

**El problema del mal y la ausencia del sujeto ético: un análisis desde la educación en Colombia  
en diálogos con Estanislao Zuleta**

Manfred Martínez González

Tesis doctoral

Director: Jorge Luis Muñoz Montaña

Universidad de Manizales

Doctorado Formación en Diversidad

Manizales, febrero 2024

## Dedicatoria

“Para que, en una noche de luna llena,  
luego de sudar por bailar frenéticamente  
y aullar como lobo,  
pueda susurrarte complacido: **El mal soy yo**”.

**M. Martínez G.**

Heme aquí, obediente fervoroso,  
atacante solitario y encarnizado,  
amoroso empedernido con todo  
y el mal que me gobierna.

**M. Martínez G.**

## Resumen

Esta tesis constituye una interpretación, entre otras, sobre la educación en relación con el problema del mal en Colombia. Su novedad la constituye tensionarla desde la ausencia del sujeto ético, soportada sobre una consideración reflexiva, lógica, dialógica, crítica e interpretativa aplicada a los escritos, conferencias y clases de Estanislao Zuleta, sus reflexiones y las interpretaciones que hace de algunos autores. Como tesis interpretativa, su objetivo es abrir un horizonte de comprensión para entender algunas dinámicas de la realidad social colombiana a partir del mal y de la ausencia del sujeto ético. Este enfoque permite configurar el diálogo textual desde los escritos y acontecimientos narrados, lo que lleva a analizar las posibilidades de transformación social en la comprensión del sujeto ético y su vínculo con la educación. Se concluye que existe una relación intrínseca entre el deber de aprender, como elemento que puede permitir superarse dentro de la estructura social y la adquisición de posturas reflexivas, críticas, lógica e interpretativas, lo que llevaría al sujeto a hacer lo necesario para sobresalir, de manera consciente, alcanzando así el entendimiento sobre el mal, como la acción que pesa sobre otro, debido a la necesidad de poder, incluso más allá del conocimiento del acto moral. En este sentido, existe una deuda escolar desde la interpretación de Estanislao Zuleta, en cuanto relación directa entre la responsabilidad de la escuela, toda, y la educación del sujeto ético, en tanto aquella está llamada a contribuir en la formación de la reflexión crítica y lógica que le permita a los estudiantes enfrentar el acto moral más allá de la norma social y legal.

***Palabras clave:*** educación en Colombia, sujeto ético, mal.

## **Abstract**

This work interprets the importance of education in relation to the problem of the bad in Colombia and the absence of the ethical subject, supported by a reflective, logical, critical and interpretative consideration applied to the writings, conferences and classes of Estanislao Zuleta, mainly, in addition to authors addressed by him. The objective is to understand the current Colombian social reality, from the absence of the ethical subject and bad; This approach allows configuring the textual dialogue from the writings and narrated events, which leads to analyzing the possibilities of social transformation in the understanding of the ethical subject and its link with education. Finally, it is concluded that there is an intrinsic relationship between the duty to learn as an element that can allow one to excel within the social structure and the acquisition of reflective, critical, logical and interpretive positions, which would lead the subject to do what is necessary to excel. consciously, thus reaching the understanding of bad, as the action that weighs on another, due to the need for power, which can go beyond critical reflection.

***Keywords:*** education in Colombia, ethical subject, the bad.

## Contenido

Resumen.....	3
Abstract.....	4
Prólogo.....	6
Introducción.....	10
Evolución de las primeras ideas.....	14
El acontecimiento in-esperado.....	15
Objetivos, la base del horizonte de comprensión.....	24
Objetivo general.....	24
Objetivos específicos.....	24
Comprensión del acontecimiento.....	24
Horizonte teórico: diálogos y análisis.....	30
Paradoja de la educación.....	31
Metodología: diálogos que vinculan al círculo de la comprensión.....	42
Horizonte para la comprensión histórico-social de la educación en Colombia y algunas relaciones con el mal.....	48
Rastreo etimológico.....	48
La educación como herencia: contexto histórico y social.....	53
Competencias: paradigma que pretende ofrecer un horizonte de sentido.....	69
Interpretaciones sobre la ausencia del sujeto ético y el mal.....	74
Comprensiones sobre el mal.....	74
Entonces, ¿qué es el mal?.....	78
Sujeto ético: construcción y ausencia.....	80
Ausencia del sujeto ético.....	84
Epílogo al doctorado Formación en Diversidad.....	92
La diversidad del encuentro: Estanislao Zuleta y otros autores.....	92
Educación: ideas en diálogo con Estanislao Zuleta y Miguel González.....	93
Intelectuales-currículo-responsabilidad social, diálogo diverso de autores.....	95
Educación y verdades últimas - mundo en movimiento y el arte de aprender.....	98
Relación ética-diversidad-educación: diálogos con Estanislao Zuleta y Hannah Arendt.....	99
Política y ética: diálogo sobre el mal posible.....	102
Mal y ética: un análisis relacional.....	105
Análisis finales.....	109
Referencias.....	113

## Prólogo

Decidí hacer este prólogo en virtud del viaje académico realizado y las valiosas compañías que he tenido, pues casi siempre se dificulta la construcción del saber sin el apoyo de quienes previamente han hecho algún ejercicio sobre este, especialmente cuando reconozco que: a mayor titulación mayor conciencia de la basta ignorancia que poseo. Y es esta abundancia de ignorancia la que me lleva a recurrir a esos otros y otras para permitirles ser guía y ayuda en dar los pasos que me llevaron a caminar, de mejor manera, la senda doctoral que da como resultado las consideraciones que propongo en la presente propuesta.

El pensador colombiano en quien baso las consideraciones y la forma de proponerlas es Estanislao Zuleta quien, por medio de sus escritos e intervenciones, me conduce por el camino del diálogo interpretativo, lógico, analítico y crítico, que tiene como epicentro a Colombia.

Las categorías propuestas y sus percepciones me permiten construir los siguientes elementos como serendipia afortunada que va surgiendo en medio del proceso investigativo, pero se va nutriendo de diálogos y razones: voluntad en el *ethos*, entendida como la influencia del entorno desde donde actúo construyendo; voluntad individual o propia, cuya pretensión constitutiva es un avance de conciencia en el que encuentro mejores niveles de análisis de situaciones y escribiendo a partir de ese horizonte mismo; confrontación, como acercamiento a la consecuencia de las deducciones escritas, cuyo efecto se dará en la relación acción – reflexión propia y del lector; pérdida de la armonía, donde se diluye lo acostumbrado, pierdo la zona de confort, gano la inestabilidad necesaria para comprender mejor.

Luego, con el volver a evaluar críticamente que, en confrontación con las realidades planteadas, me conduce a una nueva armonía; la nueva armonía que posibilita el inicio de nuevos análisis<sup>1</sup>. Todo ello dentro de mi vinculación al círculo de la comprensión, el diálogo lógico y crítico es el horizonte de encuentro, lugar en que el que Estanislao Zuleta, junto al director Jorge Luís Muñoz Montaña, se convierte en faro que en momentos parece hacerme chocar contra riscos que debo sortear. Sucede durante todo el trasegar investigativo, pero luego llego a aguas un tanto más calmas, resultado de la confrontación de intereses interpretativos y académicos, donde aún el perdedor gana y lo hace en experiencia y aprendizaje. Es de anotar que el proceso descrito se moviliza en la tesis, en la mayoría de las ocasiones, de manera tácita; por tanto, es de descubrir.

Durante la pasantía virtual, debido a la pandemia ocasionada por el covid, la profesora Bibiana Sandra Misischia, con su tesis doctoral *Relaciones entre Universidad y Discapacidad*, me ayudó y confrontó, demostrándome con su propia voz y la de sus compañeros y amigos presentes durante la misma, como en un diálogo continuado con Estanislao Zuleta, que debemos superar la discapacidad mental de la autosuficiencia, permitiéndonos ser accesados en vía de mejora por otras voces y sentires. Ello me permite lograr una inmersión histórica importante en el ámbito educativo colombiano y de la cual da cuenta el capítulo segundo; si bien no la cito directamente, sin ella ese camino no habría sido posible.

Con el éxito personal del segundo capítulo parto a España donde, por invitación de la Universidad de Manizales y, desde ella los profesores Miguel González y Gonzalo Tamayo, participo en

---

<sup>1</sup> Estos ingresos y salidas constituyen el método mismo de la tesis, presente en cada uno de los capítulos y cada una de sus líneas. Es un método construido en perspectiva hermenéutica, pero no como una exégesis, sino como diálogo textual que marca un propio sello. En este caso, el análisis vincula elementos principales que aquí se denominan: voluntad en el *ethos*, en cuanto condición de influencia del entorno sobre el sujeto ético pensante desde donde es usual actuar; voluntad individual, como un avance de conciencia en el cual con la búsqueda el sujeto procura analizar aisladamente la situación y desde ahí decidir; confrontación, como el acercamiento a la consecuencia de la aplicación práctica de la decisión cuyo efecto se emite desde la relación acción-reacción; pérdida de la armonía, donde la armonía de lo acostumbrado se diluye, la desacomodación provee de la inestabilidad necesaria para comprender mejor; reevaluación crítica, como una evaluación de la acción que, en confrontación con su realidad, lleva a una nueva armonía; retorno a lo armónico, como armonía superada que posibilita el inicio de un nuevo análisis.

En el primer capítulo, en el apartado referente a la metodología, se vuelve a traer esta nota, dada la importancia que constituye para que el lector pueda tener siempre presente el trasegar metódico que caracteriza la tesis.

la Universidad de Murcia del VIII Congreso Internacional de Horizontes Humanos de Kalkan, bella experiencia y duro encuentro con el tercer capítulo de la tesis donde el camino se había confrontado casi hasta el no lugar. La indecisión rondaba y les requerí, a los profesores mencionados, pidiendo guía de diálogo y con sus observaciones, ofertas y con la *Carta a la mentira*, escrita por el doctor Miguel González González se dio la epifanía. De vuelta en Colombia supe lo que debía hacer: construirme en ese capítulo y en los diálogos sin pasar por alto lo ya hilado. En él hay un autorreconocimiento del propio mal y, tal como lo planteo en la dedicatoria, danzaré frenético bajo la luna llena reconociendo el mal que habita en mi condición de humanidad, en todos. Y atreviéndome a contrariar a los mejores afirmo que: el ser humano nace malo en cuanto posibilidad de acto, y la sociedad y la escuela lo normatizan en deformación; esto es, coartando su libertad en pro de un constructo social externo que poco tiene que ver con la saciedad que nuestro instinto reclama. Encarno el mal por pensarlo así; no obstante, la reflexión, la crítica y el autorreconocimiento permiten una nueva armonía... la escuela de hoy está ausente.

Esa armonía surge además en la tesis y, entre otros factores, por la influencia de los dos elementos que dinamizan este doctorado: formación y diversidad. La tesis es diversa en términos de los asuntos y forma de abordaje. Como sujeto ético sentí la necesidad de hacer un breve homenaje al doctorado que me acogió cuando pensé que ya no lo lograría, y fue el abrazo fraterno de recibida que el profesor Diego Villada me dio al llegar. Esto me indicó que estaba en el lugar correcto. El cuarto capítulo es un epílogo también al doctorado como lugar de vínculo y nueva entrada al círculo de la comprensión, donde procuro abordar temas que terminen de enriquecer las categorías, a partir de diálogos ente Estanislao Zuleta y otros autores.

Para cerrar está la conclusión (análisis finales) la cual se vierte sobre el enriquecimiento que se hizo al analizar los vínculos del mal y la ausencia del sujeto ético en relación con la educación en Colombia, desde donde descubro que, si bien la educación propende por un sujeto ético acorde a la norma social donde se dinamiza el proceso enseñanza – aprendizaje – contexto, el resultado no siempre es el esperado debido a las expresiones de libertad propias y diversas de cada sujeto, lo que se proyecta en la



posibilidad del mal, entendido este también como desmarcarse de lo pretendido en el uso libertario del sujeto, y que hace necesario que la escuela, en sus marcos de propia diversidad, lo asuma, lo interprete y lo haga parte de su entorno... sin duda una de las razones por las cuales Zuleta la dejó y aún sigue subsumida sin mayor cambio.

## Introducción

El desarrollo que continúa muestra, a través de la reflexión lógica, crítica e interpretativa, la importancia de la educación para el abordaje y comprensión del problema del mal en Colombia en relación con la ausencia del sujeto ético. Para llevar a cabo este propósito se privilegian los escritos, conferencias y clases de Estanislao Zuleta y otros autores que este a su vez aborda y que serán descubiertos por el lector.

El objetivo fundacional que ha marcado la comprensión es proponer un análisis comprensivo del mal dentro de la realidad social colombiana actual como producto de las relaciones entre educación, ausencia del sujeto ético y el propio mal, para lo cual se busca la reflexión a partir de la lectura crítica, en el horizonte de sentido de cada concepto, con un enfoque que acerca, si se quiere, a una categoría, lo que permite construir un marco que posibilita el diálogo textual con los escritos y los acontecimientos narrados. Todo esto lleva a las posibilidades de transformación social en la comprensión del sujeto ético respecto a la educación. Es de anotar que los términos norma y ley se utilizan de manera indistinta y desde el marco de la comprensión positiva del mandato estatal que se mencione.

El contenido consta de cuatro capítulos: los tres primeros evidencian las conversaciones que se llevaron a cabo en el horizonte de sentido propio del ejercicio investigativo, ejemplificando y aplicando algunos elementos que aportan a la interpretación en el círculo de comprensión del asunto que cada uno trata; incluso, el diálogo hace posible conversar con algunos mitos griegos. Y el último capítulo, a manera de epílogo, recoge las conversaciones del proceso académico en un diálogo abierto con elementos de reflexión propios del doctorado en Formación en Diversidad.

En el primer capítulo, titulado “Evolución de las primeras ideas”, se encuentran los primeros abordajes del asunto a tratar con la pertinencia de la revisión bibliográfica, generando preguntas inquietantes que van introduciendo cada vez más al autor de la tesis al círculo de comprensión, hasta encontrar la pregunta problemática, los objetivos y una perspectiva de método que circula por toda la tesis

en cuanto diálogo y conocimiento que se da en ese diálogo e interpretación continua, una hermenéutica constante en búsqueda del retorno a la armonía, como se planteó en la nota 1 desde el prólogo.

El segundo capítulo, “Horizonte para la comprensión desde la noción de educación y algunas relaciones con el mal”, contiene un rastreo de la evolución histórica de la educación en Colombia y América Latina, vinculándola al horizonte de sentido de la tesis por medio del proceso historiográfico, partiendo desde el periodo de la Conquista y trasegando este camino con ejemplos sobre la evolución de la escuela, pasando por la educación religiosa y su cambio hacia una de intención laica a partir del proceso independentista, incluyendo luego la fundación de normales, las cuales fueron importantes en la ampliación del número de establecimientos educativos. Además, se muestra un acercamiento a la forma como evoluciona el asunto educativo en Colombia y también se abordan las aproximaciones que esas formas tienen en lo que se considera parte del vínculo y origen del mal, relacionándolo con la educación.

El tercer capítulo, “Interpretaciones sobre la ausencia del sujeto ético y el mal”, aborda al sujeto como ser consciente de sus actos, con los elementos crítico-reflexivos en construcción, que lo lleva a no medir consecuencias. No es este un acercamiento psicológico, psicoanalítico o médico; es un análisis de las razones que contribuyen a que el sujeto actúe erróneamente, es decir, mal; estando convencido de que lo que hace es correcto. Lo anterior lleva a elaborar posiciones aplicadas al *ethos* colombiano, permitiendo validar el enfoque abordado y haciendo un llamado a la escuela respecto de los caminos actuales.

El capítulo cuatro, “La diversidad del encuentro: Estanislao Zuleta y otros autores”, pretende mostrar al autor privilegiado para acompañar el diálogo de esta tesis: Estanislao Zuleta Velásquez en conversaciones con diferentes autores, tratando temas diversos y abordando situaciones que permean la realidad social de Colombia, y sirven de asiento para nuevas interpretaciones buscando desafiar el campo de comprensión de los elementos que se abordan. Este capítulo constituye un epílogo dedicado al doctorado Formación en Diversidad, de la Universidad de Manizales en Colombia.

A lo largo de la investigación descubrí que Estanislao Zuleta permite entrar en la dinámica interpretativa de nuevas conversaciones; y es que, tras su muerte, corporaciones y familiares procuraron recopilar su saber y pensar en libros y otros medios. Por esta razón, y especialmente en el capítulo inicial, se conversa con esto y se usan las notas al pie buscando llevar al lector al origen de sus afirmaciones. Así, la propuesta de esta tesis, en su propio transcurrir, entabla un diálogo con los textos, desde la interpretación de sus escritos, como acontecimientos esperados e inesperados, prejuicios y un nuevo y propio análisis de sentido. Además, se abordan varios artículos sobre este pensador; de lo que también da cuenta el capítulo primero.

Se espera ensanchar la comprensión en cuanto retorno a la armonía desde la reinterpretación de los conceptos abordados: educación, reflexión ética y mal, teniendo en cuenta que los dos primeros fueron tratados por Zuleta en múltiples ocasiones. En este sentido, esta tesis actualiza y resalta la importancia que el autor da al deseo de la educación fundada en la formación de personas críticas, reflexivas y transformadoras de la sociedad, lo que lleva a la existencia del sujeto ético consciente, sirviendo esto como base para reconocer la educabilidad humana como compleja. Así, la educación se ancla en la realidad, con aportes filosóficos abiertos que se hacen diversos, permitiendo establecer deducciones que llevan a interpretaciones no paradigmáticas y abriendo nuevas posibles.

En tal sentido, el proceso realizado es pertinente en tanto es necesario un análisis sobre los temas mencionados y su relación con vínculos poco abordados, por lo menos, tal como lo propone esta tesis. Sí se encuentran disertaciones sobre educación, ética o mal, pero no sobre la ausencia del sujeto ético, visto desde el horizonte educativo como resignificante, por acción u omisión, del mal, además del recurso Estanislao Zuleta como base para este análisis.

La forma metodológica de esta investigación analiza los conceptos de manera amplia en cercanía con las categorías, desde una relación que pretende interpretar la ausencia del sujeto ético como causa y resultado, sosteniendo así la idea de educación como acto de sentido que debe permitir al hombre libertad y autoconciencia crítica, aun cuando se vive dentro de sociedades normativas.

Es importante dejar claro que, al encontrar situaciones interpretativas poco claras, se recurrió a lo que se considera claro para dar luz (González, 2011), buscando tramitar lo dicho con lo pensado, y procurando llegar a una interpretación lúcida. Esto ayuda en la comprensión del juicio propio del escribiente, recién abordado por el lector, considerando que ciertos lenguajes técnicos necesitan ser decantados con el fin de lograr la más completa y posible percepción e intención y, sin duda, aportando a la tarea humana más importante: lograr el entendimiento, dejando abierta la posibilidad de nuevos enfoques y elucidaciones.

A propósito, la tesis introduce presupuestos que permiten, de manera reflexiva, lógica, crítica e interpretativa, contribuir a las disertaciones sobre la relación mal, educación y ausencia del sujeto ético, como producto de una educación basada en la norma y la heteronomía que por tanto es normativa y básica; es decir, que entrega los mínimos respondiendo a la necesidad inmediata de egresados, con incipiente desarrollo de pensamiento reflexivo y crítico filosófico.

Sin embargo, y parafraseando a Zuleta (1982) en su ensayo “Sobre la lectura”, se pone a disposición un código común en el contenido de las ideas acá planteadas, el cual resignificará cada lector, de acuerdo con los presupuestos que le dominen interiormente, pues el autor no es propietario del sentido reflexivo, crítico e interpretativo, propio del lenguaje personal de cada sujeto según sus afinidades. Sírvanse así a las aperturas de sí, necesarias como aclaración ética y del proceder íntimo de cada uno.

## **Evolución de las primeras ideas**

Este capítulo es el resultado de un proceso de interpretación en el que se relacionan especialmente las siguientes categorías: educación, problema del mal y sujeto ético. Esta reflexión se sitúa en el ámbito colombiano, con el fin de obtener elucidaciones comprensivas sobre las actuaciones que pueden ser apreciadas respecto al estimado social, en las cuales se observa una falta de responsabilidad o análisis ético por parte de los actuantes, a pesar de la presencia e influencia del sistema educativo establecido.

La organización de la educación en Colombia, con carácter de obligatoriedad, se sustenta en diversas áreas de aprendizaje consideradas como básicas, algunas de ellas relacionadas con el pensamiento crítico-reflexivo y la ética —educación ética y en valores, educación religiosa y filosofía—; esto en lo concerniente a la formación primaria y secundaria. Sin embargo, al desarrollar este ejercicio relacional y de observación, se percibe la existencia de un segmento social que pasa por las etapas de escolarización y realizan acciones en las que no se asume o comprende el grado de responsabilidad que se esperarían produzca el acto educativo, reflejado en quienes pasan por las escuelas y colegios, sino hasta el momento en que, actuando mal, son señalados por las consecuencias de sus acciones. Tómense como ejemplo de ello las continuas acciones de corrupción llevadas a cabo por dirigentes sociales y políticos, con cargos importantes en el país.

Para establecer tales abordajes y relaciones, inherentes a esta investigación, se toma como fuente principal el trabajo intelectual del pensador colombiano Estanislao Zuleta Velásquez, considerando su elocuencia como fundante en esta tesis, debido a la pertinencia de sus libros, intervenciones de clases, entrevistas y escritos, los cuales permiten reconocer la realidad colombiana de los años ochenta y noventa con tal claridad que sigue vigente, posibilitando ampliar esta comprensión por medio de la interacción textual. Su interpretación de la sociedad colombiana permitió explorar caminos diferentes de lo comúnmente establecido: un análisis de carácter político, social y económico, transversalizado por la

educación como punto en el que se puede no solo reflexionar para interpretar, sino intervenir para abrir posibilidades de comprensión de los conceptos como elementos categoriales en la relación propuesta.

Se analizan los elementos a partir del acercamiento primario, con insumos basados en ejemplos experienciales, apoyo en textos, rastreo del autor, consolidación de la pregunta problema, establecimiento de objetivos y construcción de la metodología. todo esto buscando construir líneas de trabajo que permitan encontrar y elucidar el fin último de la investigación: el enriquecimiento de un constructo socioacadémico crítico, reflexivo, práctico y útil.

### **El acontecimiento in-esperado**

En el tratamiento de los conceptos organizadores, en particular en lo relacionado con el mal, se puede inferir si las personas actúan a su favor, aun cuando hacerlo implique dañar a otro o no favorecerlo, pensando que está bien lo que se hace y justificándolo. Incluso, aunque otras personas consideren tal acción como reprobable o ilegal<sup>2</sup>, puede tener como fondo, según Carrasco (2011) “una verdad absoluta y normativa (...) que da pie al gobierno de todos los instintos por parte de la lógica y la razón” (p. 57), convirtiéndose, entonces, en un desafío en el cual el centro del problema es descubrir cómo construimos las ideas del mal respecto de lo que se supone bueno. Así, los elementos que influyen en dicha construcción se pueden volver una dictadura contra otros. Esta situación permite reconocer que existen ideas sobre cómo actuar, por ejemplo, apelando a la convencionalidad de los pactos o acuerdos —en este caso sobre la consideración del mal, de la educación y del sujeto ético—, lo que lleva a generar límites sociales y también al asunto de ponerse de acuerdo sobre el hacer y el actuar sin opacar la libertad. Se complejiza pues la situación, porque al interior del pensamiento humano individual la estandarización es improbable, debido a la diversidad de opiniones y al carácter de obligatoriedad que resultaría un reto para la libertad que acompaña toda diversidad.

El desafío, ligado a la posibilidad del prejuicio, implica establecer lo que se consideraría como mal y bajo qué condiciones. Y es que no existe regla, juicio ético o ley que aplique a toda situación.

---

<sup>2</sup> Sucede con personas a quienes la sociedad ha considerado como buenas, líderes o ejemplares.

Entonces, ¿de dónde o de quién vendría la decisión? Esta posición favorecería a los grupos de poder, a los ilustrados diría Kant, quienes a su entender tienen la madurez dada por el progreso intelectual: “dejaron de ser niños” (2004, p. 39). Emerge así la necesidad, desde el progreso intelectual, de dialogar para comprender la norma, revisándola continuamente, procurando estar exentos de sentimentalismos, haciendo interpretación en busca de la comprensión de los hechos analizados —cualquiera que estos sean—, de tal forma que posibiliten transitar al acuerdo y desde ahí motivar el actuar en concordancia, superando malentendidos que darían origen a nuevas acciones. El acontecimiento deviene inesperado para todos y se convierte en una tarea nada fácil.

De acuerdo con lo anterior, se abre la posibilidad de actuar siguiendo algún tipo de estipulación socialmente acordada, lo que penetraría profundamente en la sociedad y el individuo, logrando que se determine con tal veracidad que se alcance, a la manera de Aristóteles, la *eudaimonia* —felicidad, bienestar interior— como fin último que a su vez proviene de la libertad de elección (1993), pues no se entiende una felicidad dentro del acto si este es obligatorio en lugar de políticamente libre; esto es, “cada persona sabiendo diferenciar y eligiendo lo mejor para todos, omitiendo el mal por convicción, siendo la felicidad perfecta” (Clusa, 2015, p. 28). Esta imagen es relevante, aunque hasta ahora lejana.

Es en este ingreso a la comprensión, como primer momento, cuando los conceptos organizadores se transforman en categorías que permiten dilucidar la situación sin perder de vista el eje del diálogo. Es así como algunos prejuicios y supuestos llevan a formular la pregunta: ¿qué se sabe sobre el mal? Para comprenderlo se apela a Begué, quien, en su análisis de Paul Ricoeur, propone la idea de comprender el mal como la sensación de no satisfacción de la conciencia ante determinados actos. Dicho de otra manera, la conciencia hace un llamado de atención al hombre ante el mal realizado, y esto es el mal porque así se percibe no solo racionalmente, sino precisamente desde la conciencia. No se puede olvidar aquí que la conciencia es diversa en tanto humana (Begué, 2012), asunto sobre el cual influencia directamente la educación.



Ahora bien, siguiendo con los primeros abordajes de los elementos categoriales, la perspectiva social y educativa que recibimos en Occidente posibilita considerar el mal como antagonista del bien. En el horizonte del texto mencionado, esta vez en el ámbito religioso, se propone la idea, figura y legado de Dios como opuesto cultural al mal, que no se define como algo connatural a lo humano por semejanza con la divinidad, pero que se sabe está allí. Para explicar esto, Begué (2012) sugiere que Ricoeur utiliza la imagen del penitente que busca, a través de la confesión, liberarse de la carga interior que acarrea y librarse de los temores y angustias que lo llevan a sentirse indigno y, por lo tanto, portador del mal porque ejecutó, de esta manera, el pecado que es identificado como el mal. Esto se determina por la crisis en la que el hombre se encuentra con respecto de lo que aprendió que correspondía a una ética justa y por haber sentido placer al hacer lo que se considera malo; por consiguiente, este diálogo interpretativo implica conversar con el mal, indagarlo, interrogarlo, entenderlo.

En lo referente a la autoaprobación, esta sin duda interactúa con la aprobación externa, y es importante ampliar durante este trayecto las interpretaciones críticas acerca del bien respecto al mal, dejando al descubierto disyuntivas entre el sentir interno y la mirada externa en un juego de múltiples relaciones, incluso religiosas —como las ya señaladas—, a las que Zuleta se refiere en su texto sobre lo apolíneo y lo dionisiaco, al afirmar: “porque el desinterés que se tiene aquí es premio en la otra vida” (2010a, p. 123). Esto implica que se es bueno en la medida que se es desinteresado y sacrificado, lo que a su vez remite a nuevas preguntas, nuevos prejuicios y nuevas relaciones en esta búsqueda de comprensión. ¿Se actúa éticamente al sacrificar los intereses propios? Seguramente Aristóteles no estaría de acuerdo, pues para él “la injusticia contra uno mismo se desapruueba, lo que a su vez supondría ir contra la ley” (1993, p. 266), contra la armonía.

Hay otro giro a partir de la idea socrática citada por Vigo, en la cual se alude a “la teoría que identifica el vicio o la maldad moral (*kakía*) con la ignorancia (*ágnōia* - *αγνοία*), cuya contrapartida es la identificación de la virtud con el conocimiento o la ciencia (*episteme*)” (2013, p. 10). Según este planteamiento, el bien se alcanza gracias al correcto saber, y cuando se actúa mal no es algo que se haga

de forma intencional, sino como producto de la ignorancia. Esta idea tiene puntos de encuentro y desencuentro con la mayoría de edad kantiana. Así pues, emana nuevamente en el continuo ir y venir interpretativo la idea sobre las garantías en la concepción de los actos y pensamientos éticos, y el camino a seguir por todos para lograr acertar en el pensamiento y la consecuente acción. Al respecto, Zuleta (2006) plantea lo siguiente, de manera cercana a esta idea: “pero si un instrumento no puede por definición ser reflexivo, entonces la razón no puede ser un instrumento. Porque el hecho es que pensamos que pensamos y nos preguntamos cómo pensamos cuando pensamos mal” (2006, p. 12)<sup>3</sup>. Esta afirmación es afín al planteamiento de Sócrates, pues hay actos malos que se realizan en consideración al bien de quien lo concibe así —ignorancia—; además, sobre la parte final del enunciado zuletiano, bien cabría preguntar: ¿en qué parte del proceso erra el actuante? y ¿cómo no errar?

En estas comprensiones iniciales las preguntas toman forma y dan matices diversos, permitiendo fundir horizontes que posibilitan el entendimiento —problematizar y preguntar— y que son vinculantes en tanto se han construido culturalmente perspectivas históricas que condicionan las formas de entender y discutir la realidad, siempre en apertura.

Un ejemplo que permite ahondar en la configuración del objeto de estudio, el diálogo y acercamiento a la realidad colombiana de más profundo calado, es la violencia armada. Se enuncian a continuación algunas perspectivas sobre la confrontación entre el paramilitarismo y la guerrilla, y cómo algunos segmentos de la población apoyan a una u otra posición. Uno de los orígenes del paramilitarismo, según Rivas y Rey (2008), se encuentra en “una manifestación reactiva a los desmanes de la violencia de las guerrillas y a la incapacidad del Estado para resolver los problemas de orden público y los conflictos sociales” (p. 44). Por consiguiente, es menester de estos grupos defender la propiedad privada de quien pretenda dañarla, usurparla o fructificarla de manera abusiva, en este caso la guerrilla, quien, por su parte, también tiene razones para existir, y ese origen se mueve en varias direcciones: “búsqueda de una mejor

---

<sup>3</sup> La afirmación hace parte de la introducción del libro *Comentarios a: Así hablaba Zaratustra de Friedrich Nietzsche* el cual está configurado a partir de conferencias dictadas por el maestro Zuleta en la Universidad del Valle entre 1977 y 1978 (Zuleta, 2006, p. 9 [Nota del editor]).

repartición de la tierra, en un país en el cual, para el origen de esa confrontación en el siglo pasado, el 60% de la población era rural” (Cadavid, 2010, p. 46); influidos, además, por el éxito de la revolución cubana, la defensa del movimiento obrero y la lucha entre élites políticas liberales y conservadoras.

Con el tiempo, la evolución de ambos movimientos violentos ocasionó que estos se convirtieran en lo que hoy conocemos como narcoguerrilla y narcoparamilitarismo, debido a que ambos movimientos perdieron el apoyo de quienes los patrocinaban. Además, estos grupos fueron declarados como terroristas, ya que encontraron nuevos medios para financiarse a partir de la producción, transporte y exportación de pasta de coca, el secuestro y las “vacunas”<sup>4</sup>. En este horizonte, aparecen múltiples lecturas sobre el mal, las cuales generan sentidos, interpretaciones, crean prejuicios y exigen análisis. El Estado colombiano legalizó las agencias de seguridad privada, que posteriormente darían la estructura base del paramilitarismo, mediante el Decreto 3398 de 1965 y la Ley 48 de 1968, normativas derogadas posteriormente. Más tarde declaró ilegal cualquier movimiento de autodefensas y estableció que la guerrilla dejó de ser un grupo revolucionario, para tildarlos de terroristas. Fue solo a partir de 2011 que estos grupos al margen de la ley se reconocieron como organizaciones en conflicto armado.

Como acontecimiento que cambia continuamente el rumbo de la nación, se siguen procesos jurídicos que buscan acordar la dejación de ambas líneas de violencia: la “Ley de Justicia y Paz” —Ley 975 de 2005— creada por el Gobierno para facilitar el proceso de desmovilización de los grupos paramilitares, y el “Acuerdo de Paz” producto de las negociaciones adelantadas con la guerrilla de las FARC-EP, que implicó el llamado a un plebiscito en el que se buscaba darle legitimidad social a este pacto, en un marco que probó la conciencia del sujeto ético colombiano. En ambos casos hubo detractores y defensores; sin embargo, luego de alrededor de sesenta años de violencia armada, el plebiscito sobre el Acuerdo de Paz de 2016 no fue aprobatorio, a diferencia de la Ley de Justicia y Paz, que fue aprobada directamente por el Estado, sin ser sometida a votación popular. En este caso se utilizó otra estrategia

---

<sup>4</sup> En Colombia existe el fenómeno conocido como “vacunas”, el cual consiste en que un grupo violento cobra determinada cantidad de dinero a cambio de proteger los intereses de un segmento de la población. Este intercambio no siempre tiene un buen final para quienes se acogen, voluntaria u obligatoriamente.

para que esta fuera aprobada, aunque no faltaron los altercados de orden social. Cabe entonces la pregunta: ¿qué pensó el votante —el actuante—? Teniendo en cuenta que el ideal de paz es validado por la cultura humana global, tal vez sea que “solo se puede encontrar sentido a la vida cuando se encuentra el disfrute de la lucha misma, en el pensamiento mismo, en la investigación” (Zuleta, 2006, p. 99). Emerge pues una nueva consideración: el medio influye en el individuo —el sujeto ético— y lo mueve más allá del proceso institucional de enseñanza-aprendizaje-contexto.

Así, las estructuras internas (particulares) y externas (manifiestas) de las personas, familias y grupos sociales transversalizan la forma de pensar de sus integrantes, generando una cosmovisión determinada, lo que sucede de forma natural, dadas las relaciones humanas, como ocurre con la necesidad de intercambio comercial, el asunto religioso, la educación y las relaciones políticas; es decir, con las instituciones sociales existentes en general en la cultura. Bajo este horizonte, es importante tener en cuenta que en las comprensiones iniciales emergen elementos que no son abordados, y es la ausencia del sujeto ético ligado a las instituciones lo que implica negar la posibilidad al ser humano de relacionarse con sus pares, que es en últimas lo que le permite no solo subsistir y avanzar como especie y grupo social, sino también reconocerse en su diversidad.

Tales comprensiones son importantes para poder adentrarse en los constructos que se elaboran alrededor de la idea del mal y la ética como escenario. La ética, en cuanto reflexión y línea que orienta las acciones para el beneficio propio y de los restantes miembros de la comunidad —beneficios que son previamente concertados—, propone acuerdos sobre lo que se considera mejor para la vida civil —normas y leyes—. Dentro de estos acuerdos es posible encontrar que algunos cánones varían con el tiempo, de acuerdo con las necesidades del “progreso moral” (Zuleta, 2016, p. 86), las cuales se construyen continuamente en cada sociedad, según la cultura dominante. Así, se puede observar cómo esto varía e incluso se opone entre las culturas conocidas globalmente como Occidente y Oriente. Un elemento importante en este asunto son los derechos obtenidos, su respeto y su cumplimiento, como opuestos del mal.

Se unen entonces el *ethos* contextual y el ámbito normativo-legislativo, que no son uniformes en el planeta, estableciendo diferencias entre las sociedades; por ejemplo, se pueden mencionar aquí las diferencias existentes respecto a la mujer en Occidente y Oriente, en donde prevalece la cultura islámica, que arbitrariamente se ha visto con mirada occidentalizada, así: En el caso religioso-cultural del mundo oriental, se sostiene la necesidad de que las mujeres hagan de su práctica religiosa el común denominador de su vida cotidiana, naturalizándolo en sus condiciones de vida, conservando el burka y velo como ejemplo de mujer al servicio de Alá y su *mahram*, que es un hombre de parentesco cercano que las puede representar en la vida civil (Islamweb, 2022). Los derechos de la mujer con respecto a los del hombre, como votar y ser reconocidas de forma más equitativa, aún no se gestan y se deben entender a partir del *ethos* islámico (sin pretensión de una mirada occidental-europeizada), pues la mujer allí sigue teniendo un papel funcional fundamental desde el hogar, especialmente en regiones rurales. Sin embargo, hay voces académicas que ya se escuchan y que puede decirse son las voces de contestación a esta situación, en la cual se ve que

la dominación masculina en un medio musulmán existe desde hace mucho tiempo. Puede remontarse a la época de la revelación coránica las protestas y los cuestionamientos de las mujeres en lo que respecta a su rol y a su lugar en la naciente sociedad musulmana (Ali, 2014, p. 125).

Con relación a lo planteado, las mujeres occidentales pueden considerar la situación de estas mujeres como de opresión o “mala”; sin embargo, en esta generalidad cabe la posibilidad que, al preguntarle a ellas, no lo consideren así, pues su entorno cultural las ha educado para vivir tal situación de forma naturalizada. En palabras de Zuleta, esto sucede cuando el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje-contexto se vuelve “intimidante o impositivo, en lugar de ser demostrativo” (2016, p. 117)<sup>5</sup>. No obstante, dando continuidad al ejemplo planteado, lo mismo puede suceder en el sentido opuesto de la

---

<sup>5</sup> Aparte ubicado en el libro *Educación y democracia*, resultado de “una larga y fructífera entrevista que el maestro Estanislao Zuleta concedió en febrero de 1985” (tomado de la Presentación de este libro, escrita por Hernán Suárez, en 1995). Lo arriba citado se ubica en el aparte “Kant y la educación” —en el segmento: La universidad y “el conflicto de las facultades” (Zuleta, 2016, pp. 112-118).

situación de tales mujeres con respecto a las de Occidente: ellas considerarán las acciones de las occidentales como “malas”, desde su horizonte de comprensión. En ambos contextos hay mujeres críticas, y en ese punto tiene asidero este evento investigativo de la educación con respecto al mal y la ausencia del sujeto ético, pues ellas se preguntarían: ¿por qué estas actuaciones son “malas”? Serán consideradas revolucionarias, desadaptadas y “malas” para unos o con criterio ético para otros. ¿Será esto un asomo de diversidad?

En Colombia por su parte, la agresión física a las mujeres por un hombre ha sido penalizada. Sin embargo, históricamente se ha visto, de acuerdo con la cultura imperante, que la sociedad colombiana permite que un juez que penaliza al agresor sea contradicho por otro juez, despenalizándolo y considerando el hecho como “un delito de bagatela”, por lo que se le concede la excarcelación (El Tiempo, 2021).

Los acontecimientos, diálogos y las relaciones textuales evidencian cómo la interacción social humana dentro de las instituciones predetermina el constructo mental sobre el mal y la ética en sus integrantes, pero no existe una estructura subyacente que dé una respuesta definitiva. Es decir, por su condición de ser pensante, el hombre y la sociedad exigen, cuestionan y cambian las estructuras que podrían definir tales asuntos, convirtiéndose esto en una de las razones que conlleva a la falta de unidad de criterios, como se evidencia en los ejemplos anteriores. Esto se ha mencionado en el ir y volver del ejercicio investigativo, por lo que se llega a situaciones respecto a ¿quién regula tales conceptos? ¿qué se debe considerar malo? ¿existen grupos de poder o instituciones que los definen?

Al relacionar la idea de las instituciones como parte de la forma social de creación de los conceptos, que definen y establecen los límites respecto a la concepción del mal y las ideas que la universalizan, quienes determinan lo que es malo utilizan diversos medios para definirlo, por lo que las ideas consideradas independientes y libres son realmente el resultado del manejo que se les da con el fin de servirse de ello, haciendo débil al otro por medio de una dominación que no lo parece. Dialogando con Nietzsche y Zuleta, el pensador alemán menciona al respecto: “se ha vestido, gracias a ese arte de

falsificación y a esa automendicidad propias de la impotencia, con el esplendor de la virtud” (Nietzsche, 1983, p. 53), estableciendo así sentimientos que no propenden por la criticidad, en cuanto que, según el maestro colombiano, “la compasión incluye una valoración del fracaso y del sufrimiento como motivo de afecto” (Zuleta, 2006, p. 184). De esta forma, las ideas analizadas son el resultado de una serie de enseñanzas ligadas que generan un pensamiento considerado independiente, pero que no lo es, pues es el resultado de costumbres, hábitos e ideas de individuos y sociedades —*ethos*—, las cuales se han interiorizado con el tiempo, a partir de los condicionamientos recibidos. El análisis crítico-interpretativo es el que permite ver este fenómeno, y la educación tiene mucho que aportar en este ámbito.

Así pues, se puede afirmar que no existen, estrictamente hablando, la libertad de pensamiento ni la flexibilidad intelectual, sino que se piensa de acuerdo con unos elementos que condicionan una eudemónica libertad, llevando a establecer los conceptos que se interiorizan, como la idea del mal, desde orientaciones no explícitas de los grupos privilegiados de dominio. A su vez, estas definiciones e ideas son dadas a partir de la educación, conduciendo necesariamente a deducciones homogéneas dentro de los grupos sociales, las cuales están exentas de singularidad, toda vez que “los pensamientos que mueven al mundo avanzan silenciosos ‘como palomas’ y, además, no tienen ni siquiera por qué ser visibles, pueden operar calladamente” (Zuleta, 2006, p. 35).

¿Desde dónde se establecen pues estas ideas? Una respuesta inicial que constituye el ingreso a la intuición de esta investigación, estableciendo un vínculo entre los conceptos organizadores planteados, sería: desde la educación como institución social. Buscando el prejuicio que permite la comprensión, es este el lugar de la oportunidad para el entendimiento que se interpreta para movilizar el círculo del diálogo, especialmente con y desde Estanislao Zuleta, dando lugar a la pregunta que dinamiza este trabajo: ¿qué comprensiones sobre la ausencia de la construcción de un sujeto ético en la educación pueden vincularse a una interpretación del problema del mal dentro de la realidad social colombiana?

## **Objetivos, la base del horizonte de comprensión**

### **Objetivo general**

Analizar los vínculos del mal y la ausencia del sujeto ético en relación con la educación en Colombia resultado de los diálogos con Estanislao Zuleta y otros autores.

### **Objetivos específicos**

- Formar una perspectiva reflexiva, lógica y crítica que permita el encuentro de relaciones a partir de Estanislao Zuleta, abriendo posibilidades para el diálogo textual entendido como realidad en escritos y acontecimientos.
- Comprender el marco histórico-social de la educación en Colombia como construcción del sujeto ético por medio de la acción educativa.
- Interpretar, en el horizonte de sentido, la relación entre educación en Colombia, ausencia del sujeto ético y mal.

### **Comprensión del acontecimiento**

Es necesario para el análisis aproximarse a las razones por las cuales las personas, en especial las instruidas, actúan de determinada manera, de tal forma que pueden ser estudiadas como sujetos éticos, buscando comprender sus actos y la consecuencia de los mismos. Esto permitirá proponer una reflexión de orden crítico desde la interpretación, basada en la realidad del *ethos*: enseñanza-aprendizaje-contexto. No obstante, no se descarta aquí a quienes no son instruidos, ya que ellos también pueden actuar errónea o acertadamente. Así pues, se desarrolla el análisis teniendo como base los conceptos organizadores pertinentes a la educación, el mal y la ética, principalmente desde Estanislao Zuleta. Esto llevará a rastrear las razones, por ejemplo, de la ausencia de un sujeto ético a pesar de la aprovechada y amplia gama formativa existente en Colombia.

Existe en nuestro país una importante tendencia a beneficiarse de situaciones ventajosas, con el fin de aumentar riqueza, estatus o simplemente obtener favores, incluso en detrimento del otro,



menguando el bienestar común, lo que es tangible en la brecha entre riqueza y pobreza. Al respecto, en su ensayo *Tribulación y felicidad del pensamiento*, Zuleta sostiene que “desde luego las diferencias entre dominadores y dominados, explotadores y explotados, privilegiados y despojados, sobreviven y hasta se acentúan” (2018, p. 47)<sup>6</sup>. Esta tendencia está interiorizada y camina rampante en la sociedad colombiana; ejemplo de esto es el comportamiento de los colonos de territorios lejanos que luego de hacer trabajos en sus tierras para que éstas sean mejores, cuando quedan arruinados por los créditos adquiridos “venden las mejoras a terratenientes” (Zuleta, 2019, p. 178)<sup>7</sup> a bajo costo y vuelven a comenzar, más lejos, más adentro, talando, quemando y sembrando con rutinas que devastan el medio ambiente y no merman la brecha entre pobreza y riqueza.

Por todo esto, en esta investigación se interrelacionan las nociones de educación, mal y sujeto ético, ya que este abordaje permite ampliar la comprensión sobre los mismos conceptos, producto de la reflexión crítica, analítica e interpretativa; es decir, el desarrollo de la pregunta y el saber, permitiendo encontrar nuevos significados aplicados a situaciones sociales de manera contextualizada y ampliar el campo de comprensión sobre la diversidad de respuestas humanas ante estímulos parecidos con respuestas diferenciadas.

Un ejemplo de esto es el caso de Estanislao Zuleta, quien ante el estímulo pedagógico de su época respondió retirándose del colegio y entrando en un proceso autodidacta. Esta experiencia educativa personal lo llevó a hacer un recorrido formativo desde la deserción del sistema educativo hasta convertirse en profesor universitario, marcando no solo su regreso a la educación formal como propia movilización de la experiencia, sino como evento transformador: un regreso que, desde el nuevo sentido y

---

<sup>6</sup> Parte de la ponencia presentada en la inauguración del VI Foro Nacional de Filosofía realizado en Medellín en mayo de 1983, la cual fue publicada originalmente en las memorias de este evento (Universidad de Antioquia, Medellín, 1985, pp. 7-24) y recogida posteriormente como parte del libro *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva* (Procultura, Bogotá, 1985).

<sup>7</sup> Del trabajo sobre distintos aspectos de la sociedad colombiana, realizado entre 1987 y 1990, titulado *Derechos Humanos, violencia y narcotráfico*.

la nueva interpretación de la realidad, deja ver su sobresaliente capacidad de análisis crítico del entorno colombiano, adquirida a lo largo de sus experiencias académicas y de vida.

Ahora bien, estrictamente hablando, todo proyecto es también una oportunidad para comprender los acontecimientos problemáticos, a partir de la posibilidad de conversar con la base biográfica y bibliográfica; esto, en tanto la comunidad académica y la sociedad se ven beneficiadas con los resultados de los diálogos con Zuleta, en este ir y venir de interpretaciones, ampliando en cada conversación el horizonte de comprensión.

Aún, Estanislao Zuleta sigue siendo un pensador que merece seguirse descubriendo y valorando, pues el análisis que ofrece como autor colombiano de la realidad del país, contextualiza y revela necesidades pertinentes y útiles hoy. En esta tesis se emulan también sus formas al abordar otros autores que permiten soportar las situaciones y juicios planteados.

Lo anterior implica ensanchar la visión desde la transformación del concepto de renovación de la educación, la reflexión ética y el entendimiento del problema del mal. Los dos primeros conceptos fueron abordados por Zuleta en múltiples momentos, mostrando la importancia que daba al anhelo de conseguir una educación fundada en la formación de personas críticas y transformadoras de la sociedad, para lo cual se requiere, como primera medida, la constitución de un sujeto ético, a través de la búsqueda de una formación reflexiva, reconociendo la complejidad de la educabilidad humana.

La educación se ancla en la realidad y se sirve de aportes filosóficos, suficientemente abiertos y diversos, hasta llegar a establecer deducciones que conducen a interpretaciones libres de paradigmas; es decir, en apertura. ¿Hacer esto de otra manera sería equiparable al mal? De acuerdo con Zuleta, “la construcción del saber es un proceso que tiene su propio ritmo y una serie de pasos intermedios necesarios que no nos podemos ahorrar para llegar a una conclusión” (2010a, p. 57). En ese sentido, cada proceso —desde la diversidad misma del ser humano— equivale a la imposibilidad teórica y práctica de incluirse masivamente en un determinado proceso educativo —lo que sucede hoy—, tal como si se produjeran objetos en serie para la venta. Así pues, esto se convierte en una perspectiva de este escrito, un

aporte a la educación, que necesita reflexiones sobre el sujeto ético. No obstante, esta idea no es abordada desde la perspectiva de la política educativa, ya que esta no puede ser modificada de manera directa, pues depende de procesos estatales que escapan de la influencia de esta tesis. El asunto del mal es más visto, en cambio, como “malignidad”, como lo que merece ser rechazado, tal como lo plantea Zuleta en su ensayo *Idealización en la vida personal y colectiva* (2018, p. 19).

Entonces, el interés de este trabajo es analizar los vínculos del mal y la ausencia del sujeto ético en relación con la educación. En tal sentido, se hace necesario ir más allá de las tesis basadas en objetivos puntuales y mirar el juicio mismo desde las operaciones del pensamiento, la interpretación y la reflexión crítica basada en las cuestiones presentadas en el debate deliberativo argumentado, desde la erudición teorizante. De esta forma, el proceso de investigación evidencia su pertinencia en cuanto es necesario un análisis sobre estos temas que, tal como se plantean, poco han sido investigados, pues existen importantes disertaciones sobre educación, ética y mal, pero no sobre la ausencia del sujeto ético desde la educación, como parte de la posibilidad del problema del mal, el cual se manifiesta en lo diverso de los aportes de Estanislao Zuleta que aquí se toman como base para el análisis.

Interesa entonces la apertura a nuevas interpretaciones, lugares comunes o contrapuestos al respecto de la estandarización y masificación de la educación que se vive hoy en Colombia, buscando que profesores y educandos de los niveles de educación básica primaria y secundaria, media y educación terciaria, puedan —al leer la tesis— interrogarse y dialogar desde sus condiciones y acontecimientos, adquiriendo más y mejores elementos que les permitan ampliar, entender y caracterizar la relación entre mal y ética (abordada en el tercer capítulo), cultivando la propia capacidad de pensamiento lógico y crítico, aplicado e interesado en “los juicios que se refieren a asuntos que hay que defender o combatir, de las tesis particulares” (Zuleta, 2010a, p. 21)<sup>8</sup> en lugar de quedarse en la irreflexividad y aceptación llana, es decir, no pensada.

---

<sup>8</sup> Conferencia del 7 de febrero de 1976: “La aparición de la lógica”.

En el marco del doctorado en el cual surge esta tesis, sin duda la diversidad posibilita el diálogo que se anuncia desde los textos como acontecimiento y escritura, pero también como interdisciplinariedad. Así, esta propuesta interactúa con la filosofía, las ciencias de la educación, la pedagogía y el análisis crítico reflexivo, lógico e interpretativo como método, en cuanto búsqueda constante por entenderse y, a través de ello, educarse y formarse.

Ahora bien, la revisión documental realizada arroja como resultado, también, que hay pocos acercamientos a Estanislao Zuleta en relación precisa con lo que aquí se investiga. Algunos de estos trabajos han sido elaborados en pregrados, especializaciones, maestrías, y solo uno en el nivel doctoral; se encuentran también artículos en diversos formatos. Por lo anterior, se presenta aquí una muestra de esta revisión, teniendo presente la necesidad de ampliar las conversaciones con Zuleta en el nivel doctoral.

Cabe señalar que la pretensión de la mayoría de estos productos es obtener más una presentación o desarrollo de algunas ideas del autor y no propiamente establecer un diálogo o producción a partir de su lectura, como obliga esta tesis doctoral. No obstante, se presenta lo que se ha configurado como acervo, el cual es posible utilizar como introito investigativo.

Entre los trabajos de pregrado sobresale *La educación sin disciplina a partir de Estanislao Zuleta*, monografía que muestra posiciones opuestas al asunto educativo como simple transmisión de saber, estableciendo la necesidad de alejarse de la disciplina externa, propia de la escuela de hoy, y acercarse a la que sería oportuna, considerando obtener respuesta sobre la posibilidad real de tal posición (Martínez, 2007).

En el nivel de especialización, se encuentra *Aproximaciones a los conceptos políticos y educativos de Estanislao Zuleta y su lectura en contexto colombiano* (Abello, 2018), trabajo realizado bajo la figura de monografía, en el cual se convocan posiciones de pensadores latinoamericanos que, conociendo los contextos, proponen discursos precisos con respecto a la realidad que analizan, esencialmente porque la han vivido.

A nivel de maestría, *Aportes de Estanislao Zuleta a la educación colombiana: ideario para una contraescuela* (Lozano et al., 2017) muestra las contribuciones de Zuleta a la educación colombiana desde su producción intelectual, resaltando sus propias reflexiones y aprendizajes. Una investigación más, *Filosofía y literatura: la experiencia estética en Estanislao Zuleta* (Perdigón, 2013) lleva al lector a descubrir el perfil de Zuleta en el campo de la filosofía respecto al de la literatura, y desde allí pretende reconocer una inconclusa teoría estética; esto, partiendo de autores abordados por Zuleta como Kant, Marx y Freud. Una investigación más a nivel de maestría es *La responsabilidad social del intelectual: Estanislao Zuleta* (Díaz, 2015) que reivindica a Estanislao Zuleta como pensador colombiano, poco abordado y aún menos referenciado, ello sin la pretensión de agotar la amplitud de su obra, sino buscando ofrecer una muestra que sirva de invitación a su exploración, especialmente desde el horizonte ético.

A nivel doctoral la tesis *Itinerarios intelectuales en las tramas de la nueva izquierda colombiana (1957 – 1978): Mario Arrubla Yepes y Estanislao Zuleta Velásquez, dos marxistas heterodoxos* (Jaramillo, 2019a), es un análisis político que aborda los autores mencionados, en línea marxista humanista desde Sartre con un carácter emancipatorio no armado, donde el papel de Zuleta se mueve sobre la lectura como herramienta base para elaborar críticas sobre el presente colombiano, tomando distancia de los partidos tradicionales, la revolución armada y el frente nacional.

En lo que respecta a artículos, como base importante para determinar el estado de la discusión, se pueden comentar algunos de ellos: por ejemplo, *Estanislao Zuleta: educación con filosofía* (Pulido, 2012) donde se presentan las ideas que Zuleta esbozó sobre la educación, basado en su experiencia como desertor del sistema escolar y autodidacta. Otro artículo es *Apuntes para la biografía de un intelectual. Estanislao Zuleta Velásquez 1935-1990* (Caballero, 2014) el cual reivindica la intelectualidad de Zuleta, enmarcado en el contexto social propio de la Colombia de su momento, en el que apenas se abrían espacios para la diferencia intelectual y en el que, por tanto, sufrió el rigor de las jerarquías institucionalizadas, sumado a sus actitudes de vida, llenas de reflexión crítica.

Un artículo que hace aportes significativos para los abordajes teóricos y metodológicos de este proyecto es: *Estanislao Zuleta: elogio a la educación combativa* (Acevedo y Correa, 2017) en el cual los autores buscan revelar cómo el maestro Zuleta usó la filosofía como herramienta de análisis de asuntos cotidianos del pensamiento desde la praxis. También está el artículo *Revista estrategias y trayectorias intelectuales de los agitados años 60 colombianos*, en el cual Jaramillo (2019b), utilizando principalmente documentos de revistas de los años 1962 a 1964, establece algunas de las posiciones de los intelectuales de izquierda Mario Arrubla y Estanislao Zuleta con respecto al acontecer político de ese entonces.

Como puede deducirse a partir de este recuento de antecedentes, la intención de abordar a Estanislao Zuleta como hombre e intelectual implica permitirse dialogar con su obra y, al mismo tiempo, con los autores con los que él conversó, para no solo aportar en la aproximación y análisis a la obra de este intelectual colombiano, sino también porque gracias al diálogo con Zuleta se abren posibilidades de conocer perspectivas interpretativas desde la época clásica griega —Sócrates, Platón y Aristóteles—, hasta la propuesta filosófica de Nietzsche —abordando a Kant, Marx y otros autores influyentes, como Mann y Freud—. Se pueden, además, comprender momentos importantes en la historia de Colombia, que exigen un diálogo constante de acercamiento y distancia, desde y con la educación, frente a la responsabilidad formativa del sujeto en las relaciones: educación-persona-contexto y educación-sujeto ético-mal.

### **Horizonte teórico: diálogos y análisis**

La mirada central analiza los conceptos organizadores que abren espacio a otros sentidos y sentires sobre la educación y el mal, desde una relación que interpreta la ausencia del sujeto ético como producto y que establece parámetros en apertura que sirven a los ejes conceptuales sobre los que se apoya la discusión, tomando forma a partir del diálogo con el texto y el contexto.

En primer lugar, la reflexión sobre la educación abre posibilidades de elucidación que permiten comprender perspectivas diferenciadas que contienen varios tipos de posiciones: las humanistas, las que

buscan ser eficaces y las que pretenden ser eficientes; todas con el fin de satisfacer las exigencias del entorno en el cual las sociedades —con la educación a bordo— se desarrollan y funcionan de acuerdo con los parámetros adoptados.

Estas opciones emergieron al encontrar ideales educativos en el orden de lo crítico-reflexivo y lo diferente, atreviéndose a ser en otras formas de verdad y determinándose a pensarlo y decirlo —parresia—, lo que es el deber ser de la educación, atendiendo a su teleología o causa final. Sobre esto Zuleta comenta que no es posible dar de comer a quien ya está lleno; es decir, que la educación se debe fundar en el deseo de aprender y aprehender<sup>9</sup>. Con relación a esto, el autor complementa el sentido de esta idea remitiéndose a Nietzsche, señalando: “el problema del deseo del saber y de aprender, que tiene una larga trayectoria, terrible y difícil de solucionar, en la educación. Solo puede ser eficaz una educación si busca enseñar a alguien algo que desea aprender” (2016, p. 43)<sup>10</sup>. Es decir, el deseo lleva consigo el esfuerzo. Tal consideración es pertinente a la teleología educativa que, desde sus inicios, es un acto de valor que permite al educador y al educando construirse mutuamente desde el deseo, sin resquicio de superioridad o sentido de inferioridad, respectivamente.

### **Paradoja de la educación**

Este tópico es útil en la medida que se pretende entender, desde la educación como institución existente en la sociedad humana, lo que sucede. Para ello, se aborda a continuación el mito de “Prometeo encadenado”, como metáfora, con el fin de explicar el ideal educativo a través del cual el individuo permeado adquiere los elementos necesarios, reflexivos y prácticos, para ser, desde la plenitud de su vida y de quienes le rodean, no exento esto de contravenciones necesarias como la de la libertad. Se toma aquí

---

<sup>9</sup> La acepción de aprehender se relaciona aquí con la de aprendizaje, en términos de “capturar” comprendiendo, incluso de manera práctica.

<sup>10</sup> Entrevista realizada en 1985 por Hernán Suárez, de la cual la mayor parte es inédita, aunque algunos apartes fueron publicados en la revista *Educación y Cultura*, de la Federación Colombiana de Educadores (N.º 4, junio de 1985). En el fragmento citado, el filósofo responde a la pregunta: *¿podríamos pensar entonces que, en la educación, como componente fundamental de la cultura, tampoco existe progreso, y que la educación de ahora no es necesariamente mejor ni peor que la de otras épocas? ¿Qué comparación se podría establecer entre la educación actual y la educación en otras épocas y en otros contextos sociales?*

la versión de Pierre Grimal: Prometeo, según se dice, creó los primeros hombres, modelándolos con arcilla. Pero esta leyenda no aparece en la Teogonía, donde Prometeo es simplemente el bienhechor de la humanidad, no su creador. Si engañó a Zeus, fue por amor a los hombres. Una primera vez, en Mecone, durante un sacrificio solemne, había hecho dos partes de un buey: en un lado puso la carne y las entrañas, recubriéndolas con el vientre del animal; en otro puso los huesos molidos, cubriéndolos con grasa blanca. Luego dijo a Zeus que eligiese su parte; el resto quedaría para los hombres. Zeus escogió la grasa blanca, y, al descubrir que sólo contenía huesos, sintió un profundo rencor hacia Prometeo y los mortales, favorecidos por aquella astucia.

Para castigarlos, decidió no volverles a enviar el fuego. Entonces Prometeo acudió en su auxilio por segunda vez; robó semillas de fuego en «la rueda del Sol» y las llevó a la tierra ocultas en un tallo de férula.

Otra tradición pretende que sustrajo el fuego de la fragua de Hefesto. Zeus castigó a los mortales y a su bienhechor. Contra los primeros ideó enviar un ser modelado ex profeso, Pandora. En cuanto a Prometeo, lo encadenó con cables de acero en el Cáucaso, enviando un águila, nacida de Equidna y de Tifón, que le devoraba el hígado, el cual se regeneraba constantemente. Y juró por Estige que jamás desataría a Prometeo de la roca. No obstante, cuando Heracles pasó por la región del Cáucaso, atravesó de un flechazo el águila de Prometeo y liberó a éste.

Zeus, satisfecho por esta proeza, que aumentaba la gloria de su hijo, no protestó; mas para que su juramento no fuese vano, ordenó a Prometeo que llevase un anillo fabricado con el acero de sus cadenas y un trozo de la roca a la que había estado encadenado; de este modo, una atadura de acero seguía uniendo al titán con su peña (1979, p. 455).

En el escrito anterior se deja entrever una definición de educación como acto de sentido que debe permitir al hombre la libertad y autoconciencia, aunque se actúe dentro de una sociedad normada, pero:

En lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombras y sin peligros, un



nido de amor; por lo tanto, en última instancia un retorno al huevo. En lugar de una sociedad en la que sea realizable y necesario trabajar arduamente. (Zuleta, 2015, p. 13).

Se interpreta, a partir de las dos ideas planteadas, que el acto educativo se convierte en un ideal. Prometeo es el profesor y los educandos equivalen a la raza humana que se beneficia del fuego del saber y del discernir, no sin los altibajos que acarrea Pandora con su curiosidad, males y la temida esperanza. Esta última reflejada en la expectativa educativa vana que busca solucionar situaciones educativas del aula a partir de leyes, porque la sola ley no cambia una situación escolar, por ejemplo, de violencia intrafamiliar o de hambre. En cambio, una de las situaciones enunciadas, si es generalizada, sí que afecta la realidad educativa.

El sacrificio prometeico se convierte en el sacrificio educativo de quien se encarga de realizarlo, el profesor, siendo los beneficiarios una bancada de humanos, los estudiantes y sus familias, que finalmente utilizarán su libertad para aplicar lo aprehendido estableciendo acciones en todos los órdenes, incluyendo el ético. No obstante, es también necesario preguntarse si el educador está asumiendo la figura y el ideal prometeico: la donación del fuego del saber. Nuevamente, el círculo de la comprensión lleva al diálogo con los textos de Zuleta y con el acontecimiento, posibilitando elementos para enarbolar la diferencia en los contextos educativos generalizados por la normativa y particularizados por el *ethos* que circunda las instituciones educativas.

La figura de Zeus, como el equivalente a la norma que se sanciona y castiga de no ser cumplida, se contrapone a la de Heracles liberador, reflejado en la lucha magisterial, individual y colectiva. Estas son metáforas aplicables al mundo educativo de hoy y que, dependiendo del lente que se use, podrán ser catalogadas de diferentes maneras, surgiendo, además, el interrogante: ¿Qué sucede con la educación que busca liberar?

La anterior pregunta se responde con el ejemplo dado por Sócrates<sup>11</sup>: el educador sacrifica su ser por su saber y educación, sometido a juicio y vejación por parte de sus conciudadanos. Esto lo ejemplifica bien el maestro Zuleta cuando lo retoma y establece que solo entra en aprendizaje quien no tiene la ilusión de creer que sabe (2010a). Y sugiere, también basado en Sócrates, que el conocimiento no se limita a lo sensible; allí se encuentran algunas de las respuestas —justificación— al porqué de la ausencia de un sujeto ético, en cuanto es común creer que sabemos y, por lo tanto, no sometemos a juicio nuestro pensar y actuar, dando por sentado que es correcto, válido y que posee verdad incuestionable, basándonos en el paradigma —modelo— de comprensión de la realidad, que se hace, como ya se dijo, incuestionable, sin serlo en realidad, porque el criterio de verdad que asumen las personas es reflejo del *ethos* en el que se construye el sujeto.

Es posible considerar, a partir de lo anterior, que la idea de educación como se vive hoy en Colombia, estructurada legalmente por ciclos y con la finalidad de alcanzar determinadas competencias, tiende poco a la generación de sujetos críticos, reflexivos y con capacidad de abordar discusiones de carácter intelectual —en momentos incluso, ante esta incapacidad, se apela al acto violento—. Entonces, se comprende que “resumir semejante aventura representando su resultado en un tablero es un ahorro de tiempo inmenso, pero es un ahorro fatal para el saber, pues es la presentación de un nuevo informe, que resulta coincidir con la verdad” (Zuleta, 2010a, p. 59)<sup>12</sup>.

La coincidencia con la verdad allí expresada es un acto de ironía social por parte del autor, quien establece que debe darse luz al deseo de saber, en lugar de dar el saber construido y constituido por otros: “es necesario entrar en la acción clara de descubrir tal saber desde el gusto y no desde la imposición u obligatoriedad de ir al patíbulo educacional como tormento obligatorio, pero no anhelado” (Zuleta, 2010a, p. 38).

---

<sup>11</sup> Recordemos que Sócrates prefiere morir tomando cicuta a retractarse de sus enseñanzas, que considera superiores en inteligencia y criticidad respecto a las de quienes lo condenan.

<sup>12</sup> Conferencia del 21 de febrero de 1975 sobre “La apariencia y la sensación dentro del segmento del tiempo del pensamiento”.

Entonces, la educación se debe convertir en “proceso de formación y acceso al pensamiento y al saber” (Zuleta, 2016, p. 69). Esto lo plantea refiriéndose a la antigüedad clásica occidental y en pro de una educación de carácter filosófico y, por tanto, reflexiva, crítica y cuestionante. Es importante tener en cuenta este planteamiento, para no correr el riesgo de que la educación se convierta en simple “procedimiento de transmisión de un saber ya adquirido” (Zuleta, 2016, p. 69)<sup>13</sup> propio de una modernidad productiva. Ya se avizora aquí el inicio de la idea del problema del mal —como principio del acto erróneo de la educación como mera transmisora— y su regulación actual, ya que la normativa colombiana con relación a la educación, conocida como Ley 115, sistematiza la educación primaria y secundaria estableciendo ciclos, grados y áreas, con una débil o inexistente conversación con el *ethos* en el que se desarrollan los diferentes actos educativos institucionales. A partir de los proyectos transversales se busca tal acercamiento; sin embargo, el reflejo social que se observa permite afirmar que ha sido poco eficaz.

En segundo lugar, para abordar el eje referente al mal, el acercamiento no se pretenderá solo en el orden de la definición, sino también en el de la interpretación de conceptos, incluido el mencionado líneas antes sobre la educación, que lleva a reflexionar sobre el mal, respecto a la educación y la norma. Según Kant, la ilustración es la salida del hombre de la minoría de edad; es decir, esta le permite confrontar su propio entendimiento — *sapere aude*—; cuando no se es capaz de eso, es porque es difícil lograrlo. Por ello “le es difícil a cada hombre individual salir de su minoría de edad, casi convertida en su naturaleza. Inclusive le ha cobrado afición y por lo pronto es realmente incapaz de servirse del propio entendimiento, porque jamás se le dejó hacer el ensayo” (2015, p. 3). Es decir, sobre su libertad desde la conciencia y la reflexión crítica de hombre educado, ilustrado en este caso, se debe permitir establecer pautas de comportamiento que, analizadas y exentas de interés personal, se apliquen en justa medida y necesidad.

---

<sup>13</sup> Conferencia “Educación y filosofía”, dictada por el maestro Estanislao Zuleta en la Facultad de Educación de la Universidad Libre de Bogotá, el 22 de noviembre de 1978.

Para lograrlo, se debe tener un sujeto educado<sup>14</sup> no ignorante; en una palabra, libre. Es la libertad la que permite al sujeto ser, de acuerdo con el perfil que ha planteado para su vida; pero ese perfil puede no ser el que la sociedad desea. Es ahí cuando la coacción de la norma neutral —sin condiciones externas— puede constreñir, desde el juicio, el accionar del sujeto con respecto de sí y de los otros, irrespetando las diferencias. Entonces, si el hombre libre, pensante y académico actúa de la manera no esperada, el mal se hace presente, lo que permite comenzar a deducir la posibilidad de equiparar el mal con la libertad y con la no sujeción, tal como lo asevera Forster (2014) cuando expresa: “Schelling buscará afirmar la presencia del mal en el hombre como momento esencial de su libertad (...)”, entendida como “facultad esencial de la naturaleza humana” (p. 371). Surge así la pregunta: ¿La libertad es el mal? Y si, de acuerdo con Sócrates, el mal es producto de la ignorancia, entonces ¿qué sucede con el hombre libre e instruido? ¿qué con el ignorante? y ¿qué papel desempeña la educación en ese panorama?

Estas preguntas se pueden responder tomando una de ellas como posición inicial: la que concierne al enfrentamiento que existe con la fuerte influencia de la modernidad y su tensión con relación al sujeto, entendido como productor y producto en serie de una sociedad que utiliza la educación para crear un sujeto educado —hombre tecnocrático— en lugar de un hombre reflexivo y crítico que busque el saber. Zuleta lo plantea a partir de Platón, señalando que la educación efectiva tiene que comenzar por crear la necesidad de saber, por medio de la crítica de la opinión. Esa necesidad de saber no es pensada por Platón como una necesidad de información, sino como una necesidad de pensar reflexiva y críticamente (2016).

Lo anterior convoca otra interpretación para resolver estas cuestiones, y es que se debe instruir al sujeto no como entrenamiento, sino como hombre libre pensante, reflexivo y crítico; esto es “despejando de lo que bloquea su pensamiento e inhibe su capacidad de descubrir” (Zuleta, 2010a, p. 38)<sup>15</sup> lo que debe

---

<sup>14</sup> El sujeto no instruido no queda exento de la norma, debería ser juzgado desde su ignorancia, lo que llevaría a un tipo de proceso diferente —por actuar desde la ignorancia—, pero esto no pasa.

<sup>15</sup> Conferencia de febrero 14 de 1976: “Teoría de la ignorancia”, ubicada dentro del subtítulo “El arte de dar a luz”.

llevarlo a ser cauto, prudente y nada permisivo con sus reflexiones y acciones, sabiéndose poseedor de capacidad crítica, no de la verdad: no de la verdad definitiva, sino más bien de su construcción.

Sin embargo, no parece posible desligar al sujeto de los elementos del *ethos* que le rodean. Significa ello que el ejercicio de búsqueda de libertad de pensamiento y criticidad no debe parar. Sin embargo, no por ello se puede desconocer que el sujeto, tal como lo indica el término, está atado a lo que lo abarque culturalmente; reaparece así otra forma de mal, el de la sujeción.

Otra posibilidad sobre el mal es la vista a partir del análisis elaborado por Hannah Arendt (1999): la existencia del mal no como paso abrupto de una situación a otra, sino como trasegar que lleva a ciertas situaciones que de a poco se normalizan en la vida de los individuos, se hacen habituales y terminan por ser indultadas —legalización del mal—. Esto es posible expresarlo siguiendo a Arendt, cuando describe el proceso realizado a Adolf Heichmann en el juicio que se llevó a cabo en su contra en Jerusalén, luego de ser secuestrado por el Estado israelí en Buenos Aires. La autora va narrando cómo el sujeto en cuestión pasó de una situación a otra, tras la búsqueda del éxito personal, ubicándose en un puesto de poder que le permitió ascender, llegando —durante el juicio— a reconocer que no tenía nada en contra de los judíos que deportaba a los campos de concentración, solo el deber de cumplir bien con su trabajo. Así lo relata:

El puesto de Viena representaba su primer trabajo importante; toda su carrera, que había progresado con bastante lentitud, dependía del éxito en su desempeño. Puso el máximo interés en cumplir su misión, y sus logros fueron espectaculares (...) Austria fue «limpiada de cerca de ciento cincuenta mil personas, aproximadamente (...) todas las cuales salieron «legalmente» del país (Arendt, 1999, p. 32).

Surgen así más preguntas: ¿qué sucedió?, ¿dónde quedó la reflexión crítica sobre las acciones y las consecuencias de estas? Se podría sospechar de la modernidad como medio que lo instruyó para producir en serie y consumir, buscando la felicidad precisamente en el consumo. Aquí el principal consumo es el éxito personal. Y es que “los descubrimientos que permiten estudiar la conducta humana desde el punto de vista científico (...) chocan con nociones esenciales de la ideología dominante y tienden

a ser, por tanto, neutralizados” (Zuleta, 2016, p. 133)<sup>16</sup> lo que trae consigo un discernimiento ético basado en la tabla de intereses del hombre, propia del momento histórico en el que vive, la cual ha sido aprobada por la sociedad en la que se encuentra el sujeto: de ayer, de hoy, en Oriente o en Occidente. Así las cosas, surgen otros interrogantes: ¿dónde queda el sujeto ético?, ¿es justificable hacer el mal?

El decurso propio de la investigación lleva entonces al tercer concepto organizador y categorial: el sujeto ético. Retomando el relato de Prometeo, el legado de la luz prometeica no es solo el fuego que se da a todos los hombres, sino también la integridad ética que les permite establecer un ordenamiento individual y social. Freud, uno de los autores privilegiados por Zuleta, sostiene: “la condición previa para la conquista del fuego habría sido la renuncia al placer de extinguirlo con el chorro de orina” (1988a, p. 89). Con esta dimisión se logra respetar la norma creada por él mismo y sus congéneres. Suponiendo que se la considere respetable, aquí ya se presupone que no es inmune a cuestionamientos; por tanto, la norma, puede ser olvidada, transformada o eliminada.

Necesariamente habrá individuos socialmente aceptados que consideren lo establecido como objetable, omisible dentro de ciertos ámbitos o lo invaliden interiormente. La norma se convierte así, según Freud, en una “invitación a la renuncia instintual y la imposición de esta despierta la misma hostilidad y los mismos impulsos agresivos” (1988, p. 92). Se descubre aquí una contravención que ayuda a vivir mejor —la norma—, la cual genera también sujeción y por tanto rechazo, pues produce ausencia de libertad para el instinto.

Vistas las cosas así, se parte del hecho de que la norma es generalmente una convención pactada, es decir, algo que se negoció y acordó en un momento determinado o se podría negociar. “Las leyes políticas y las normas morales son *nomos*, convenciones, en definitiva, opinables, que caen en el ámbito de la doxa” (Camps, 2017, p. 23), lo que aplicaría muy a favor del ideal sofista, que indica la medida de la reflexión sobre un acto ético que pertenece a quien lo piensa o ejecuta —o ambas— y puede ser visto

---

<sup>16</sup> Conferencia “El marxismo, la educación y la universidad” (Universidad del Valle, 1975), segmento de “Educación y división capitalista del trabajo”.

desde uno u otro punto de vista, siendo conveniente dependiendo del argumento que lo valide, pues finalmente la ética es creada por el hombre, es decir, sale de él. Entonces, el hombre es quien determina la norma, pero también quien la modifica o destruye, tal como Prometeo decidió robar en favor del hombre.

En ese sentido, se sabe que la educación heredada del periodo decimonónico, vigente en Occidente hasta hoy, está condicionada al resultado, lo que cuestiona Zuleta comparándolo con el desarrollo científico: “en la Europa moderna las ciencias se desarrollan independientemente las unas de las otras y carecerían además de una reflexión sobre sus principios, sobre sus implicaciones y sobre sus propios resultados” (2010b, p. 23)<sup>17</sup>. Resalta así un error importante, que es el hacer, el actuar, lo práctico por encima de la reflexión, cuando ambas son importantes; esto sucede en la educación colombiana, lo que será abordado históricamente en el capítulo siguiente. La constante mencionada es la que impele al hombre a constituirse en ser productivo, lo que se asume como éxito desde el tener, más que desde la satisfacción o desde la autorrealización crítico-reflexiva; es entonces cuando se extravía el sujeto ético, que forjaría el carácter dentro del entorno educativo.

Zuleta sostiene que “la educación tiende a transmitir resultados ya adquiridos, y enseñar un saber, sin enseñar a pensar” (2016, p. 133)<sup>18</sup> de lo que se deduce entonces que si el sujeto educado es un simple depositario de conocimiento, incluida la norma, no la reconocerá por su esencia sino porque está allí y debe cumplirla, por lo que necesitará convenciones para cada paso que dé en la vida, dado que si no está escrito se puede hacer lo que considere —posibilidad de transgresión—, incluso tener un comportamiento antiético, porque no hay una norma al respecto. Así planteado, deja de haber una conexión racional que permita ser lógico y actuar apropiadamente.

---

<sup>17</sup> Conferencia del 7 de febrero de 1976, titulada: “La apariencia de la lógica”; ubicada dentro del aparte: “La crisis como condición de aparición de la lógica”.

<sup>18</sup> Conferencia “El marxismo, la educación y la universidad” (Universidad del Valle, 1975), segmento de “Educación y división capitalista del trabajo”.

Hilando los diálogos y aplicando la enseñanza socrática indicadora de la ignorancia como origen del mal, nadie se equivoca intencionalmente. Esta sería pues la conclusión a la que se llegaría, como lo interpreta Vigo a partir de las enseñanzas de Sócrates:

Aplicado al ámbito de la acción moral, el principio de que nadie yerra voluntariamente (...) toda vez que un agente elige algo, lo hace por considerarlo, al mismo tiempo como bueno o, al menos preferible a otra cosa. (...) principio básico en la teoría de la acción subyacente no solo a la ética socrática, sino también, de diversos modos de la ética clásica de filiación platónico-aristotélica, en su conjunto (2013, p. 4).

Se puede establecer, unido a la consideración sobre la educación que en la práctica tiene poco horizonte filosófico-reflexivo y que se desarrolla en Colombia —solo se esboza como un derecho constitucional—<sup>19</sup> que “para este tipo de educación resulta incómodo el individuo que introduce la duda” (Zuleta, 2016, p. 82)<sup>26</sup>; aquel que plantea inconformidades reflexivas y posibilita investigaciones e interrogantes como medio para entender e influenciar el entorno, descubriendo dónde hay ausencia ética y existencia de mal, o quien sondea respuestas y obtiene claridades que le permiten tener posiciones sustentadas sobre los diversos fenómenos sociales.

A pesar de la presencia de la educación como institución social validada y estructurada que debe llevar al individuo a discutir desde la criticidad, creando opciones que lleven a buscar soluciones reflexivas, implicando que las respuestas dadas evolucionan y que de esta forma se hace vida dentro del trasegar social, lo que se da es un sujeto poco reflexivo y crítico, por lo que se debe dialogar con el sujeto ético y con el acontecimiento del mal. Este aparte se aborda en el tercer capítulo de esta tesis.

Se debe pasar entonces de la teorización al sujeto de cambio, a partir del diálogo abierto que entiende, ese que lleva no a tener la razón ni a una verdad inamovible, paradigmática, sino a una lógica

---

<sup>19</sup> Véase el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia. <sup>26</sup> Artículo “Educación, disciplina y voluntad de saber”, escrito por el maestro Zuleta como prólogo al libro: *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia*, del profesor Humberto Quiceno, de la Universidad del Valle, publicado por la Fundación Foro Nacional por Colombia en marzo de 1988.



evolutiva, acorde a necesidades y situaciones, flexible, no predecible, tal como la esencia misma del sujeto humano, solo y también social.

Se infiere entonces que la educación institucional prepara al sujeto desde las aulas para la sociedad en la que se desarrolla, siguiendo ciertos cánones e ideas, no siempre liberadoras, ante las cuales los receptores apaciguan sus instintos o se revelan, rompiendo sus ataduras no visibles. Así, el asunto aquí es ¿cómo media cada uno con el *ethos* sobre las ideas y pertinencias del accionar pudiendo evolucionar con el individuo mismo?

Por otro lado, está también la cuestión de la sociedad irreflexiva —parece crítica pero no lo es en realidad—; ella evidencia la necesidad de transformar la educación, de tal suerte que las medidas, leyes, estandarizaciones y resultados —elementos necesarios— no sean el único referente, pues se pierde la posibilidad de disentir y ser original, ya que hacer esto es visto como un acto revolucionario o de inadaptación; entonces, lo irreflexivo no afectaría lo intrínseco del sujeto pues se cumple a cabalidad para sentirse cómodo. En el caso contrario, el de lo reflexivo, es sentirse incómodamente atrapado.

Surgen así los miembros sociales que se amoldan y adecuan a la norma, utilizándola según su necesidad, aprovechando que no hay algo escrito al respecto de cada acto, lo que utilizan para actuar en favor propio, a pesar del malestar de los otros. Están también los afectados por tales acciones, muchos de los cuales ni siquiera lograrían cuestionarlas. Y finalmente, se encuentran los de mentalidad crítica, reflexiva e interpretativa, los que lo piensan, aunque no sean directamente afectados. Se da vía entonces al análisis del problema del mal en Colombia a partir de la ausencia del sujeto ético, dejando abierta la discusión sobre la educación como acto de aprehender desde el deseo mismo del sujeto, y del sujeto ético como el que tiene la posibilidad de cuestionar sus actos de tal manera que reflexiona sobre sus intereses, ayudando a otros o, por lo menos, sin dañarlos, lo que deja clara la posibilidad del mal como ausencia del sujeto ético y la necesidad de un diálogo profundo.

## **Metodología: diálogos que vinculan al círculo de la comprensión**

Esta tesis se realizó a partir del supuesto teórico de que la obra de Estanislao Zuleta proporciona los elementos necesarios para comprender los asuntos aquí tratados. Entonces, el método basado en el trabajo zuletiano es el análisis crítico reflexivo, lógico e interpretativo; se deduce de las realidades abordadas en sus textos, clases y conferencias. Pero ¿qué camino se utilizó para deducir lo anterior?

Ya se ha mencionado que Zuleta abandonó el sistema educativo institucional en secundaria y que luego de esta decisión se dedicó a leer libremente a los autores que lo motivaban, entrando en un proceso de autoformación a partir de las lecturas que realizó desde ese momento y a lo largo del resto de su vida. Fue así como este pensador construyó sus reflexiones, retomando a los autores que estudió para sentar posturas críticas, de manera lógica, sobre diferentes situaciones, especialmente del acontecer nacional colombiano de su momento. De esta forma, sus constructos críticos se basan en una gama de autores que le permitieron soportar sus afirmaciones e interpretaciones, de la cuales se utilizó una parte importante en este producto tesístico. Así pues, se utiliza aquí la misma metodología seguida por Zuleta, asumiendo diversos autores para dar forma y argumento a los ejes tratados.

Se trazaron así los planteamientos que posibilitaron el análisis e interpretación de las percepciones sobre educación, ética y realidad social colombiana, a través de las lecturas de textos zuletianos, de sus autores privilegiados y de otros que fueron considerados oportunos, de acuerdo con las necesidades argumentativas de esta tesis. De este modo, se realizaron lecturas críticas que permitieron concebir la forma, el diseño, el contexto y la recolección de información. En este orden, se tuvieron en cuenta la comprensión y el descubrimiento de algunos textos en sus distintas manifestaciones y acontecimientos, para abordar los conceptos organizadores del análisis que se investigaron: educación, sujeto ético y mal; asumiendo también elementos del contexto histórico colombiano y algunos mitos griegos que permitieron la evolución de los planteamientos en relación continua con los acontecimientos.

Se alcanzó entonces la mediación interpretando el discurso y haciéndolo accesible, comparando los diferentes campos de sentido y realidades de Colombia como hechos y no como ficciones, y

procurando un desarrollo metodológico que no pretende respuestas absolutas ante seres humanos multiformes y diversos; fue así como se lograron comprender y construir conceptualizaciones acordes a los objetivos pretendidos.

Asimismo, se hizo una aplicación desde la interpretación, tal como lo plantea Grondin: “una tipología que mostrará significados literales, alegóricos, morales y algo de analogía” (1999, p. 60), comprendiendo la conexión donde hay confluencia y reconocimiento de significados, lo que puede darse en los textos y situaciones planteadas.

Por otro lado, la reflexión crítica se basó en al menos dos aspectos: la utilización de mitos griegos para acercarse a las realidades planteadas y, a partir del análisis, deducir nuevas claridades, buscando siempre asumir la lógica que permitió usar los principios necesarios para que la coherencia del análisis se mostrara como luz que guía. Esto se abordó como medio para percatarse de la realidad y evolución histórica, especialmente en el capítulo dedicado a la educación, lo que fortaleció la capacidad de asumir una posición a partir de la interpretación como verdad en movimiento, tal como la vida y la cultura humana. Y es que, como lo indica Zuleta en su conferencia *La teoría de la ignorancia*: “las posiciones verdaderamente establecidas no requieren de una autoridad que las avale, pues se harían paradigmáticas y perderían su carácter evolutivo” (1976, p. 2)<sup>20</sup>.

Al encontrarse con situaciones interpretativas poco claras, “se recurrió a lo que consideré claros para dar luz” (González, 2011, p. 47), buscando entrar y salir continuamente en el círculo de la comprensión, tramitar lo escrito con lo pensado, procurando lucidez. Se trata así de generar las primeras fusiones de horizonte a quienes leen en la comprensión del juicio propio del escribiente, el cual es abordado por el lector, pensando que ciertos lenguajes técnicos necesitan ser decantados con el fin de aportar a la más completa y posible percepción e intención; esto, “dejando abierta de todas formas la

---

<sup>20</sup> Curso de Filosofía, Universidad del Valle (6 de febrero al 2 de octubre de 1976); lección del 14 de febrero.

posibilidad de nuevos enfoques reflexivos, críticos e interpretacionales”, tal como plantea Zuleta en su ponencia *Tribulación y felicidad del pensamiento* (1983, p. 3)<sup>21</sup>.

Así pues, se tuvieron en cuenta la explicación, intención e interpretación, estableciendo un diálogo bidireccional de saberes que se acercó a las realidades analizadas, planteadas como cambiantes y diversas en su entendimiento e interpretación, pues como indica Zuleta en su conferencia *La aparición de la lógica*: “la lógica no se justifica como una conducta resultado de la buena voluntad de reflexión sobre las condiciones generales del pensamiento; se justifica como la necesidad de una reacción ante la crisis” (1976, p. 2)<sup>22</sup>. Esta línea se aplicó a los elementos abordados en cada capítulo, posibilitados como instrumentos para la crítica.

Respecto a la interpretación, González plantea: “no existe regla alguna; es una praxis rigurosa para evitar el malentendido” (2011, p. 51). En este sentido, se procuró aquí un máximo acercamiento a la objetividad y uso práctico de las fuentes, desde el examen de lo expresado, permitiendo así la criticidad, comprensión y deducción, y tratando de conservar el espíritu originario de sus ideas en el diálogo, a partir de la inclusión y la comprensión de los textos aplicados reflexivamente a la realidad.

Fue relevante, primero, la recuperación de múltiples escritos, clases y conferencias grabadas de Estanislao Zuleta, que fueron compiladas y publicadas en formato de libro por sus depositarios intelectuales, seguidores y familiares, luego de su muerte. Por esta razón, se cita aquí directamente su origen en notas al pie. Y, segundo, la diversidad de temas abordados a partir de diferentes autores, lo que impide ubicar a Zuleta, de manera estricta, dentro de una línea de pensamiento fija, de esas en las que se suele situar a los autores, aún en contra de su querer.

El análisis crítico-reflexivo que acompaña la interpretación permitió comprender la relación existente entre la educación escolar, la construcción del sujeto ético y el problema del mal, entendiendo

---

<sup>21</sup> Ponencia del IV Foro Nacional de Filosofía (Medellín, 1983). Publicada en las *memorias* (Universidad de Antioquia, pp. 7-24)

<sup>22</sup> Curso de Filosofía, Universidad del Valle (6 de febrero al 2 de octubre de 1976); conferencia del 7 de febrero.

este último como resultado de la omisión del mismo análisis; es decir, el mal se da por no someter a examen de pensamiento e interrogación las diferentes situaciones. De esta forma se crea un panorama apropiado para la discusión.

El camino se construyó dialogando, revisando etimologías, interpretando, comprendiendo y relacionando los conceptos organizadores, formando los rasgos que priman en la importancia de la búsqueda del sujeto ético y su presencia o ausencia. Además, se disertó sobre su relación con el sujeto que la educación busca proveer, esbozando los hallazgos sobre la esfera educativa histórica respecto a la construcción del mismo, lo que llevó a la caracterización de la relación entre educación y ausencia de sujeto ético como resultado de la elección voluntaria, y al mal como resultado final relacionado con el devenir social.

El abordaje textual y contextual se hizo de manera sincrónica y diacrónica, leyendo, analizando, deduciendo, concretando, experimentando, con horizontes en apertura que permitieron abordar, mostrar y esclarecer el problema, y formulando nuevas preguntas, objeciones, respuestas y soluciones a las situaciones y ejemplos planteados, posibilitando la enunciación con análisis crítico. Este análisis vincula los siguientes elementos: voluntad en el *ethos*, como condición de influencia del entorno sobre el sujeto ético pensante desde donde es usual actuar; voluntad individual, como un avance de conciencia en el cual con la búsqueda de la objetividad el sujeto procura analizar aisladamente la situación y desde ahí decidir; confrontación, como el acercamiento a la consecuencia de la aplicación práctica de la decisión cuyo efecto se emite desde la relación acción – reacción; pérdida de la armonía, donde la armonía de lo acostumbrado se diluye, la desacomodación provee de la inestabilidad necesaria para comprender mejor; reevaluar críticamente, como una evaluación de la acción que en confrontación con su realidad lleva a una nueva armonía; retornar a lo armónico, como armonía superada que posibilita el inicio de un nuevo análisis.

Finalmente, es importante mencionar los vericuetos hallados en el devenir investigativo, tal como plantea Zuleta respecto al método: “es como prometer una extraordinaria aventura sin riesgo alguno, un camino perfectamente pavimentado que conduce a lo desconocido e intransitado” (2018, p. 42)<sup>23</sup>.

Siguiendo esta premisa se obtuvo ritmo y constancia en el avance del conocimiento, que ciertamente nos conduce a nosotros más que nosotros a él.

Así, el trasegar metodológico de esta tesis se mueve en varios momentos: el primero es el hipotético realista, en el que los interrogantes personales mueven a pensarse el Estado social colombiano actual con sus ausencias éticas y el mal rampante, reflejado en una sociedad desigual, a pesar de las riquezas con que se cuenta, en la que la mayoría es nadie y la minoría domina desde la abundancia. Esto se relaciona con la educación, con la escuela como institución social validada. Emergen así los objetivos, la pregunta problematizadora y los rastreos.

El segundo momento es el descubrimiento de la evolución histórica de la educación en Colombia, la cual se parece a la del resto de América Latina, basada en la herencia religiosa que trajo el colonizador al momento de La Conquista y durante su posterior asentamiento, acompañado por la Iglesia católica, apostólica y romana, de donde surge el legado del asunto ético —fundado en la moral religiosa—, lo que se trata en el segundo capítulo de esta propuesta.

El tercer momento es el descubrimiento del asunto ético y el mal, relacionándolos con los apartados ya mencionados, por medio de la experiencia de los abordajes realizados a los textos y contextos leídos, los cuales permitieron identificar las razones para comprender el asunto del mal respecto al del sujeto ético y la educación, viabilizando el establecimiento de una posición sobre el análisis de la realidad social colombiana.

---

<sup>23</sup> “Tribulación y felicidad del pensamiento”, parte de la ponencia presentada en la inauguración del VI Foro Nacional de Filosofía, realizado en Medellín en mayo de 1983, de la que ya se había sido citado otro aparte —“Pensar y aprender”—. Esta ponencia fue publicada originalmente en las memorias del evento (Universidad de Antioquia, Medellín, 1985, pp. 7-24) y recogida posteriormente como parte del libro *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva* (Procultura, Bogotá, 1985).

El último momento de esta tesis es el epílogo al doctorado, en el que se plantean situaciones procurando generar diálogos sobre diferentes asuntos entre Estanislao Zuleta y otros autores, permitiendo revivir al Zuleta de posturas crítico-reflexivas, lógicas e interpretativas que tendríamos hoy.

## **Horizonte para la comprensión histórico-social de la educación en Colombia y algunas relaciones con el mal**

La educación es considerada en esta tesis como una institución social, pues está presente en las culturas humanas del planeta y coadyuva en el proceso de crecimiento e instrucción orgánico de la sociedad (Czada, 2006). Además, es validada de forma planetaria y tiene su proceso de crecimiento y formación acorde con la cultura o las culturas que rodean su devenir.

En este aparte se aborda un rastreo etimológico del término, algunos acercamientos históricos propios y externos a la cultura y, finalmente, un posicionamiento en el lugar que más interesa a esta investigación: interpretar el horizonte de sentido de la educación dentro del contexto colombiano, estableciendo relaciones que permiten visibilizar su articulación con la ausencia del sujeto ético y, desde ahí, con el mal.

### **Rastreo etimológico**

El término educación procede del latín *educare*, el cual está emparentado con *ducere*, que puede ser traducido como “conducir”; entonces, educar se puede resignificar como “sacar afuera para criar” (Corominas, 1987, p. 224). De alguna manera, ese “sacar afuera para criar” se relaciona con la cultura circundante que instruye al hombre, es decir, se aprende de todo lo que nos rodea.

La idea anterior nos acerca al concepto de *paideia* griega (παιδεία), que suele ser traducido como cultura o educación, con la particularidad de estar orientada al bien (*areté*) y la felicidad que ello debe otorgar (*eudemonía*). Por consiguiente, la idea de bien es “lo más dichoso de todo lo existente” (Jaeger, 1945, p. 667), de tal forma que se crea un paradigma en el que la *paidea* lleva más allá de lo físico, permitiéndole a quien la recibe alcanzar ideales de bien por deseo, no por obligación, dignos de amor y admiración.



Al pensar en la educación desde los orígenes planteados se llega a la idea de formar, entendida como la acción que, teniendo en cuenta el interior y exterior del ser, lo puede transformar a partir de los ideales culturales circundantes, por lo que esta idea se podría equiparar con la noción de transformación. Sin embargo, es importante anotar que formar se podría asociar con el acto de crear de la nada y este no es el caso, pues se debe tener presente que existe un contexto mediador. Por el contrario, se trata aquí de atender a la formación (*bildung*) y su trasegar, sabiendo que tiene su origen en el medievo místico y que luego se fue desarrollando hasta adquirir la importancia que tiene hoy en el discurso pedagógico alemán, al igual que se estudia la formación en el resto del mundo. Así lo plantean Runge y Piñeres (2015):

es un concepto que, hasta el día de hoy, goza todavía de una gran vitalidad... y no solo porque hace parte importante de discursos especializados como el de la pedagogía, la filosofía y la sociología, sino también por su papel en el lenguaje cotidiano e institucional. (p. 252)

Entonces la formación, la educación y la *paideia* poseen elementos fundantes que llevan a una renovadora mirada sobre lo educativo que, según Zuleta, encierra un importante problema hoy, relacionado con el deseo de aprender y saber (1985c). Se puede anotar aquí que este asunto es tan complejo como simple, pues deberíamos aprender lo que deseamos, no lo que debemos o se espera que aprendamos para poder ser productivos. Es decir, Zuleta apoya la idea del deseo de aprender a partir de la realización personal, contraria a la noción de educar para producir, propia del capitalismo del siglo XX.

La situación planteada se agudiza hacia el siglo XXI, debido a la evolución económica y las nuevas formas productivas del mundo. Es por esto que se debe volver la vista hacia el ideal formativo del mundo griego y latino, que lleva al individuo a dar lo mejor de sí en los aspectos en los que sobresale; no obstante, se deben guardar las distancias culturales necesarias, pues no se pretende aquí llegar a un nuevo renacimiento sobre la cultura existente. Se trata de retomar el rumbo educativo, de tal forma que permee al ser interior y, a la manera del centauro Quirón, tengamos valía desde nuestras propias características. Veamos pues la versión del mito de Quirón, según Grimal (1979):

Quirón es el más célebre, juicioso y sabio de los centauros. Es el hijo del dios Crono y de Fílira, hija de Océano. Para engendrarlo, Crono se había unido a Fílira en figura de caballo, lo cual explica su doble naturaleza. Quirón, que nació inmortal, vivía en el monte Pelión, de Tesalia, en una caverna. Era buen amigo de los hombres, prudente y benévolo. Protegió particularmente a Peleo cuando sus aventuras en la corte de Acasto, defendiéndolo contra la brutalidad de los demás centauros. También dio a Peleo el consejo de casarse con Tetis, y le enseñó la manera de obligarla a este matrimonio, impidiéndole la metamorfosis.

También le confió Peleo a su hijo Aquiles después de separarse de su mujer. Además de Aquiles, educó a Jasson, Asclepio, entre otros. Se dice que el propio Apolo recibió sus lecciones. Su enseñanza comprendía la música, el arte de la guerra, el de la caza, la moral y la medicina. Pues Quirón fue un médico célebre e incluso practicó la cirugía. Cuando a Aquiles, aún niño, le fue quemado el tobillo a consecuencia de las operaciones de magia que su madre había efectuado sobre él, Quirón cambió el hueso perdido por otro sacado del esqueleto de un gigante.

En ocasión de la masacre de los centauros por Heracles, Quirón, que estaba de parte del héroe, fue herido accidentalmente por él. Una flecha le produjo una grave llaga. Quirón trató de aplicarse una pomada, pero las llagas causadas por la flecha de Heracles eran incurables. Quirón se retiró a su cueva deseoso de morir, sin lograrlo, pues era inmortal. Finalmente, Prometeo, que había nacido mortal, se avino a cederle su derecho a la muerte, y así Quirón encontró el descanso. (pp. 462-463).

En este relato se notan elementos de valor para el asunto educativo que aquí se plantea, mostrando un Quirón que es formador y educador de otros, ejemplo de entrega a su causa educativa, aun cuando es un inmortal, hijo de los dioses. Y es que, en general, en la mitología griega los inmortales tienden a utilizar a su antojo a los humanos. Así pues, la cátedra del docente, a ejemplo de Quirón, debe ser menos inmortal, más cercana al ser del otro, como ocurre en nuestro ejemplo mítico, en el que Quirón opta por cuidar de los humanos y usa su dualidad física de animal y humano, permitiéndose el

acercamiento educativo, y haciendo de ella una ventaja que posibilita el aprendizaje, al mostrar que la parte instintiva propia, lo animal, se afecta por la razón, por lo humano. En oposición a este ideal, estarían las líneas educativas que tienden a dar mayor valor a las ciencias exactas, permitiéndose menospreciar otras áreas, como las humanidades, por considerarlas poco importantes, aun cuando estas construyen dimensiones fundamentales del sujeto en formación.

En la labor educativa se requiere tener sabio juicio, pues no es solo un trabajo: es el compromiso de ayudar en la construcción del otro. Así pues, se alude nuevamente aquí a la doble forma de hombre y caballo del héroe mítico citado, ya que olvidamos frecuentemente nuestra dual condición: animal (instintual) y humana (reflexiva), aun cuando sabemos que esta es intrínseca a la condición del ser.

Quirón muestra su ser interior educado y educador, que aprende siempre, comprensivo de las realidades que le circundan (*ethos*-contexto-cultura), capaz de intervenir y administrar sus pasiones y ser feliz (eudamonia), alcanzando el bien (*areté*) por medio de la educación (*educare*) como herramienta que construye y da forma al ser en cuestión (*bildung*). Es así como se descubre la educación en términos de vocación, más allá de la capacitación del facilitador que solo transmite el conocimiento técnico (*tecné*) para aplicar en procesos de producción; más allá de la habilidad práctica, el conocimiento metódico o la experticia que avala, que no se comprenden en esta consideración, pero que generan ganancias a pesar de los efectos secundarios. Se educa entonces el espíritu de quien desea ser educado, de quien se ve a sí mismo en el trasegar y la autorrealización donde, como plantea Zuleta, las relaciones son perfectamente personales, refiriéndose aquí a la intimidad generada en el quehacer educativo, producto de la cercanía entre el maestro y el discípulo (2016). Quirón lo logró, dejando tras de sí una herencia intangible de héroes griegos como Aquiles, modelo de valentía, tesón y fidelidad.

El ideal del maestro se ve así reflejado en los valores que luego demuestran sus discípulos; ese debería ser el objetivo educativo. Sin embargo, en la actualidad solo se observa cómo se ha propendido por acciones como las que plantean Herrera e Infante (2004) cuando expresan que “una mayor participación del sector educativo en el presupuesto total de la nación se justifica (...) también por la

contribución que la educación tiene sobre la productividad y el crecimiento económico del país” (p. 80), de tal manera que se obtengan los medios suficientes para ejecutar la tarea educativa, que estaría así de la mano con la producción. Esta acción se aplicó en Colombia, de manera tal que se enfatizó en el aspecto productivo, siguiendo el requerimiento de organizaciones externas.

Queda pues pendiente la anhelada educación estatal personalizada, a la manera de Quirón, la cual fue reglamentada, pero que aún es una utopía, poco posible en ámbitos en los que se confunde aglutinación con cobertura. Esta estrategia se basa en fórmulas matemáticas que indican cuántos estudiantes se pueden alojar en un aula de clase, permitiendo incorporar la mayor cantidad posible de estudiantes, lo que sucede en Colombia en la educación pública (que es mayoritaria), en donde:

El proceso de escolarización se dio en un doble sentido: horizontal y vertical. La escuela creció en sentido horizontal en la medida en que amplió en forma significativa su cobertura (...) En sentido vertical, la escuela expansiva va a incorporar en su dinámica nuevas edades y niveles (por ejemplo, el nivel preescolar, hoy denominado educación inicial, o la educación de adultos) y otros niveles más allá de los tradicionalmente conocidos, como es el caso de los estudios superiores de postgrado. (Martínez, 2003, p. 5)

Algo similar sucede con la idea de educación por competencias y con “hacer bien la tarea” y eso es precisamente lo que genera la grieta, pues se “proporciona las aptitudes y conocimientos básicos necesarios para el orden cívico y para la plena participación en la sociedad, así como para todas las formas de trabajo” (Coraggio y Torres, 1999, p. 11). Es decir, en el afán de maximizar la cobertura, se falla en cómo se está haciendo la tarea de educar a las nuevas generaciones, presas en las escuelas, donde se les satura de conceptos que seguramente no les interesan, pero que se requieren para aprobar y encajar, en lugar de educar y construir para aplicar reflexivamente lo aprendido en la vida. Se dan, sin embargo, algunas estrategias estatales como los procesos de inclusión para Necesidades Educativas Especiales o los Derechos Básico de Aprendizaje que, debido al alto número de estudiantes por aula, resultan insuficientes. Es este un atisbo del mal en la educación al que no hemos prestado suficiente atención, pues

la escuela privada prepara generalmente para la educación superior mientras que la pública merma significativamente esa posibilidad:

Para la población con mayores recursos se establece como pauta el bachillerato clásico conducente a la universidad, en tanto la educación técnica, que prepara para el mercado laboral, se identifica con una educación para jóvenes de bajos recursos que es muy probable que no lleguen a tener la oportunidad de cursar niveles avanzados de formación profesional (Cajiao, 2004, p. 34).

La situación planteada continúa siendo una realidad hoy en Colombia, donde aún prevalece el mal, entendido como inequidad social, manejo externo de los fines educativos y desconocimiento de las realidades culturales y sociales; todo lo cual está claramente a favor de intereses económicos basados en la relación costo-beneficio, que son al mismo tiempo los que sostienen este sistema de un país donde pocos tienen más y la mayoría menos.

Entonces, continuando en el diálogo con Zuleta, el asunto educativo requiere de una mejor y más asertiva intervención, tendiente a una enseñanza crítica, reflexiva y filosófica, que tenga en cuenta el contexto en que se desarrolla tal proceso; propendiendo esto por una mejora sustancial de las posibilidades y ascenso social: económico, cultural y de destrucción de barreras que impidan tal efecto. Pero ¿cómo se llega a esta situación? El acercamiento histórico ayudará a comprenderlo.

### **La educación como herencia: contexto histórico y social**

En Colombia, al igual que en América Latina, se tiene como base una educación europeizada, originada en el devenir del descubrimiento y la colonización, procesos que estuvieron ligados a la cristiandad, que fue traída por los conquistadores y transmitida por la institución religiosa, la que a su vez se apropia de la educativa. Es así como en nuestros entornos rige una educación transversalizada por el dogma. A pesar de que existen disposiciones constitucionales y legales que propenden por una educación laica, se puede ver cómo el efecto de la religión en las instituciones educativas es aún bastante fuerte

debido al tipo de educación recibida por nuestros educadores. De hecho, la primera universidad instituida se fundó apenas 59 años después del descubrimiento:

La primera universidad creada en el Nuevo Mundo, antecedente de la actual, es San Marcos de Lima. Su fundación se remonta a la Real Cédula, firmada en Valladolid el 12 de mayo de 1551 por la reina Juana, madre de Carlos V, y confirmada por breve papal del 25 de julio de 1571. (Weinberg, 1984, p. 63)

Se menciona también que “las universidades y colegios que florecieron en todo el territorio americano fueron los pilares básicos en que se apoyó la obra civilizadora de España” (Rodríguez, 1973, p. 5); en lo que se nota la fuerte influencia europea y cristiana, que también conlleva a la violencia, resultado de la imposición de creencias y costumbres, pues la tradición indígena existente se hace a un lado, además del secuestro masivo de africanos traídos a América como esclavos, a los que se evangeliza (forma de educación) y obliga a trabajar, enseñándoles oficios. Para constatarlo, se puede tomar como ejemplo un contrato de aprendizaje de la época:

Mérida 27 de mayo de 1592. Martín Fernández, vecino de Trujillo, gobernación de Venezuela, pone a servir con Gonzalo García de la Parra, herrero, a un negro llamado Juan, de 15 años, de nación al parecer conga, por tiempo de tres años y medio, a fin de que le enseñe el oficio de cerrajería y herrero y darle oficial que sepa hacer una cerradura llana con su llave, un freno, una lima y dentarla y templarla, y una azuela de carpintero, y calzar una reja y hacer herraduras y clavos de herrar y otras cosas que del oficio quisiere aprender mediante su habilidad (...) y además de lo dicho, le ha de dar de comer y vestir, camisas y zaragüelles de lienzo o sayal. (INCE -Instituto Nacional de Cooperación Educativa, 1972, p. 9)

Es posible interpretar, a partir de la cita anterior, que la normativa vigente en ese momento se convirtió en un factor opuesto a la educación sistematizada. Sin embargo, no es posible desconocer que estas fueron las primeras bases para la posterior educación pública, fortalecida (en su presupuesto de pública) por la Ilustración (que le devolvió dignidad y buscó abolir la educación de carácter medieval) y

que, dicho sea de paso, incentivó los anhelos de independencia de las colonias. Además, no es posible pasar por alto que la Ilustración moderna incentivó la explotación y producción, y desde allí la cualificación de la mano de obra, especialmente en la América recién republicana. Al respecto, Europa se orienta hacia una educación más equilibrada y filosófica, propia del movimiento ilustrado y renacentista —de esto hace aproximadamente doscientos años—. Zuleta, en su conferencia *Educación y Filosofía* (1978), apunta al respecto de lo filosófico que: “debemos considerar también que la formación debe ser el ideal de todo aquel que considere la educación como algo más que la producción de un experto, adecuado a una demanda de trabajo cualificado” (p. 86). Como hemos visto, tal afirmación sigue teniendo validez.

La sociedad de aquel momento se fundamentaba en privilegios basados en títulos, honores y jerarquías, en un contexto en el que el trabajo manual era menospreciado, relegado a los sirvientes, esclavos y europeos sin título, y en el que las urbes comenzaban a adquirir importancia sobre la ruralidad, generándose así una cultura llena de ornatos. Ahora bien, si observamos nuestro contexto, podemos ver que esto no es tan diferente en la actualidad, excepto por diferencias superficiales, como que los títulos pasaron de ser nobiliarios a ser académicos y es posible considerar que se es libre, es decir se va adquiriendo reflexión crítica, aunque seamos esclavos del trabajo o del deseo de obtenerlo.

Además, antes existía una especie de refinamiento traído de Europa por parte de la aristocracia que, finalmente, solo era el reflejo de lo que se vivía en la península, lo que lo hacía poco genuino, pues se subvaloraba lo propio o se hacía en consideración estricta de la necesidad, imagen copiada de la sociedad y la corte española o portuguesa (América Latina).

Esto es planteado por Romero de la siguiente manera:

Por la impostación de una ideología que traducía e identificaba la significación de distintos elementos sociales, la conquista constituyó en Indias desde un comienzo sociedades urbanas homólogas a las metropolitanas de su tiempo, ignorando o descartando la primera etapa del proceso de desarrollo urbano que era inseparable de la constitución del mundo mercantil y de las actitudes de la incipiente burguesía que se formó bajo ese estímulo. El mundo mercantil

prosperaba, pero las ciudades hidalgas de Indias fingían —como lo fingía, sobre todo, España— ignorarlo. Y aunque tras la ficción latía cierta voraz tendencia a gozar de sus frutos, el designio de consolidar la situación de privilegio prevalecía en la mentalidad de los grupos hidalgos. Así quedó implantada en las ciudades hispánicas y lusitanas una sociedad barroca de Indias, como una imagen especular de las de España y Portugal, alterada por el color cobrizo de las clases no privilegiadas. (1977, pp. 84-85)

Se puede notar entonces que las situaciones han cambiado, pero el lugar en el que se tienen, en general, ha permanecido, solo con modificaciones propias de cada época, aunque intactas en su esencia. Esto implica la continuidad de situaciones de inequidad que perduran desde el descubrimiento y la conquista, y es que, parafraseando a Zuleta (1974) —cuando explica la ideología fundada en la mera opinión—, la ideología se convierte en forma de vida. Así pues, el paradigma europeo sobre las diferentes estructuras, incluida la estructura educativa, se encarna en las personas y por tanto en la sociedad, permitiéndoles justificar el estado de cosas existentes, validándolas. Y en estos casos, no es suficiente una refutación para superar estas situaciones; se hace imprescindible interpretar y transformar las condiciones que las producen y vuelven necesarias; y un medio para lograrlo es la educación. Porque esta tiene la posibilidad de ayudar a desentrañar las ideas que se tienen en torno de distintas situaciones, procesos y objetivos sobre el desarrollo social, económico, religioso y educativo.

Posteriormente vinieron los periodos de independencia, nacimiento y construcción de las nuevas repúblicas y las guerras civiles internas, que en el caso colombiano aún perduran: iniciaron con las discrepancias entre centralistas y federalistas, moviéndose a las que existieron entre liberales y conservadores, hasta llegar a la modernidad con la transformación de estos conceptos en los de derecha e izquierda. En estos casos, las partes en contienda se enfrentaron por la obtención de poder y el intento de imposición de los ideales propios de su organización. Además, la confrontación entre izquierda y derecha surgió a partir de la necesidad de una reforma agraria prometida pero no procurada.



Todo esto dio como resultado la conformación de las guerrillas, que superaban en número y armas al ejército; esto hizo que los colectivos de poderosos terratenientes impulsaran la creación de grupos, paralelos al ejército, que les “colaboraran” en su lucha contra la subversión, los cuales fueron inicialmente aprobados por el Estado. Sin embargo, aproximadamente 21 años después de su creación, estos grupos fueron también declarados como ilegales, lo que coincide con el florecimiento del narcotráfico. En este contexto, un amplio grupo de personas que no tenía otra formación más que la paramilitar, comenzó a formar parte de los grupos de seguridad de los capos del narcotráfico, otros de grupos de delincuencia común (llamados “combos” en Colombia), otros se trasladaron a la guerrilla o continuaron de manera independiente conformando lo que en la historia colombiana se conoce hoy como Autodefensas Unidas de Colombia (AUC). Todos estos grupos en confrontación múltiple afectan las poblaciones cercanas y distantes.

Dentro de las poblaciones afectadas se perturba también el quehacer educativo, pues son lugares en los que en las diferentes cátedras no se podían mencionar temas de la realidad circundante para su análisis, relacionados con la historia del país y el cómo se había llegado a las situaciones que contextualmente se vivían. Esto, además del fenómeno de reclutamiento forzoso de los jóvenes en edad escolar: ilegal en el caso del paramilitarismo o la guerrilla, pero legalizado en el caso del ejército. Pero, ¿cómo se llega a esta situación?

Para responder la pregunta anterior se hará un breve recorrido histórico y social con la finalidad de lograr una mejor comprensión sobre su influencia en la evolución de la educación y del sujeto colombiano actual. Se inicia con los presupuestos ilustrados importados de Europa, que no pretendían en sus fines inmediatos generar algún tipo de revuelta; más bien tenían un ideal modernizador, lo que implicó cambios en la sociedad feudal europea. En la sociedad existente en América Latina, estas ideas permitieron interpretaciones diversas, incluyendo ideales independentistas de una metrópoli que consideraba el avance científico un asunto peligroso, antirreligioso y hasta demoníaco, lo que sumió a la España borbónica en un retraso industrial que sus adversarios aprovecharon para que esta dejara de ser

imperio. De esta forma, “el papel político de España en el concierto internacional europeo se debilitó; la distancia de sus fuerzas productivas frente a los avances de la industria inglesa era apreciable, carecía de flota mercante y una adecuada armada” (Torrejano, 2017, p. 10).

La Ilustración en Europa fue aceptada incluso por los nobles, pues la educación se consideraba como un medio de afianzamiento de la autoridad real, por supuesto, con los cambios que se dieron al compás de esta nueva ideología. Sin embargo, el movimiento independentista enfatizó las ideas de igualdad y soberanía popular; así, este joven movimiento estuvo a la sombra de las ideas e influencias monárquicas europeas. A continuación, se presenta un texto que permite delinear este fuerte lazo ideológico:

Como la clase de ciudadano que hasta hoy se ha denominado de indios, no ha conseguido el fruto apreciable de algunas leyes que la monarquía española dictó a su favor, porque los encargados del gobierno en estos países tenían olvidada su ejecución, y como las bases del sistema de gobierno que en esta Constitución ha adoptado Venezuela no son otra cosa que las de justicia y la igualdad, encarga muy particularmente a los gobiernos provinciales que, así como ha de aplicar sus fatigas y cuidados para conseguir la ilustración de todos los habitantes del Estado, y proporcionarles escuelas, academias y colegios en donde aprendan todos los que quieran (...) procuren por todos los medios posibles atraer a los referidos ciudadanos, naturales a estas casas de enseñanza.  
(Fermín, 1973, pp. 67-68)

Así pues, la emancipación de América Latina está fuertemente ligada a las ideas europeas, la religiosidad católica y la educación, en una tríada que se acerca a lo filial, de acuerdo con la cultura existente. Aquellos que fueron rechazados por la monarquía y nombrados como criollos, fueron en realidad la base de este movimiento. El talento necesario y desconocido por la corona se llenó del patriotismo necesario para las gestas independentistas.

En esta descripción el mal es el futuro próximo como deseo de independencia. Las imprentas, las bibliotecas, los periódicos y los libros sirvieron de base para transformar y educar en las nuevas ideas, tal

como lo planteó el sacerdote Dámaso Larrañaga en 1816, en el discurso inaugural —durante el gobierno de José de Artiga— de la primera biblioteca pública de Uruguay: “Los grandes sacudimientos de la revolución no solo han desplomado el edificio político antiguo, sino que también han hecho grietas tan profundas, que descubriendo sus cimientos podréis conocer mejor en qué consistía su debilidad para poder repararla” (Larrañaga, 1924, p. 139). Se muestra así, también, la importante e íntima relación de la educación con respecto a la emancipación y el futuro avance de las recién fundadas naciones, en las que el maestro ocupaba un lugar preponderante con prestigio profesional, influencia política y credibilidad social, ya que era considerado virtuoso y sabio. Así lo muestran algunos reglamentos y constituciones: “estos individuos (los maestros), por la importancia de su ministerio y por el servicio que hacen a la patria, deben ser mirados con toda consideración y honor” (Labarca, 1939, p. 368)<sup>24</sup>. Asimismo, es notorio el respeto que se refleja en la Constitución de Angosturas, la cual indica en su artículo 10:

Cada colegio estará bajo la dirección inmediata de un institutor, que será nombrado por la Cámara, escogiéndolo entre los hombres más virtuosos y sabios, cualquiera sea el lugar de nacimiento. La mujer del institutor será la institutriz de las niñas, aunque bajo la dirección de su marido. Este empleo será el más considerado, y los que lo ejerzan serán honrados, respetados y amados como los primeros y más preciosos ciudadanos de la República. (Rojas, 1972, pp. 170-171)

Por su parte el clero, que como ya se había mencionado, desempeñó un papel importante en la educación en América Latina, apoyó las ideas independentistas, dando un giro en su discurso: si antes era pro imperialista, ahora era pro republicano. Esto sucedió usando —entre otros medios— los catecismos, contruidos a partir de preguntas y respuestas, los cuales se suponía debían seguir un orden estrictamente confesional, aunque esto no era así. De esta forma, con el giro que se dio al discurso, si antes se decía: **pregunta** “¿qué cosa es el rey?”, **respuesta** “Una potestad temporal y suprema, instituida por Dios para gobernar los pueblos con equidad, justicia y tranquilidad” (San Alberto, 1785); ahora el asunto cambia,

---

<sup>24</sup> Reglamento para los maestros de primeras letras, artículo 9.

utilizando el mismo formato, pero aprobando la independencia, como vemos en la siguiente introducción al catecismo político-cristiano:

La instrucción de la juventud es una de las bases más esenciales de la sociedad humana; sin ella los pueblos son bárbaros, esclavos y cargan eternamente el duro yugo de la servidumbre y de las preocupaciones; pero a medida que los hombres se esclarecen, conocen los derechos y los de orden social, detestan la esclavitud, la tiranía y el despotismo, aspiran a la noble libertad e independencia. (Patria, 1969, p. 4)<sup>25</sup>

En ese mismo orden se podrían citar más ejemplos que muestran cómo la educación se convirtió en un pilar de la labor política, social y ética. Aún hoy la educación, a pesar de las situaciones que atraviesa, logra conciencia en algunos educandos, en algunos sujetos éticos. Volviendo al momento histórico, el aumento en la cantidad de escuelas se vio acompañado por la escasez de institutores.

Lo anterior lleva a una crisis de la escuela pública republicana, razón por la cual se apeló a diversos métodos para subsanar esta situación. Uno de ellos es el método Lancaster, consistente en la enseñanza mutua entre estudiantes (los discípulos más avezados ayudaban en la instrucción del resto de sus compañeros); debido a la falencia de educadores, se consideró la idea de fundar escuelas normales, lo que además se asumió en Colombia, por el alto índice de analfabetismo, como un medio para formar maestros para la enseñanza primaria. Así fue como se abrió la primera escuela normal en Santafé de Bogotá (1822), bajo la dirección de Fray Sebastián Mora, a quien hizo venir el vicepresidente de la Gran Colombia Francisco de Paula Santander (Báez, 1977).

Desde ese momento es oficial que la educación colombiana validó la religión católica como tutora de la educación, lo que se puede corroborar en el artículo 41 de la Constitución Política de Colombia de 1886. Esta situación perduró hasta que la Constitución Política de Colombia de 1991 la modificó. Las dos soluciones planteadas y mencionadas: método Lancaster y escuelas normales

---

<sup>25</sup> Catecismo político-cristiano dispuesto para la instrucción de los neófitos o recién convertidos al gremio de la sociedad Patriótica (1811).

solucionan la falencia de docentes y la alfabetización; sin embargo, merman la calidad de la educación formal, con efecto a largo plazo.

Ahora bien, aún debía fluir la concordia en la recién fundada república y al quedar una deuda externa adquirida con la Corona Inglesa, contraída con el fin de subsidiar la gesta independentista, el país (la Gran Colombia) mayoritariamente agrícola, con una industria incipiente y la necesidad de asumir líneas para la construcción de un mejor futuro, genera, entre los responsables de tal obligación, tendencias, y a partir de ahí conflictos, al interior del gobierno. Por un lado, estaban los de orden conservador o tradicional, que pretendían una economía basada en la hacienda, las plantaciones y los monopolios, privilegiados en el pasado por la política colonial; y por otro estaba su contraparte, los liberales, con nuevas ideas como la elaboración de contratos de trabajo, el ideal de igualdad, las libertades individuales e intelectuales y con intereses de orden industrial.

Estas diferencias se enfrentaron también en el campo de batalla, dando lugar a guerras civiles, divisiones y retraso económico, los cuales marcaron el futuro de la nación. Ante esta situación se puede anotar como Zuleta plantea, sin justificar la guerra, que aquel que no emprende la lucha, sea la independentista o cualquier otra, no sufrirá la derrota porque el adversario ya se instaló y ganó (1976). Es decir, que se debe avanzar de manera tal que se superen los obstáculos, lo cual se hizo en términos de nuevas iniciativas, pero también en la guerra interna. El mal así planteado es la espera de la decisión y el no accionar ni concretar realidades, generando un sujeto ético débil dentro de la sola expectativa.

A pesar de sus diferencias, ambas partes tenían claro que la educación era el camino a seguir como medio de mejora material y constructora de ciudadanos para poder conformar la patria. Y es que “poseemos una radical capacidad atributiva de asignar intenciones, deseos, creencias a los demás como base de su vida mental y espiritual, y a través de esta vía nos hacemos capaces de entenderlos y de comunicarnos” (Bárceñas y Mélich, 2000, p. 67). En este sentido, la educación es una forma de construcción del sujeto ético; además, una definición interesante de educación, aplicable a la época y útil

también hoy para los efectos educativos que se consideran eje de progreso, sería: la construcción del ser humano.

En medio de este panorama de guerra civil entre liberales y conservadores (1900-1957) se gestó la ya mencionada necesidad de una reforma agraria y la construcción de una sociedad industrializada — de acuerdo nuevamente con el modelo europeo—. Este segundo aspecto sucede en las principales ciudades, gracias a lo cual las urbes aumentan su población, sin la debida organización social o estructural en general. Como consecuencia de esto, los campos sufren despoblamiento, propio de las migraciones ocasionadas por la violencia y la búsqueda de nuevas oportunidades. Esta dinámica es puesta en cuestión cuando se considera que “en un país rico en minas y productos agrícolas, que puede alimentar un comercio de exportación considerable y provechoso, no deben las leyes propender a fomentar industrias que distraigan a los habitantes” (Ospina, 1955, p. 208), idea conservadora que se sustenta en términos de la realidad social del campo en ese momento, pues se plantea con base en el argumento de que las tierras en las que están las minas, y en las que se puede cultivar, ya tienen propietario. Entonces, la cuestión no sería la necesidad de una reforma agraria, sino la ausencia de trabajadores para sus tierras, según la mentalidad preexistente.

En cambio, el liberalismo propone que las ideas de industria y desarrollo urbano son necesarias, y esa fue la idea favorecida en Colombia. Finalmente, la población rural que llegó a la ciudad se convirtió en mano de obra dispuesta que contemplaba la idea de un mejor futuro para sí y sus familias. Ambos presupuestos afectan el ámbito educativo. Al respecto plantea Guerrero, en la introducción a su escrito sobre la historia de la educación en Colombia:

En la segunda mitad del siglo XIX, se distinguen dos momentos importantes en la historia de la educación colombiana, uno 1863-1880, liderado por los liberales doctrinarios; y el otro 1880-1900, bajo la tutela de la iglesia y el partido conservador. Con relación al primero valga manifestar que el contexto económico del momento caracterizado por el avance del capitalismo presionó hacia la modernización de la educación. Numerosas disposiciones del gobierno

colombiano coadyuvaron al desarrollo de las fuerzas productivas y junto a este fenómeno la burguesía comercial emergió como portadora de la ideología liberal. (2001, p. 69)

De esta manera, en las urbes se asienta una incipiente clase trabajadora, organizada bajo parámetros ideológicos marcados por eventos como la masacre de las bananeras y las nacientes ideologías del partido comunista colombiano. Lo anterior sucedía a la par de la aparición de los cinturones de miseria, pues la emergente industria no daba abasto para satisfacer las necesidades de la población recién llegada. Consecuentemente, la abundante oferta de mano de obra hace que merme el valor pagado por la misma —relación oferta/demanda—, dando lugar a fenómenos como la delincuencia común y la prostitución, como medio de subsistencia, nuevas formas sociales del mal. Lo anterior contrasta fuertemente con la situación dejada atrás en los campos, en donde estaba solo el pequeño agricultor y su parcela, quien ahora se encuentra solo en la ciudad, necesitado y sabiéndose con pocas oportunidades. Esta dinámica social se vuelve el abono para el desencuentro y descontento, que termina en la violencia política que finalmente conduce al surgimiento de organizaciones armadas en el campo como consecuencia del abandono estatal, pretendiendo derrotar por la vía armada el sistema establecido y fundar un nuevo orden. Y es que como plantea González (2021):

Ex profeso, moramos atados a los lenguajes de los poderes, replicamos sus amores, sus odios, sus rumores, sus verdades, sus virtudes o sus errores. Los pobres tenemos un curioso espejo o complejo, el fantasear con igualar a los poderosos. Aprendimos a sentir fastidio por quien vive en mayor penuria que la nuestra y mucha envidia por el destacado. (p. 22)

Se deduce de la cita anterior y de la precaria acción estatal (a partir de la escuela) del momento, que la ausencia del sujeto ético radica también en la ausencia de realización personal, entendida como el deseo de lo que no se tiene, lo lejano; lo que también construye el tipo de sujeto ético existente y, en consecuencia, el tipo de mal que se puede dar.

En este contexto surgió el movimiento guerrillero, a partir de la violencia política, vista como desequilibrio entre bienes y poderes, debido a la necesidad de defensa del territorio propio y deseado. La

ausencia de una reforma agraria sigue siendo importante, ya que ha habido algunos intentos, pero estos han sido poco exitosos. Y es que, desde la conquista, la inequidad y el uso ilegítimo de la fuerza desmedida contra la integridad del otro han sido las constantes. Un recuerdo histórico de esta situación es cuando Martín Fernández de Enciso le notificó al cacique del territorio zenú que sus tierras ahora eran de Carlos I, quien las recibía del papa Julio II, a lo que este respondió: “Si el Papa regaló estas tierras debe haber estado borracho porque no son de él, y el rey que las recibió debe estar loco por andar pidiendo lo que es de otros. Que venga el rey a tomar la tierra si es capaz” (Franco y De los Ríos, 2011, p. 100). Es con este talante que se fungieron las diferentes reformas agrarias del país.

En efecto, los mencionados intentos de reforma agraria existieron, de los cuales se narra un resumen a continuación, pues esto importa aquí en la medida en que permite la comprensión del asunto guerrilla-paramilitarismo, como elementos que influyen al sujeto educado y educable. Tomado y parafraseado de la Sociedad Geográfica de Colombia (Mendoza, 1998): la primera reforma la dispuso Felipe II en 1591, quien decretó que “la tierra es para el que la trabaje”, a lo que la reacción colonial fue “se obedece, pero no se cumple”, evidentemente, pues quienes la trabajaban eran los nativos y los africanos (desde 1518 aproximadamente se había iniciado el tráfico humano de personas raptadas de África para usarlas como esclavos en América); así pues, esto se entendió como una medida en contra del colonizador. Durante la colonia, los jesuitas establecieron un próspero modelo de haciendas comunitarias, de donde nace la figura del llanero, arquetipo hispano-guahibo. En 1765 Carlos III cedió ante la presión de los terratenientes, quitándole las tierras a los jesuitas; sin embargo, esta iniciativa desapareció y se vendieron los predios a los latifundistas. En 1785, Antonio Mon y Velarde, como visitador en Antioquia, estableció una reforma agraria, para lo cual expropió tierras y las repartió; creó pueblos, escuelas y planteó producciones, dando lugar al arquetipo antioqueño hispano-catío: trabajador, práctico y arraigado a su tierra, la cual sigue siendo una impronta del pueblo antioqueño, afectado por los fenómenos paramilitares y guerrilleros, debido a su geografía montañosa de difícil acceso.



Ya establecida la república, se mantuvo la figura de resguardos, aunque Simón Bolívar ordenó en 1820 devolver a los naturales, propietarios legítimos, sus tierras, las que formaban parte de los resguardos; y en 1850 la insurgencia liberal disolvió nuevamente los resguardos, bajo la Ley del 22 de junio que dispone de su “libre enajenación”. A partir de 1931 en adelante, los diferentes gobiernos sostuvieron la figura de resguardos y crearon nuevos.

En 1861 Tomás Cipriano de Mosquera expropió las tierras de la Iglesia y buscó dárselas a pequeños propietarios, pero al final estas fueron compradas por terratenientes, especuladores y políticos, sucediendo esta vez lo mismo que cuando se las quitaron a los jesuitas. En 1936, Alfonso López Pumarejo promulgó la Ley 200, que contenía “el principio social de la tierra”, pero los políticos liberales amenazaron con desatar una guerra civil si esta se aplicaba. En 1950, el profesor Lauchlin Currie propuso la “Operación Colombia”, que consistía en traer gente del campo hacia las ciudades. Esta medida fue aceptada y funcionó: la vivienda encareció, los campos se despoblaron, se congestionó la ciudad y se creó el UPAC, unidad de poder adquisitivo constante, usada para calcular el costo de algunos de los créditos de vivienda.

Luego, en 1968, Carlos Lleras Restrepo impulsó una reforma agraria basada en empresas comunitarias, que funcionó un tiempo ya que, en 1972, un grupo de empresarios de Chicoral (Tolima) creó una contrarreforma agraria que contrarrestó exitosamente la propuesta (Mendoza, 1998).

Entonces, el asunto de la tierra, su manejo, repartición, producción y forma de conservación es un tema central en Colombia, el cual ha pasado por diversas posturas como se expuso, predominando en este panorama aquellas que llevan a la inequidad en la repartición y, en consecuencia, a enfrentamientos. Al leer los textos y contextos se deduce que, en la sociedad colombiana, la propiedad de la tierra es un asunto que determina los ejes del poder no solo en el aspecto económico sino también en el político; es decir, es esta una cuestión de influencia en las decisiones regionales y nacionales. Zuleta se expresa al respecto cuando cuestiona el despojo de los minifundistas por parte de los grandes latifundistas: “en muchas ocasiones esta gran hacienda cafetera se construyó mediante el desalojo violento de colonos”

(1973, p. 47). Aquí nuevamente aparece la ausencia del sujeto ético, pues deliberadamente desalojan, lo que da paso al surgimiento del mal, denominado en este aparte como poder en ejecución.

De esta forma surgen los grupos que promueven una revolución de carácter armado: las guerrillas; y al mismo tiempo surgen grupos privados de defensa, auspiciados con dineros particulares y del Estado, pero esto no soluciona la situación. Ambas partes se fortalecen: por un lado, la guerrilla como ilegal, y por el otro los grupos privados de defensa que terminan siendo legalizados, convirtiéndose en lo que se conoce como el fenómeno paramilitar colombiano, que se transforma con el tiempo, recibiendo diferentes nombres.

En este escenario, y pretendiendo mostrarse como solución, nace un movimiento bipartidista, que excluye otras opciones en el gobierno, conocido como Frente Nacional (1958-1974), el cual consistió en turnarse la presidencia de la República entre los partidos políticos liberal y conservador. Frente a este fenómeno el descontento social aumenta, pues la participación democrática se reduce, como lo plantea Mesa (2009):

Gracias a un gran acuerdo, los principales partidos políticos colombianos se dividieron alternativamente todo el poder del Estado. La división iba más allá de una simple alternancia presidencial, pues aquel partido político al que le tocara el turno de gobernar tendría la obligación de nombrar en la mitad del gabinete ministerial y, en general, en la mitad de todo el aparato estatal, a miembros del otro partido. Es así como liberales y conservadores se dividieron el poder, excluyendo del mismo a todos los otros movimientos políticos que existían en ese momento histórico en Colombia. (p. 159)

Así se aumentó la brecha y por ende aumenta la violencia, es decir, el mal. Sin embargo, la necesidad de desarrollo industrial del país hace que se vuelva a la idea de la educación como base para el desarrollo social. De esta forma, entre 1950 y 1970 los indicadores educativos se aceleran: crece el número de centros escolares y de estudiantes, y se aumenta el número de normales y facultades de educación; por consiguiente, el sistema educativo se fortalece y se logra en veinte años un nivel de

escolarización tan alto que habría requerido cien, recuperándose así el tiempo pasado, si se quiere, como prueba de que la voluntad política puede ser eficiente (Ramírez y Téllez, 2006). Es pues este un asunto evolutivo de la cobertura a la calidad y de esta a las competencias. Entonces, los diferentes “gobiernos que van hasta la década del ochenta priorizaron la reorganización política del sistema educativo, su descentralización y el diálogo con el gremio docente para su profesionalización” (Moreno, 2017, p. 131).

Sin embargo, el asunto de la reforma agraria no se modificó, por lo que el avance en la educación se vivió mayormente en las urbes, mientras que en el campo fue un reflejo; además, en el afán por el poder sobre la tierra surgieron grupos de todo tipo, principalmente armados. Así, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC-EP (1964), se denominaron, según Cadavid (2010), “Autodefensas Agrarias Campesinas”, las cuales fueron fomentadas por el comunismo colombiano, cuyo origen se remonta a los conflictos agrarios de Sumapaz y Tequendama, debido a la lucha por la posesión y tenencia de la tierra y el valor del jornal de trabajo. También está el Ejército de Liberación Nacional, ELN-UC (1965), que por su lado adquirió mayor fuerza a partir del triunfo de la Revolución cubana y el progresismo, combinados con el descontento social, representado en las juventudes universitarias instruidas y educadas.

Como consecuencia de la imposibilidad del Estado para velar, de manera equitativa, por los intereses de sus ciudadanos, urbanos y rurales, se crea la Ley 48 de 1968, gracias a la cual se permite el establecimiento de grupos de defensa ciudadana: “el Estado colombiano argumentó la creación de estos grupos, basándose en que todas las fuerzas vivas de la nación deben ser partícipes del esfuerzo coordinado con los órganos del poder público, para hacer frente a las acciones subversivas” (Montoya, 2016, p. 17). Se promocionan, así, la Defensa Nacional, la Defensa Civil y las Convivir (Decreto 356 de 1994), que se constituyen en escuadrones de la muerte que atentaron contra todo movimiento estudiantil, sindical o aquél que estuviera en contra del régimen político existente; a esto se añade el fortalecimiento del narcotráfico, permitiendo el narcoparamilitarismo. Estos últimos estaban educados en estrategias de guerra y manejo de armas, entrenados por su cuenta, por el ejército y por personas foráneas que en su

momento fueron contratadas para tal fin. Entonces, “los pilares del paramilitarismo fueron: los terratenientes y campesinos que se querían defender de la guerrilla” (Rivas, 2008, p. 45), lo cual se convierte en un hábito, como se constata hoy en las respuestas violentas por parte de las fuerzas militares (en Colombia la Policía hace parte de estas) a las protestas sindicales y de estudiantes, y el asesinato de docentes y líderes sociales locales, todos ellos denunciantes de la presencia del mal en sus entornos: sistema educativo, necesidad de reformas, falta de oportunidades, daño al campo, entre otros; a quienes se silencia con la violencia o la muerte (Indepaz, 2021).

Se dan entonces represiones que llevan al asesinato de docentes sindicalizados y considerados de izquierda, y de políticos con intenciones de cambio del paradigma existente (Unión Patriótica), combinados con la imposición de doctrinas (liberales, conservadoras, comunistas, capitalistas) de acuerdo con el tipo de influencia que tuviera la escuela en la región. El mal se refleja en la pretensión de aceptar sin posibilidad de disentir, por lo que la educación sigue siendo fundante para clarificar posiciones reflexivas y críticas. Además, la pretensión de silencio es una clara e intencional tendencia a callar al sujeto ético crítico por parte de los detentores del poder, pues se pretende que este perdure en manos de quienes lo ejercen, sin la intención de aceptar nuevas propuestas o giros. “Ello explica el autoritarismo, el dogmatismo, la intolerancia, el individualismo improductivo y sectario que recorre nuestras aulas” (Zuleta, 1988a, p. 5) y que se mueve de sesgo en sesgo dependiendo de la ideología dominante, impidiendo la educación como construcción de autonomía del sujeto que también edifica su historia. Y es que, si la educación “no inquieta a nadie, no molesta a nadie, no perjudica a nadie (...) está equivocada” (Zuleta, 2006, p. 92); y así debe ser, teniendo en cuenta la influencia de la tríada enseñanza-aprendizaje-contexto en la que vive el sujeto como individuo y como sociedad.

Por otra parte, se debe dejar claro aquí que la educación privada, que usualmente es la de las altas esferas sociales, predomina en términos de insumos, capacitación docente y espacios físicos, mientras que la educación pública dista del objetivo de calidad ideal al escasear las herramientas adecuadas para el desarrollo de los objetivos y las competencias pretendidas como fin. Esto tiene que ver, según Zuleta, con

el descuido del fortalecimiento del pueblo, base del Estado, por lo que sugiere que “nuestro país ha llegado a una situación en la que resulta inevitable que el gobierno y los partidos políticos tradicionales se decidan a emprender las reformas económicas y sociales, que durante tantos años han prometido y evitado” (1989, p. 4); y, de cumplirlas, estas favorecen a los propietarios del poder. Zuleta no aborda el tema de las competencias, pero sí considera, tal como se mencionó en el primer capítulo, que es importante educar a quien desea ser educado desde la reflexión crítica y filosófica, es decir, con la calidad necesaria.

A la fecha de construcción de este escrito, cuatrienio 2019-2023, en Colombia se vivió una situación social marcada por el descontento generalizado y las continuas protestas, sumadas a la pandemia producida por el covid-19, la consecuente virtualidad educativa, para la que no se estaba preparado, no suplió las falencias educativas existentes y dejó claro que la educación en su mejor posibilidad es la presencial; pero sí permitió constatar la inequidad social en torno a ejes problemáticos de los ámbitos educativo, social y de salubridad, que no han sido intervenidos o han sido intervenidos a medias. Lo anterior hace que los análisis de Zuleta y sus postulados continúen siendo vigentes, refiriéndose a la malignidad, como él la denomina, a partir del abandono estatal. En este sentido, la ausencia del sujeto ético surge como apatía por parte de quienes pudiendo establecer la diferencia no lo hacen o no lo permiten, en los actos del ciudadano poco educado y errático, o de aquél educado que conscientemente opta por el mal bajo la premisa del beneficio propio. Es en medio de este panorama, en el que se asumen las competencias, lo que conduce a las siguientes preguntas:

¿Por qué las competencias en la educación de Colombia? ¿qué se pretende lograr?

### **Competencias: paradigma que pretende ofrecer un horizonte de sentido**

En Colombia se adopta el enfoque por competencias a partir de la reestructuración de las pruebas de Estado, desarrolladas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en el año de 1998, luego de los acuerdos de la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (1995), en la que se establecieron tres desafíos, cuyo eje es la educación, así:

La promoción y la consolidación de un desarrollo económico y social sostenido y sostenible, la profundización y ampliación de los procesos de integración en un marco de regionalismo abierto, y su inserción en un mundo en profunda transformación a causa, especialmente, de la revolución científica, tecnológica y productiva. (p. 2)

Así, se conciben y estructuran cambios en la educación, conducentes a renovar el enfoque educativo nacional de manera tal que el modelo se modifique y oriente hacia los requerimientos deseados, los cuales tienen que ver con la ciencia, la tecnología y la producción. Sin embargo, este asunto cala poco en las realidades educativas institucionales colombianas, tal como plantean Garzón et al. (2020). Por su parte, Mena indica que: “la formación y evaluación por competencias permite deducir que, en la práctica el proceso no se ha hecho a profundidad, sino con el objeto de cumplir requerimientos establecidos, buscando implementar al interior de los currículos este enfoque de formación” (2020, p. 202).

Visto así, el paradigma se convierte en una utopía escrita, la cual es alimentada por el Estado, a través de una educación pública que sigue midiendo con estándares que no permiten llegar a una realidad que dé cuenta de las competencias aplicadas a la vida ni al desarrollo de las potencialidades de los individuos, ya que están exentas de reflexión o la reflexionan quienes desconocen los ámbitos educativos. Y es que, aunque la educación esté abierta a todos, puede no ser accesible, como lo plantea Zuleta en su ensayo *Acerca de la ideología*: “a la constitución no le interesa que lo que está permitido por la ley esté prohibido por la vida” (1974, p. 5).

Aparte de esto, se trata de “procesos en el ámbito educativo; no solo es fijarse en procedimientos mecánicos y tecnificados, se debe tener claro que la educación tiene como fin el individuo; se educa a alguien para lograr un propósito; de esta manera, se planea teniendo en cuenta las necesidades reales de los sujetos” (Rico, 2016, p. 58), lo que no suele suceder en la realidad. Así pues, se requiere retomar y revisar el itinerario educativo del país y de manera reflexiva modificarlo, de tal forma que cualquier situación educativa aborde los elementos pertinentes al deseo de aprender, la flexibilidad en el aprendizaje y, sobre todo, la vocación a la que se sientan llamadas las personas pretendiendo siempre

formar para la excelencia, más allá de la riqueza material y económica (Zuleta, 1988b). Solo en ese momento mejorará cualquier estándar, acercándose a la verdadera utopía: formar al ser inmerso en los entornos educativos institucionales y sociales, de manera que el sujeto formado sea reflexivo, cercano a los problemas que le conciernen de forma inmediata como persona y ciudadano.

La tendencia en la escuela pública es instruir técnicamente para la actividad laboral, lo cual se nota en la implementación de Medias Técnicas en las secundarias del país, en las que se enfatiza en la producción de obreros, alejándose de la construcción de sujetos éticos y, por ende, dejando de lado el pensamiento reflexivo y crítico, pues se llega a recortar, e incluso prescindir, de áreas de enseñanza como Filosofía, en pro de una mayor dedicación a la opción técnico-laboral, lo que se sugiere en el párrafo del artículo 31 de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994).

Y es que se observa una obsesión por cuantificar y medir el desempeño de los actores del sistema educativo (Cárdenas, 2021). Como plantea Nietzsche, “elaboramos el concepto prescindiendo de lo individual y real, y del mismo modo obtenemos la forma; pero la naturaleza no sabe de formas ni de conceptos, como tampoco de géneros” (1994, p. 231); es decir, se desnaturaliza al ser humano centrándolo solo en una dimensión: la laboral. Tal vez, y parafraseando a Zuleta (1982) en su ensayo *Idealización en la vida personal y colectiva*, el ideal propio de la educación corre el riesgo de devaluar la lucha dentro del proceso que debe llevar a la obtención de la meta.

Para evitarlo, se podría propender por la idea planteada por Delory-Momberger (2009) sobre el *bildungsroman*, en la que plantea narrar la vida como forma primigenia de construcción del ser humano. Esto posibilita la devolución del sentido para el entorno educativo, en el que la educación retorna al sentido de sí mismos, procurando desnaturalizar en el entorno colombiano los elementos que justifican la violencia en cualquiera de sus facetas y aspectos, incluso de las educativas, en las que la rigidez constriñe; entonces, se generará identidad individual, reproceso personal y crecimiento. Y es que la educación y cualquier “maestro liberador permite el despliegue creador del Otro” (Dussel, 1991, p. 89). De no ser así, la ausencia del sujeto ético y el mal seguirán rampantes. Este ideal, el del despliegue del

Otro, debe darse en mayor medida por medio de la reflexión crítica y apertura al diálogo de las situaciones que lleven a acuerdos.

En el entorno colombiano es posible encontrar todo tipo de actitudes y aptitudes, entendidas como las formas que se tiene de ver, vivir y afrontar las situaciones, entre ellas, la de nuevas clases sociales, como la de los grupos de intelectuales que conforman élites permeadas por el saber o por el acontecer contextual, y en algunos casos por ambas. El peligro es que, al refugiarse en este tipo de sociedades, se pierde libertad, permitiendo un nuevo tipo de esclavitud, a saber: la intelectual.

En Colombia no se necesitan nuevas normas; lo que se requiere es reflexión y diálogo que posibilite su consciente cumplimiento. Tal conciencia debería permear toda la sociedad, siendo cumplidora responsable para sí y para otros sin pérdida de la alteridad; esto es recuperable a través de la educación, pues es factor clave para el progreso de toda sociedad. En consecuencia, se hace vital propender por el mejoramiento, inversión y sostenimiento del aparato educativo, sin exclusión alguna, especialmente de quienes deseen hacer parte de él, ya que es un pilar de la labor formativa, política y social.

Zuleta propone que “solo hay una manera de fortalecer el Estado que consiste en ampliar la democracia y fortalecer al pueblo mismo (...) una democracia participativa es el único remedio para los males que vive Colombia” (2015, p. 217). Como profesor colombiano imbuido de las realidades del país, recalca la importancia de prestar atención a los análisis del sentido social y progresistas que hacen los pensadores locales, como se deja claro a través de lo planteado a lo largo de este escrito. Ejemplo de esto es el sujeto ético que debe partir de la libertad, del saber reflexivo, lógico, crítico e interpretativo. Todo ello en apertura respecto a las diversas posibilidades existentes en las culturas, sin olvidar que estas no son estáticas, sino evolutivas; son organismos vivos.

Finalmente, al hablar de educación no se debe olvidar ni omitir al sujeto humano individual como diverso: capaz de aceptar y rechazar, sintiente de odios y amores intensos, caminante de una vida que puede no ser clara y constructor de su acontecer, unas veces errático y asertivo otras, es decir, en continua



formación, lector de sí mismo y en continuo renacer donde, y de manera especial en este capítulo, la voluntad en el *ethos*, la voluntad individual, la confrontación consigo y los otros lleva a la pérdida de la armonía. El volver a evaluar y el encuentro de nuevas armonías tienen una transversalización histórica que conduce por caminos, en Colombia, de solución armada y decisiones políticas que no generan estabilidad, reflejado en los diferentes segmentos sociales, la educación uno de ellos, y con ese reflejo el tipo de ciudadano que se tiene.

## **Interpretaciones sobre la ausencia del sujeto ético y el mal**

La intención de este capítulo se proyecta en la búsqueda de la comprensión de los fenómenos del mal y el sujeto ético, dentro del entorno educativo colombiano, con el fin de continuar estableciendo relaciones entre la educación, la ausencia del sujeto ético, el mal y la realidad actual de Colombia.

Para lograr mostrar tales situaciones, se procede mediante el abordaje de otro mito griego, el rastreo etimológico de términos centrales y el análisis textual a partir de Estanislao Zuleta y otros autores. De esta forma, se presentan los hallazgos sobre el mal y la ausencia del sujeto ético como punto de partida de situaciones socioculturales actuales, las cuales deben ser consideradas y relacionadas con la educación institucional, representada por la escuela.

En este sentido, vale la pena recordar que el *ethos* atraviesa las concepciones que se generan al interior de las sociedades humanas, siendo la cultura religiosa una de ellas. En este caso, el mal surge de la norma —antinomia—, ya que “quien introdujo el pecado no fue Adán y mucho menos Eva, sino aquel que prohibió, por su propio capricho, comer de cierto árbol, y al prohibir introdujo la posibilidad de transgredir. Sin ese capricho no habría habido pecado alguno” (Zuleta, 1986, p. 108). Esta afirmación sirve como referente para justificar la idea de que es posible hablar de ética y mal estableciendo una relación con las normas culturales y religiosas y las leyes vigentes. Al respecto, es importante notar el vacío que queda, ya que la norma puede ser vigente en el cuerpo de leyes, pero dejada de lado en la práctica, por lo cual, teóricamente, solo existe el mal al contravenir la norma. Pero, si no hay norma para una situación explícita y esta acción se percibe como mala, ¿qué sucede?

### **Comprensiones sobre el mal**

Tal como fue anunciado, se continúa aquí con la línea mítica: en el capítulo uno se presentó el mito de Prometeo, con el obsequio del fuego del saber para los humanos, en detrimento de los dioses;

luego, en el capítulo dos estuvo el mito de Quirón, quien se encargó de educar héroes que por siglos fueron ejemplo ético para la Grecia clásica, precursora de Occidente; y ahora se trae un elemento mítico que abre el umbral a la disertación y permite llegar a nuevos constructos: el mito de Pandora o “la venganza” de los dioses griegos:

Pandora, Πανδώρα, es un mito hesiódico. Pandora es la primera mujer. Fue creada por Hefesto y Atenea, con ayuda de todos los dioses, y por orden de Zeus cada uno le confirió una cualidad, y así recibió la belleza, la gracia, habilidad manual, la persuasión, etc., pero Hermes puso en su corazón la mentira y la falacia. Hefesto la había modelado a imagen de las diosas inmortales, y Zeus la destinaba para castigo de la raza humana, a la que Prometeo acababa de dar el fuego divino. Pandora fue el regalo que todos los dioses ofrecieron a los hombres, para su desgracia. En los trabajos y los días, Hesíodo cuenta que Zeus la envió a Epimeteo, el cual, olvidando el consejo de su hermano de no admitir ningún presente de Zeus, se dejó seducir por su belleza y se casó con ella.

Ahora, bien, existía una jarra —Hesíodo no dice en qué consistía— que contenía todos los males. Estaba cerrada con una tapadera que impedía que su contenido se escapase. No bien hubo llegado a la tierra, Pandora, picada por la curiosidad, abrió la vasija y todos los males se esparcieron por el género humano. Solo la esperanza, que había quedado en el fondo, no pudo escapar, pues Pandora consiguió cerrar antes.

Otras tradiciones pretenden que la jarra no contenía los males sino los bienes, y que Zeus la dio a Pandora con destino a Epimeteo como regalo de boda. Al abrirla, imprudentemente, Pandora dejó que los bienes escapasen y se volviesen a la mansión de los dioses, en vez de quedarse entre los humanos. De este modo, los hombres se vieron afligidos por todos los males y les quedó solo el pobre consuelo de la esperanza. (Grimal, 1979, p. 405)

Ahora, fusionando horizontes interpretativos, con lo planteado por Zuleta al inicio, es posible establecer varias situaciones: la primera es el papel que desempeña el creador de la norma para establecer

la prohibición y en consecuencia el mal. En el caso del mito hesiódico son los dioses quienes se encargan de tender la situación sobre la cual pesa la condena futura: comer de cierto árbol, en la primera escena, y destapar el ánfora, en la segunda. En ambas situaciones se potencian posibilidades de error ante las que el ser humano se quebranta o cede, las cuales son propiciadas por la deidad.

Así las cosas, surge la pregunta: ¿se justifica la acción humana? Esta consideración no resulta viable, sobre todo si tenemos en cuenta dos elementos: la advertencia previa y el poder de decisión, siendo el segundo generador de posturas y riesgos en función del saber, de descubrir. Fue tal vez el deseo de saber el que impulsó a la humanidad a cometer el mal, más allá de ser inducidos por un tercero —la serpiente— o la curiosidad (otro tipo de serpiente, que en este caso es la detonante del deseo de saber), lo que se convierte en el punto común entre el mito griego y el relato del pecado original bíblico. No se debe olvidar que el mito bíblico especifica que se puede comer de cualquier árbol del jardín, “más del árbol de la ciencia del bien y del mal no comerás” (Biblia de Jerusalén, 1979, pp. 6-7).

Con Eva, el ser humano queda desolado, expulsado y debe iniciar de cero, luego de tenerlo todo, de estar en el paraíso. Zuleta se apropia de este fragmento paradisiaco y lo rebate en su discurso *El elogio de la dificultad*, proponiendo que lo deseado tendría que ser “una relación humana inquietante, compleja, y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar” (1980, p. 2). Entonces, deberíamos estar agradecidos por haber sido expulsados del paraíso y por poder establecer nuevas metas, basados en la adquisición del saber, pues se comió del árbol de la ciencia; aunque esto del saber suele quedar en entredicho al momento de acercarlo en práctica. Por otro lado, está la cuestión de la libertad o libre albedrío, la cual es un derecho en la mayoría de las constituciones del planeta, entre ellas la de Colombia (artículo 13). Sin embargo, “primero se declara a todo el mundo libre para enseguida organizarle el castigo, la cárcel y el infierno” (Zuleta, 1979, p. 2), planteamiento enunciado en la conferencia *Marxismo y psicoanálisis: ¿ciencia o liberación?* Esta condición es complicada para el sujeto que se halla en múltiples situaciones, no siempre favorables, que afectan sus actos.

En el mito de Pandora, en cambio, se perfila otra posibilidad: la esperanza, que para el pueblo griego es compleja. Esperar que algo suceda, en lugar de hacer que suceda, genera un sinsentido, pues se pierde la posibilidad de no permitir que suceda cualquier cosa fuera de control o no deseada y, con esto, la posibilidad de resistencia ante la adversidad. Esta actitud es notoria en los relatos heroicos de los griegos clásicos, quienes se mueven en el fragor de su lucha constante por una vida honrosa o una muerte gloriosa, dignas de quien procura hacer realidad sus metas. En este acontecer surge la otra posibilidad: la ética griega, que luego será asumida por los romanos, reflejada en su derecho y asimilada desde ahí por diferentes constituciones, incluida la de Colombia.

Etimológicamente, la palabra ética proviene de *ethice*, que a su vez surge del adjetivo griego *éthikos*, moral, nacido de *ethos*, costumbres, “ciencia de las costumbres”. Valdría entonces como sinónimo de moral, solo que esta voz se deriva de *mos* o *moris*: la costumbre, el modo (Monlau, 2013). Así pues, la ética es el conjunto de principios y reglas que regulan al individuo, y también es la parte de la filosofía que trata acerca de la moral y las obligaciones del hombre. Por consiguiente, la libertad queda encajada o sujeta allí y varía respecto a lo que se supone sería actuar sin ataduras, desde el “*ethos*” como entorno que influye fuertemente en las convicciones del ser humano que se desarrolla dentro de él (como en el interior de una matriz) y que luego se deriva en obligaciones, sujeción a algo e influencia en la percepción de la realidad; posiciones que se suponen lógicas críticas y de acuerdo con las cuales se actúa, afectando al actuante, a su entorno y al que es con él. Así, es en la no sujeción a estas reglas donde se advierte el mal.

Además de la esperanza, el mito de Pandora permite deducir que, aunque los males quedan fuera de la jarra, se puede continuar, pues queda el fuego —obsequiado por Prometeo— que, además de quitar el frío, cocer los alimentos o ser útil en la fragua, se identifica con el saber, que lleva a su vez a la superación del mito mismo, haciendo que los dioses pasen a un segundo plano, al punto de ser olvidados o recordados solo como mito y nada más. ¿Sería ese el temor divino? ¿Quedar relegados? Y, en consecuencia, ¿perder su poder, dejando de ser dioses?

En ambos relatos es posible descubrir que la hazaña humana es la rebeldía, la libertad y la resistencia; hacer lo denominado prohibido y, aunque con temor e incertidumbre, salir del ámbito protector, bastón sobre el cual la humanidad ha caminado por siglos, y construir para sí lo que se denomina de diferentes formas: realización, hogar, cumplimiento de expectativas...

### **Entonces, ¿qué es el mal?**

Responder a este cuestionamiento es pretencioso, pero válido. El inicio es el acercamiento etimológico: la palabra mal viene del latín *male*, que es apócope de malo, que en latín significa *malus*, y tiene la misma connotación que se le da actualmente. En griego encontramos los vocablos *mélas* y *mélanos*, que pueden ser adjetivo cuando califican y sustantivo cuando se les opone a la idea de bien. Estos se aplican para referirse a un agravio o daño y se enuncian como algo contrario a lo que está establecido dentro de la ética y la cultura circundante, lo que a su vez es considerado correcto o bueno (RAE, 1992).

El *ethos* se hace cada vez más fuerte, pues depende de lo que el entorno califique como agravio o daño, recordando nuevamente que en las culturas no todos los comportamientos están contemplados dentro de normas y leyes; y es que, no son pocos los elementos entre los que se consideran buenos o malos, que son “extralegales” o “extraéticos”. Un ejemplo de esto es cuando una comunidad protege a una persona que es considerada peligrosa por la ley o sobre quien pesa una orden de captura, y no permiten su apresamiento porque la consideran necesaria para conservar el orden, pues puede ser que ayude a la comunidad en algún sentido —a que esté libre de robos y otros abusos, por ejemplo—, aunque este sujeto, a su vez, cometa ciertos desmanes considerados soportables. Esto sucede en las comunidades barriales suburbanas de las diferentes ciudades en Colombia.

Otra situación de este tipo es cuando el sistema educativo crea profesionales a los que avala, quienes, a su vez, no tienen en cuenta a la sociedad, ya que no consideran los efectos o las situaciones que se generan a partir de sus conocimientos y acciones creadoras. Finalmente, estos profesionales no son más que esclavos del aparato burocrático e industrial (Zuleta, 1985b). Es pues el mal que, rodeado por los

elementos sociales, permite afirmar que no es, al menos no en su totalidad, voluntad pura del individuo sapiente.

El mal es potencial: es como la posibilidad de desarrollar una capacidad; está latente en cada ser humano abarcado por situaciones que lo determinan y le pueden o no mover a desarrollarlo. Así, lo sancionatorio a raíz del mal ejecutado se puede cuestionar, ya que puede deberse a la rebeldía, propia de la libertad. En términos de contradicción, al ser humano lo crean a imagen y semejanza de Dios, con la cualidad de ser libre; sin embargo, en cuanto ejecuta su libertad se hace objeto de señalamiento. Y es que el mal “no es algo en sí, sino que solo se puede hablar de él en relación con un ser” (Schelling, 1989, p. 12) —el ser humano, los sujetos humanos—.

La rebeldía aquí consiste, contradictoriamente, en hacer uso de la libertad a pesar de lo que el *ethos* circundante plantea, pues se afecta el sistema existente, ya que “para nosotros es muy difícil concebirnos en un mundo sin puntos de partida” (Zuleta, 2016, p. 109). Y eso es lo que hacen los entornos en los que se desarrollan las sociedades humanas: proporcionan ejes de anclaje que permiten desarrollar ciertas posibilidades, incluido el mal.

Cuando esos ejes no son suficientes o no colman todas las posibilidades, se crean nuevos, los cuales serán señalados como virulentos mientras evolucionan o se aceptan. Es claro que no siempre el fin será el mejor; pero del ensayo y el error surge el aprendizaje y el perfeccionamiento, aun cuando en el proceso se victimice, que no es lo ideal, pero sucede. Se da entonces el acercamiento a una variante de la relación con el mal, desde la rebeldía del uso de la libertad. No se pretende hacer aquí un abordaje psicológico, aunque se reconoce que habrá una “guerra intestina” (Carrasco, 2013, p. 125) en cada ser, respecto a sus decisiones y consecuentes acciones; incluso es preciso tener en cuenta situaciones como: “¿quién no ha planeado en algún momento y con enojo, la venganza contra alguien cuyo trato fue injusto?” (Goldberg, 1999, p. 97). Sin embargo, tal abordaje, como ya se mencionó, no hace parte de los intereses del presente escrito.

Continuando con la búsqueda de la comprensión del mal, es pertinente recordar los elementos abordados: el mítico-religioso y el mal como potencia. Estos dos elementos confluyen en el sujeto e intervienen en el adiestramiento del mismo —propio de la cultura humana—. Tal adiestramiento tiene como forma la educación, entendida aquí como la institución social que pretende ilustrar al ser humano hasta convertirlo en lo que su entorno requiere de él, lo cual no es nuevo. Además, la educación tiene el poder de lograr sociedades más o menos uniformes y, desde el ámbito de lo que se pretenda, exitosas. Así las cosas, se educa para que exista el tipo de persona que se desea; al educar se masifican personas, sociedades y conceptos que posteriormente se verán reflejados.

### **Sujeto ético: construcción y ausencia**

Surge, entonces, la ideologización de la educación a partir de los intereses (¿éticos?), modelos pedagógicos y metas (¿éticas?) que se pretenden, entrando en el paradigma, el cual es reconocido por Zuleta como dogma, sobre lo cual afirma que: “nadie se considera a sí mismo dogmático, sino solamente defensor intransigente de una verdad o de una gloriosa tradición” (2019, p. 63). En este sentido, ¿sería posible hablar de la tradición de educar? Los dogmas exigen unidad, homogeneidad y exaltación de los ideales planteados. Cabría, entonces, hacernos la pregunta: ¿qué sucede con el sujeto libre, con el que se resiste?

Para escribir sobre el sujeto es relevante remitirse al origen etimológico del término. Sujeto proviene del latín *suiectus* que significa amarrado, detenido; y es una palabra compuesta, así: *sub* (debajo), *iacere* (tirar, lanzar), más el sufijo *to*, indicando el participio pasivo de *subiicere*, que implica poner debajo o someter (DECEL, 2021). Por consiguiente, la palabra sujeto implica la connotación de estar expuesto o propenso a algo. Asimismo, en algunas áreas este término hace referencia al ser humano y su espíritu, respecto a los elementos que le rodean.

Entonces, de manera efectiva, atar al ser humano a las situaciones del entorno lo gestiona, construye y fortalece. Es esta la base de las sujeciones a las que hace referencia la etimología. Una de las formas posibles de autorreconocimiento y liberación que plantea Zuleta es la crítica (1979), la cual es una



posible ruta a seguir que propone nuevos interrogantes: ¿la crítica originada en el sujeto —que creció en sujeción— carece de validez? ¿Podría decirse entonces que toda crítica está sesgada? Reaparece así el mal: por una cara de la cortante hoja está la posibilidad de ceñirse sintiéndose libre de hacerlo y, por la otra, soltarse para ir al encuentro de la misma al ser críticos.

Según Zuleta la crítica sí es posible, pues apela a la realidad, a lo que esta exige y a los conflictos que presenta, a los que se da solución desde el sentido de la posibilidad —que es diferente respecto de cada realidad— sin caer en la utopía que aleja de la realidad y anula la posibilidad (2000). Así pues, se debe analizar el contexto de manera crítica, acercándose a la realidad real (no la pretendida o proyectada) y buscando necesariamente lo que es considerado socialmente justo, permitiendo el acercamiento a la resistencia humana a partir de la libertad. Lo anterior da constancia de la posibilidad y presencia de un sujeto ético —libertad—; entonces, ¿la ausencia del sujeto ético es una acomodación al sistema existente, a no querer abandonar la zona cómoda?

Forster invita a pensarlo así:

El lado oscuro de la gesta revolucionaria también nos ofrece el espectáculo de la barbarie. No puede, aunque lo quiera o lo oculte, eludir esa contaminación del mal, esa irradiación de lo demoníaco sobre las fuerzas que hacen la historia en nombre de la libertad. (2014, p. 396)

Y es que se requiere una revolución personal o social para ejercer el derecho al libre pensamiento, posibilitado, pero también vedado por la educación como sistema organizado, definido y definitorio; ese es el mal en la educación. Es interesante encontrar que la libertad se alcanza a partir de la revolución y que esta a su vez conlleva sacrificios propios y ajenos que no son otra cosa que el mal dentro del ejemplo del proceso libertario citado. Centrándolo en el aspecto ético y de acuerdo con lo indicado párrafos antes, el ensayo y error es propio del ser humano y su relación simbiótica con el entorno, lo que permite la ausencia del sujeto ético, pues esta se corresponde con esa relación y su devenir. Mientras se construye, mientras se percibe la necesidad ética en el sujeto, se puede hablar de la ausencia de este; lo que sucede incluso de manera consciente, consensuada con el interior mismo del sujeto en cuestión.

La ausencia del sujeto ético se puede evidenciar de diferentes maneras, dos de las cuales son: primero, cuando se normalizan ciertas acciones, lo que Arendt llamará banalización (1999); y, segundo, cuando la sociedad y la norma legal la amparan, como sería el caso del siguiente ejemplo, tomado del documento preparado por Zuleta para la Consejería de los Derechos Humanos de la Presidencia de la República:

No fue necesario mucho tiempo después de la Declaración francesa de 1791 para que se pusiera en evidencia que la armonía entre ellos era aparente. Consideremos un ejemplo sencillo y dramático. Esta declaración proclamaba el derecho de propiedad como “inviolable y sagrado” y afirmaba el derecho de toda persona a la libertad. Cuando se planteó la liberación de los esclavos, los propietarios de esclavos alegaron que se les estaba violando su derecho de propiedad. En efecto, ellos no se los habían robado; los habían adquirido de acuerdo con las leyes existentes. Sus títulos por lo tanto eran perfectamente legítimos; pero, por su parte, los esclavos eran evidentemente personas y, como tales, tenían derecho a disponer libremente de sí mismos. Un conflicto como este no puede resolverse citando los textos de la declaración (1988c, p. 3).

Esta situación se valida actualmente, ya que en Colombia se sigue pensando que la ley escrita es suficiente para menguar la inequidad, aunque es frecuente constatar, al igual que en el ejemplo anterior, que se necesita analizar cada situación y sus particularidades para llegar a juicios justos y posibles soluciones. Sin embargo, esto no suele suceder y solo basta con echar un vistazo a la realidad actual para corroborarlo. Se puede observar entonces como la simple enunciación de una ley es algo bueno para el escribiente, pero no para quien ha sido víctima de algún abuso... ausencia del sujeto ético.

Mientras no se aplique una adecuada intervención, el infractor seguirá infringiendo y la víctima continuará siéndolo. En este caso, el transgresor que no corrige sus actos demuestra su ausencia de sujeto ético, pues no se ata a la necesidad del otro o no considera su situación y opta por el desacato, lo que va más allá de la simple transgresión por ignorancia, pues en este caso se tiene conciencia del mal que se ejerce.

Se evidencia así la existencia del dilema ético real, el que se manifiesta en el diario vivir de las personas —los sujetos éticos— y que lleva a buscar soluciones. Al respecto, se debe decir que, para que estos dilemas se solucionen de la mejor manera posible, es necesario educar a las personas en una actitud lógica, crítica y analítica (ética). Antes se dijo que la institucionalización de la educación hace que esta responda a pautas estandarizadas y de cumplimiento, lo que origina otro dilema que surge dentro de la tríada libertad-educación institucional-*ethos*. Con todo, se espera que el juicio ético surja y se vea reflejado en los actos, pero

No se puede esperar que la conciencia moral más elevada se convierta en algo universal. Siempre habrá sujetos a los que no les importa nadie ni nada, ni siquiera ellos mismos. Habrá otros, más numerosos y calculadores, que se ganan la vida aprovechándose de los demás, especialmente de los impotentes o débiles de carácter y atributos. (Calzadilla, 2015, p. 98)

Surgen entonces diversas posibilidades: pretender una ética global, sobre lo cual ya existen propuestas —como la planteada por Kung en su escrito *Ética mundial en América Latina* (Fernández, 2010)—, están los sujetos a quienes no les importa nada y, finalmente, estarían aquellos que a conciencia hacen omisión del asunto ético, a pesar de haber sido educados y conocer los alcances y consecuencias de sus actos.

Es posible que, como sugiere Tolstoi en su cuento *El origen del mal* (escrito entre 1828 y 1910), “No es el hambre, el amor, la ira ni el miedo, la fuente de nuestros males, sino nuestra propia naturaleza. Ella es la que engendra el hambre, el amor, la ira y el miedo” (2019, p. 4). O bien podría ser la “compasión activa” (Nietzsche, 2019, p. 36) que se ha inculcado y que vuelve al sujeto humano esperanzado, en lugar de guerrero que logra sus victorias sin lástima, la maldición de la comodidad recibida de la modernidad. Los derechos planteados en ella y desarrollados hasta hoy, con mayor o menor cumplimiento, siempre aportan herramientas que permiten, al menos, su discusión.

Esta postura es interesante; sin embargo, el sujeto, como sujeto, tendría que ser desde su construcción cultural, pues no es este el momento de la guerra abierta entre pueblos — como modo de

vida generalizado—, sino de sociedades orgánicas con instituciones que se han construido y formado para proveer un mejor nivel de vida, al punto de pretender que todos vivan bajo normas similares que permitan la convivencia armónica. Esta situación es aceptada y aplicada, pero también usada como punto débil para sacar provecho de ella, como se evidencia en dichos y refranes populares utilizados en Colombia. Por ejemplo: *el vivo vive del bobo y el bobo de su trabajo*; o el llamado “onceavo mandamiento”: *no dar papaya*, el cual alude a la importancia de estar permanentemente alerta y no permitirse un descuido, por temor a ser víctima de algún tipo de abuso. Esto conlleva a situaciones sociales con clara ausencia del sujeto ético, lo que a su vez remite a la pregunta: ¿qué sucede en la realidad social de Colombia?

### **Ausencia del sujeto ético**

Desde lo planteado hasta ahora se pueden alcanzar algunas comprensiones sobre la realidad social de Colombia, las cuales permiten evidenciar cómo se ha creado lo que en esta tesis se denominará “la sociedad de la pobreza” dentro de la ciudad y debajo de ella, una “subapopolis”, neologismo compuesto a partir de una base latina y dos griegas, así: *sub* (sub, debajo), procedente del latín *subjetus*, pero también de la realidad de las ayudas al ciudadano en forma de subsidio, que atan y merman el campo crítico de acción individual por temor a la pérdida de este; *apo*, *ἄπο*, prefijo griego que traduce ausencia, y *polis*, *πόλις*, también del griego, que hace referencia a la ciudad-estado formada por los ciudadanos libres y que, en este caso, ya no lo serían.

Pues bien, la subapopolis es frecuente en Colombia y ha surgido, entre otras causas, como resultado de una educación pública institucional de baja calidad (normada legalmente), la escuela del *ethos* que circunda a las personas (normada por hábitos y costumbres) y las necesidades nacionales creadas por intereses internacionales de ahorro educativo y mano de obra económica, las cuales han sido planteadas por diferentes estamentos, como en la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno:

Se debe evitar la duplicación de acciones e inversiones, reducir los costos administrativos, optimizar la eficacia del gasto, dotar de mayor autonomía las unidades educativas promoviendo

una mayor participación de los ciudadanos en la gestión escolar, mejorar los métodos de evaluación y seguimiento, obtener mayores niveles de eficacia y eficiencia, y perfeccionar la calificación de los responsables del proceso educativo. (1995, inciso 30)

En seguidilla dentro del texto se plantea su aplicación en Colombia, empleando medidas como las medias técnicas escolares en secundaria, por las cuales los directivos docentes reciben una bonificación económica (incentivos para docentes y directivos docentes, 2013), lo que conlleva a una abundancia de técnicos y tecnólogos, mermando la posibilidad y el deseo de alcanzar niveles profesionales y posgraduados, ya que, una vez ingresan al mundo laboral, se observa que las personas no suelen continuar con la educación superior, aunque sí se oferta tal posibilidad. Además, se establece la evaluación al docente, responsable directo del proceso educativo (Decreto 1278 de 2002).

Estas directrices fueron ratificadas en la XXVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, al plantear en el “Comunicado sobre ciencia, tecnología e innovación” que se debe considerar la mano de obra especializada, dictada por la doble transición digital y ecológica (2021), lo cual se propone bellamente, “ocultando los desgarramientos de la vida real” (Zuleta, 2010b, p. 136) y omitiendo la realidad que conlleva tal acción: la subvaloración de las capacidades del otro, convirtiéndolo en sujeto atado a un salario, un servilismo empobrecedor, deseante y detonante; ausencia clara de reflexión crítica por parte de un sujeto ético medianamente construido.

Se deja ver así el nivel de institucionalización, sistematización e influencia externa que tiene la educación. En consecuencia, esta se mueve dentro de los límites que se le establecen coartando la posibilidad de ejercer el librepensamiento, que permite rebasar analíticamente los límites establecidos que permitirían superar la subapopolis.

Además, si los estudiantes no se amoldan a los procesos de enseñanza, aprendizaje y contexto, habrá exclusión de aquellos que, teniendo diferentes posibilidades de desarrollo, no responden a las expectativas generadas por el sistema, “perdiéndose” y entrando al grupo de ciudadanos que pueden

actuar dentro del ámbito del mal, gracias a esta exclusión. Y este mal será consensuado, consciente.

Entonces, ¿qué se puede hacer? Zuleta plantea lo siguiente:

Creo que los educadores pueden hacer una labor inmensa, aquí y ahora, en un sentido muy importante, sobre la base de la siguiente premisa: si se promueve más a la gente en el desarrollo de sus posibilidades como persona, el sistema “se hace invisible” (2016, p. 44).

Para esto sería necesario que el profesor realizara una rebelión en cada clase, pues en Colombia las clases son privilegio exclusivo del docente; es su espacio privado, una especie de reino personal y temporal donde se pueden establecer parámetros de trabajo que logren ciertas metas, lo que permitiría aprovechar ese espacio para formar educando. Surge entonces la pregunta: ¿qué sucede en el oasis de las clases? Es fácil suponer que puede haber profesores que cumplan o no con las funciones estatuidas; aquí se dará por sentado que efectivamente lo hacen y entonces la aproximación a los inconvenientes se encontraría en la subapopolis propia del entorno social. Al respecto Zuleta, en su escrito *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*, plantea lo siguiente conociendo las situaciones de precariedad existentes en Colombia, las cuales aún hoy están lejos de ser solucionadas:

Los ciudadanos son iguales ante la ley y pueden hacer todo lo que no contradiga la libertad de los demás. Esto en cuanto a los ciudadanos en abstracto. Porque en lo que respecta a los individuos concretos, son terriblemente desiguales y no pueden hacer casi nada de lo que les permite la ley, porque se los prohíbe la miseria, la ignorancia, el miedo al desempleo; en una palabra, su realidad efectiva. (1985c, p. 2)

Así la situación, el estudiante o el ciudadano reconocido tendrá que buscar los elementos necesarios para sostenerse, proveerse y continuar en procura de lo que considere una vida mejor, exitosa o simplemente sobrevivir, lo que implica potencialmente hacer lo que “deba” para obtener lo que necesita —hasta este punto se piensa en necesidades básicas—. Sin embargo, quienes tienen mejores opciones también pueden optar por “hacer lo que se deba” en procura del logro de sus metas, lo que sería el origen de la corrupción y una clara muestra de la ausencia del sujeto ético. Se puede ver aquí una ausencia

generada en necesidades de diferentes tipos, incluyendo la estratificación socioeconómica, que finalmente se ha convertido en necesidad.

Vemos, entonces, distintos orígenes que emergen dentro y fuera de los esfuerzos de la educación institucional, pues aquí cuenta de manera importante la influencia del entorno y lo que en este se lee (entorno gubernamental: corrupción; entorno barrial de supervivencia: pertenecer a la delincuencia común; entorno laboral: llevarse la dotación, entre otros ejemplos). Por consiguiente, con el fin de entender al sujeto y su acción, se plantea que una de las causas de estas situaciones es la presión social, que lo lleva a actuar libremente omitiendo la ética y sus efectos. De esta forma, se toma la voluntad como causa del accionar, como voluntad y ejecución (Zuleta, 2006), lo que es una de las formas de surgimiento de la ausencia del sujeto ético, entre otras posibles; sin omitir que dicha voluntad se forja también a partir del esquema educativo institucional al que el sujeto accede desde temprana edad.

Otro tópico es la conjunción entre las normas legales y los hábitos y costumbres sociales que las personas tienen en cuenta para hacer, pensar y evaluar sus acciones. Nótese que aquí se enunció el hacer antes que el pensar, ya que el actuar puede ser pasional, sin pensar. Cada sujeto posee una voluntad, enmarcada en el *ethos*, que le permite reconocer un conjunto de normas sobre las cuales regirá su accionar y vida social; sin embargo, esta se halla en conflicto con lo que la voluntad individual (solo para sí) desea. Así pues, cuando se plantean las situaciones por dirimir, propias de la vida, se da una confrontación agresiva y directa entre la voluntad enmarcada en el *ethos* y la voluntad individual; se desestabiliza la armonía y se hace necesario que el sujeto retome y decida. Surgen así algunos elementos que combinados al interior del sujeto dan como resultado la acción final: voluntad individual, voluntad enmarcada en el *ethos*, situaciones a dirimir, pérdida de la armonía, poder decisorio y una posible recuperación de la armonía. Es importante anotar que este proceso no es estático y puede variar, como corresponde a la condición propia del sujeto humano (ver Figura 1).

## Figura 1

### *Sujeto ético, acción final*



Es posible considerar u omitir ciertos elementos, dependiendo del sujeto y grado de tensión al que cada persona se ve *sometida*. Si la respuesta es asertiva y se tiene resiliencia fuerte, se restaura la armonía y se confluye en la continuidad del orden pretendido. Sin embargo, el orden existente se puede alterar a propósito, pues no es algo ético; por ejemplo: “la defensa de un ideal de humanidad por debajo del cual la vida es indigna y carece de calidad” (Camps, 1990, p. 25). Cuando esto sucede, se asiste al cambio en el orden preexistente y se posibilita que la ausencia del sujeto ético se convierta en rebeldía originada en la libertad que cada uno tiene en función de un nuevo orden.

Además, al actuar partiendo de lo potencial, producto de la confrontación de las voluntades, se da un alejamiento del plano ético, que llega más allá de la posibilidad de la libertad con otros, dejándose llevar por la naturaleza propia del mal. Pero, “la verdad no se puede desligar de un proceso de



demostración” (Zuleta, 2010c, p. 94) y es necesario revisar cada evento para poder establecer juicios que permitan llegar a acuerdos y tesis viables, no paradigmáticas, lo que deviene en un cambio importante de la sujeción, que estaría ahora “atada” a la continua evolución del pensamiento lógico, la reflexión crítica y posterior ejecución. En este escenario la escuela institucional, además de la familia y el contexto, sigue teniendo un papel preponderante en el ejercicio de lo que cada sociedad pretende para su conjunto, dado que no solo transmite conocimientos sino hábitos, costumbres y creencias; en consecuencia, todo un acervo cultural.

En Colombia esta situación se complejiza cuando en la educación institucional se da una ruptura entre áreas del conocimiento, indicando que unas son más relevantes que otras, y se sugiere, en el discurso educativo y su evaluación, que aquellas pertinentes para la construcción del sujeto sean dejadas de lado, como sería el caso de las que aportan a la formación del pensamiento reflexivo, lógico y crítico, como ética, filosofía o educación religiosa (esta última con la observación constitucional sobre no adoctrinamiento). En la definición de las pruebas nacionales Saber, instrumento de evaluación estandarizado que permite medir la calidad de la educación formal, se indica que estas se componen, según el ICFES, “por cinco pruebas: Lectura Crítica, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e inglés” (2022), lo que conlleva al énfasis planteado y se observa que esto último se convierte en discurso práctico generalizado que, con el tiempo, se aplica con las consecuencias antes mencionadas.

Finalmente, y a manera de resumen, se utilizó aquí el mito griego de Pandora para hacer una breve relación entre las situaciones planteadas, y partiendo de esta establece que el mal se origina en la prohibición, pues sin esta no existiría, no se podría enunciar. Las prohibiciones se convierten, posteriormente, en normas que se validan como medio para la convivencia social, pero que al mismo tiempo coartan la libertad, aspecto esencial del sujeto, lo que da lugar a la rebeldía y la resistencia, que a su vez son fundamentales para la construcción del pensamiento lógico, reflexivo, crítico e interpretativo, pretendido y establecido como medio posible para discernir al momento de actuar. Pandora se equipara

entonces con Eva, haciendo uso también de la mitología cristiana, convirtiéndose así en ejemplo primigenio de rebelión a seguir; y es que quien críticamente desobedece, gesta su libertad, no sin la posibilidad de errar, porque... ¿Qué sería del sujeto educado si todo fuera acierto? ¿Cómo se forjaría el carácter?

Se construye así la comprensión del mal como fenómeno propio del sujeto, susceptible de ser entendido e intervenido por sí mismo, transversalizado por el *ethos* que lo rodea y le enseña a actuar de determinadas formas, de manera que el mal se viste de diferentes tonos, desde aquellos que pretenden seguir lo establecido por el *statu quo* hasta los que son mal vistos por rebelarse, pero que originan los cambios sociales que conllevan a la evolución y creación de la cultura humana. Tal como se ha planteado, la sola creación de normas no lleva al cambio, pues se hace necesario un *ethos* favorable para llegar a un legítimo estado de inclusión.

La ausencia del sujeto ético se posibilita a partir de tres elementos: primero, normalizar actos a pesar de su contenido de mal, banalizando la consecuencia negativa de los mismos (sobre sí o sobre otros); segundo, pretender que solo emitiendo leyes para las sociedades se erradicará o menguará el mal; y, tercero, la omisión por parte de los legisladores del estado social de precariedad de la población, pretendiendo que la ley positiva se convierta en realidad sin intervención alguna en la equidad social general. Al no haber efectividad, el sujeto busca salidas no formales, pues no siempre se piensa reflexivamente, ya que la necesidad insatisfecha no lo permite y, entonces, el *ethos* se ve afectado por el mal. Se refleja todo esto en refranes que avalan, en medio de la cultura popular, al mal, siendo uno de ellos el que alude a “la malicia indígena”, que, en lugar de apreciar la inteligencia de los nativos americanos, se usa para estimular acciones oportunistas.

Se elabora también una interpretación de la realidad colombiana basada en la educación, introduciendo el neologismo *subapopolis*, que hace referencia a la ciudad y al ciudadano en situación de precariedad económica e intelectual, y por ello dependiente; y se muestra cómo este es transversalizado por la educación formal, las normas y el *ethos*, acercándonos a partir de elementos propios del sujeto:

voluntad en el *ethos*, voluntad individual, confrontación, pérdida de la armonía, reevaluar críticamente, decidir para accionar y recuperación de la armonía. De esta forma se evidencia la urgencia de la reflexión crítica al interior de las aulas y las interpretaciones fuera del paradigma por parte de todos para que permitan el diálogo de posibilidades acordes a las realidades en que se está inmerso. No es dogma, es necesidad.

## **Epílogo al doctorado Formación en Diversidad**

### **La diversidad del encuentro: Estanislao Zuleta y otros autores**

Este capítulo se presenta como parte final, con la intención de que pueda leerse de forma independiente, pero está igualmente permeado por los ejes ya planteados. De manera honorífica, este versa sobre la diversidad, concepto fundante en este doctorado: Formación en Diversidad. Así pues, se aborda aquí la diversidad de hecho, como ejercicio práctico, más que desde el análisis del término propiamente dicho. Se ofrece un escrito general, desde la creatividad y el ingenio, sobre posibles relaciones de Zuleta con otros autores, pretendiendo mostrar la confluencia de sus ideas; además, se trata de mostrar aquí las posibilidades que permite lo diverso, en este caso desde el diálogo de varios autores.

Para abordar el asunto pertinente a la diversidad, en primer lugar, se rastrea y desarrolla el término en sí mismo, partiendo de la etimología, sobre la que se dice: “este estudio es deleitable, no solo por aquel gusto y satisfacción que logra quien aplicado a cualquier ciencia averigua la verdad” (Rodríguez, 2012, p. 75); teniendo en cuenta que este constituye una posibilidad de comprender mejor. Vemos así que diversidad es una palabra de origen latino, pues procede de *diversitas*, que a su vez surge del verbo *divertere*, que se traduce como “girar en oposición”; el prefijo *di* se entiende como *separación* o *divorcio*, y *vertere* es “dar vueltas” (Etimologías, 2020). De acuerdo con este rastreo, se considera que es mejor pensar en sinónimos más que en definiciones cerradas; algunos de ellos pueden ser: variedad, pluralidad, desemejanza, complejidad, heterogeneidad, disparidad... Términos que remiten a una multiplicidad de posibilidades cuyo sinónimo mejor sería: diferencia.

Utilizando la táctica de Zuleta, quien con frecuencia dialogaba con diferentes autores para avalar sus ideas, se establece aquí una relación con el escritor Miguel González y su observación sobre la actitud ante la escuela y lo que en ella se debería gestar respecto a la normativa, hilándolo con el presupuesto sobre el currículo y la responsabilidad del pensador dentro del acto educativo, al que debe ceñirse

siguiendo lo estipulado, lo cual genera predisposición más que construcción artístico-crítica, porque educar al sujeto es un arte.

De manera subsiguiente, se esboza la relación Zuleta-Arendt, a partir de sus posiciones éticas, dejando de lado el prejuicio que lleva a considerar que por Arendt ser europea no tendría nada que decir sobre el contexto colombiano. En el mismo ámbito se propone la idea de unir emociones y política, trayendo a este análisis los aportes de Nussbaum, quien considera el sentimiento como parte activa de la vida política del ser humano. Y en última instancia, se llega al concepto de mal, interpretando acerca de cómo se ha aprendido a establecerlo y cómo este sería asumido por una mente crítica.

Finalmente, y pretendiendo mantener la independencia del capítulo respecto al resto de la tesis, se hallará que las ideas que priman son educación, sujeto ético y mal.

### **Educación: ideas en diálogo con Estanislao Zuleta y Miguel González**

Como ya se ha planteado, Estanislao Zuleta fue un desertor del sistema educativo y estableció un tipo de educación propio a partir de la lectura de libros de la biblioteca de su casa y de la del filósofo envigadeño Fernando González, entre otras, lo que lo convierte en un intelectual que se puede calificar como autodidacta.

Dentro de su quehacer educativo, personal y como docente, buscó llevar a otros el hecho educativo como un acto crítico, reflexivo, filosófico e interpretativo, pues, como él decía: “la educación y los maestros nos hicieron un mal favor: nos ahorraron la angustia de pensar” (Zuleta, 2016, p. 21); sí, de pensar sobre lo que se aprende, de cuestionarlo. En este sentido, la educación debería permitirle al estudiante pensarse a sí mismo y reflexionar sobre las situaciones que lo conectan con la realidad y su evolución; es decir, debería ser una invitación a interrogarse sobre lo aprendido, a ser poco afectos a aceptar las verdades obsequiadas por el sistema educativo, controvirtiéndolas. Sin embargo, este tipo de estudiantes son una pesadilla para el sistema y el docente de aula, ya que estos fundan el saber en lo ya conocido y considerado seguro. Y es que, ¿cómo no sería una pesadilla un estudiante que no se limita a

repetir conceptos no analizados? Se construye así, procesualmente, la ausencia del sujeto ético al formar mentes que no cuestionan, y al hacerlo surge el mal.

A lo anterior se suma que el asunto educativo en Colombia circula dentro de pretendidos espacios de innovación y emprendimiento, como “una forma de pensar, razonar y actuar centrada en las oportunidades, planteada con visión global y llevada a cabo mediante un liderazgo equilibrado y la gestión de un riesgo calculado, su resultado es la creación” (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 9); y estos presupuestos se impulsan a nivel local. Aunque, si la educación ahorra la angustia de pensar, ¿cómo podría innovar o emprender si ambos asuntos giran en torno a nuevas y sustentables ideas? Reaparece aquí el deseo de seguridad, por lo que se hace necesario perder el miedo, arriesgar. Pero, ¿a qué costo?

En este punto se pierden nuevos espacios, los espacios de transformación; como plantea González, ante la pregunta de “un director a los niños sobre cómo se imaginan la escuela ideal y en coro estos contestan: cerrada” (2018, p. 45). Es aquí donde estos intelectuales de la experiencia y la observación coinciden y establecen la respuesta segura, que indica que la escuela, tal como la tenemos hoy, no permite que *Sofía*, la sabiduría, sea un saber que lleve a la reflexión, a descubrirse y descubrir, lo que constituiría un saber inmerso en la realidad. Y es que, ¿acaso el fin último de la educación no debería ser la sabiduría? Y desde ella, la aceptación de lo diferente, de lo que no encaja en lo previsto, en lo preestablecido.

Pero la escuela no puede cerrar, tal como sugieren los niños de la cita, porque está enmarcada dentro de elementos legales y estructurales pertinentes a cada sociedad, y la colombiana no es la excepción. Pero, al mismo tiempo, esto lleva a la estandarización de los sujetos educados y, por tanto, a limitar su progreso. ¿Podría ser esta la razón por la que los estudiantes contestaran que la escuela ideal es la que está cerrada?

Hay situaciones que plantean cambios inmediatos o no previstos. Un ejemplo de ello es la situación educativa generada a partir del confinamiento ocasionado por el covid-19 (Agamben, 2020). En ese momento, el miedo desmedido llevó al encierro y al estado de excepción, que aprovecharon los gobiernos al cerrar centros de encuentro masivos, como las escuelas, llevando a la desproporción a partir

del temor. Es en situaciones así en las que la educación tendría que autoinnovarse y emprender, convirtiéndose en puentes liberadores que permitan actitudes humanizantes (Martínez y Mena, 2012). Pero las estructuras, normas y hábitos avasallantes son fuertes, aun en medio de opciones como las posibilitadas por las tecnologías de la información y la comunicación, que fueron la salida utilizada como medio improvisado para dar continuidad al proceso académico en ese momento, llevando al sujeto a basarse en la peligrosa irrealidad de lo virtual, lo que ocasiona que estos actúen de cualquier manera, amparados en las redes sociales, por ejemplo. De esta forma, esta situación lleva a la ausencia del sujeto ético y, por tanto, a la ruptura con el otro.

La educación posee un sistema estricto de ordenamiento, legalización, vigilancia y tradición, que dificulta reconcebir la desde el cambio contextual, personal y situacional, “impidiendo la propia identidad de quien no es más que una identidad narrativa” (Ricoeur, 1996, p. 163); aspecto en que el currículo desempeña un papel central el cual coarta la libertad a partir del ejercicio práctico de la imposición de estructuras de cumplimiento.

En su discurso *El elogio de la dificultad*, Zuleta dice: “La pobreza y la impotencia de la imaginación nunca se manifiestan de una manera tan clara como cuando se trata de imaginar la felicidad” (1980, p. 3). Aquí se encuentra una nueva coincidencia con González, quien se refiere a la necesidad de los pobres de imaginarse ricos, tratando de parecerlo, y despreciando a los menos favorecidos que ellos (2021). Y es que, sobre cada persona se cierne el temor de vivir la vida en continua lucha, sin entender la felicidad como la continua construcción del sujeto, de su metro cuadrado y, por tanto, de su entorno, que finalmente es también el de otros, muchos otros que son sujetos; en este caso la pobreza reside en acomodarse. Es por eso que los intelectuales de la educación se convierten en piezas base del ajedrez educativo, en la relación enseñanza-aprendizaje-contexto.

### **Intelectuales-currículo-responsabilidad social, diálogo diverso de autores**

Tal como están establecidas, las coordenadas sociales están fundadas en costumbres, hábitos y tipo de educación. Estos tres elementos se entienden como situaciones al interior de las relaciones mutuas

educativas-institucionales; es decir, que no tienen estrictamente un lugar definido, dado que el *ethos* también interpela al individuo, constituyéndolo.

La educación institucional permite moldear al sujeto y llevarlo a nuevos horizontes; esa debe ser la intención, transformar desde el intelecto. Al respecto, Zuleta plantea que debemos superar la idea de que “el intelectual solo tiene responsabilidad con el conocimiento, con la investigación, con el pensamiento” (1993, p. 63), pues eso sería desconocer el efecto del saber sobre el devenir social, la conciencia y la pluralidad. Es por esta necesidad que surgen propuestas como la de Campo y Santana (2019), quienes indican sobre el currículo educativo y su estructura, que estos deben llevar a la formación de sujetos críticos y comprometidos con los valores sociales, democráticos e inclusivos. Esta afirmación es fundamental en este diálogo para comprender la necesidad de darle un giro a la situación educativa y curricular, de manera que permee desde el deseo de saber y el intelecto, más que desde la transmisión de lo que se sabe, liberando el instinto de la crítica abierta y la argumentación, y reconociendo que dentro de una discusión de saberes aún el perdedor es ganador, pues obtiene algo nuevo que le permite tejer posibilidades, reflexiones y devenires. Esta es la responsabilidad social de todo intelectual, en especial del intelectual que educa; si no es así, se genera otra arista que da lugar a la ausencia del sujeto ético que se constituye a partir del acto educativo.

El currículo, tal como se plantea en Colombia desde el Ministerio de Educación Nacional, se concibe como un “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local” (MEN, 2020). Esta concepción se fundamenta en un marco legal y un Proyecto Educativo Institucional que está parametrizado por una lista de chequeo que aleja de la idea de integralidad e identidad, es decir, que omite la condición de región y localidad, debido al anclaje que se hace sobre el presupuesto de modelo educativo paramétrico institucional, la cual se origina en la década de los sesenta y setenta, alejándose de la formación y la diversidad contextual.



Lo igual se forma y se sugiere patológico, dice Villada (2020). Entonces, se trata de adquirir y buscar equilibrios poco posibles en seres permeados por variados entornos, en los que la educación institucional, tal como la conocemos, termina por influir poco en el crecimiento intelectual real del sujeto abordado en las aulas. ¿Es este un problema del currículo o de cómo se establece y transversaliza? La cuestión merece más que una consideración estática fundamentada en una visión de herencia decimonónica, que “considera al sujeto de aprendizaje más como un contenedor de saberes del que luego se espera proyecte de alguna manera” (Díaz, 2000, p. 13), lo cual se complica al esperar más de quien obtiene menos, especialmente si se tiene presente el compromiso de transformación y responsabilidad social, convirtiéndose en abono para el mal que surge de la ausencia de sujetos críticos.

Por consiguiente, es necesario recuperar las autenticidades propias y emergentes, incluso las que en contracorriente podrían generar el temor de perder lo instituido. Y es que en Occidente se tiene como herencia la intención moderna de la revolución industrial, que estandariza la interacción humana (Vélez, 2010), como si se tratara de un artefacto inanimado, Esto es notorio en los patrones homogéneos que transmiten modas y tendencias entendidas como diferentes, pero asumidas para estar al día en estilo.

Sin embargo, se evidencia la presencia de factores que permitirían una conversación entre los contextos sociales, económicos, tecnológicos, culturales, educativos y científicos, pero en la cotidianidad no se manifiesta esta articulación o diálogo ni los presupuestos necesarios para que estos sean abordados (García et al., 2019). En consecuencia, existen elementos que se alinean con intereses que no conducen a una discusión crítica y objetiva, que es a donde debe llevar la educación; esta responsabilidad le es pertinente, en mayor cuantía, al intelectual de la educación. La razón en el campo educativo institucional y parametrizado es especialmente compleja, porque no es posible esperar frutos diferentes utilizando bases inamovibles, confundiendo experiencia con potencialidad, sobre todo si lo “único que hacen es ‘pavlovizar’ a los sujetos” (Zuleta, 2010c, p. 22); es decir, educar para hacer y responder automáticamente al estímulo, sin pensar. Y es que al preguntar: ¿cuánto es  $2 + 2$ ?, la respuesta inmediata del sujeto escolarizado será 4... No pregunte por qué.

## **Educación y verdades últimas - mundo en movimiento y el arte de aprender**

Cuando de verdades se trata, la relación hábito-costumbre las transversaliza y lleva a tomar posiciones, a establecer y seguir ideologías o paradigmas que, según sus partidarios, están exentas de defectos y son como “parasoles” que cubren de la luz, prodigando saberes, sentires y posibilidades; es así como se constituyen las verdades últimas. Zuleta se cuestiona al respecto, respondiendo lo siguiente: “¿cuánto tiempo se requiere para descomponer una estructura de opiniones o un sistema ideológico para que se pueda configurar sobre sus ruinas una mentalidad científica? No se sabe de antemano” (1978, p. 6). Por consiguiente, se deben romper las fronteras limitantes del ser, pues es ahí cuando se descubre que, al establecer relaciones con el saber, dentro del ámbito educativo institucionalizado, se revelan situaciones de la relación enseñanza-aprendizaje-contexto que han permanecido inamovibles en el tiempo. En este sentido, siguiendo los planteamientos de Zuleta, se propone que, para superar esta dificultad, se haga necesaria una educación filosófica, es decir, controversial, argumentativa, basada en la reflexión lógica que pueda transformar la realidad; lo que implica una importante cuota de heterogeneidad, pues las propuestas serán variadas y, por consiguiente, polémicas.

Si nos permitimos levantar la mirada y ampliamos nuestro campo de visión más allá de Colombia, es posible afirmar que “la gran mayoría de América Latina ha accedido a la modernidad, pero no de la mano de la educación o de los programas letrados e ideológicos de la vanguardia intelectual, sino de las nuevas tecnologías de la información... diferente de lo acaecido en Europa” (Castro, 1998, p. 232); es así como el mundo educativo en movimiento llega tarde a Colombia. Al respecto, es importante tener en cuenta que las verdades varían con gran rapidez y, por esta razón, la educación debe interactuar ágilmente, para posibilitar aproximaciones a las nuevas posturas e incluso proponerlas, entendiéndolas en apertura y conexión con el otro y lo otro.

Colombia es “uno de los países que ha aceptado la diversidad desde su constitución, lo que brinda elementos para gestar estos procesos” (Dávila, 2016, p. 140) de luchas, que han cobrado una alta cuota de vidas humanas (docentes, líderes sociales, ecologistas, reinsertados, políticos...), porque el sistema

ideológico y de opiniones está constituido basándose en un conservadurismo repleto de incongruencias, en el que lo foráneo pesa más que lo propio, y ser llamado “indio”, “negro”, “pobre” o “mal educado” hace referencia al mal como herencia cultural. Por ejemplo: tener un apellido escrito en otro idioma (no aplica para idiomas autóctonos) pesa más que la solidaridad o comprensión con el par, ese otro que es reflejo de la desigualdad y ausencia de equidad. Se nota así el rechazo por lo autóctono, que da lugar al mal debido a una educación que instruye desde paradigmas sectarios. Es importante reflexionar sobre esta situación, pensando lógicamente, porque “pensar es cambiar de pensamiento” (Ibáñez, 1996, p. 43); y a partir de ese cambio superar ideologías dominantes, ya que la cultura es evolutiva.

La posición evolutiva permite al sujeto redescubrir que las verdades últimas son solo una escala para el siguiente paso, no el último, y que, por tanto, llevan al cambio de mentalidad. Así como lo que en el pasado fue válido, hoy se supera, reorganiza o cambia, las ideas son revolucionarias y se pueden leer en la historia, aún en la no oficial. Una de ellas es la de diversidad, entendida como posibilidad, apertura, oportunidad y diferencia, producto de un pensamiento transformado, emancipado, que procura “comprender el pasado mediante el presente, lejos de esforzarse sin cesar por explicar el presente mediante el pasado” (Bachelard, 1987, p. 13). Lo que no implica olvidar lo aprendido, pues el mundo sigue y se hace necesario estar al tanto: este es el arte de aprender.

### **Relación ética-diversidad-educación: diálogos con Estanislao Zuleta y Hannah Arendt**

Cuando se abordan ideas sobre el asunto ético, es frecuente remitirse a Kant, y a partir de sus ideas establecer posiciones que se miran en perspectiva, relacionándolas con la realidad social desde la cual se reflexiona. Con esto, se busca contribuir al bienestar social, pues se tiene conciencia de la responsabilidad del intelectual respecto a su *ethos*, bajando el saber a un soporte crítico.

En este sentido, la propuesta de Arendt (1999) es asumida como un asunto universal, pues sus abordajes tienden a ser ampliados al plano teórico-crítico, con relación a la sociedad y la política. Asimismo, se abordan aportes tradicionales, aunque se conserva cierta distancia respecto a sus

presupuestos, tomándose aquí como elemento que ilumina, incluso si esa luz lleva a cuestionar más que a concordar.

Por otro lado, se esboza un análisis, en términos de negación, con relación a la existencia de una ética universalmente aceptada, ya que esta omitiría especificidades y características de las sociedades: costumbres, hábitos y creencias, por lo cual pasa de ser una propuesta que procura el “bienestar” y se convierte en un acto violatorio de los patrimonios de cada sociedad y sus procesos; es decir, una violación que atentaría contra las pluralidades y visiones del mundo; en suma, un totalitarismo. En el caso de Arendt, por ejemplo, esta posición la llevó al exilio de su natal Alemania.

En eso confluyen Zuleta y Arendt, pues este pensador colombiano se autoexilió del sistema educativo, el cual establece como un totalitarismo intelectual que considera saber lo que el otro necesita aprender y en el que la libertad de aprendizaje es un texto impreso, basado en normas legales que muestran ganadores y perdedores.

Así, encontramos que Zuleta, en consonancia con Arendt, sostiene que “la universalidad de la ética puede tener también costos muy altos y, sobre todo, un grado muy alto de abstracción” (2019, p. 69); y es que las percepciones éticas varían de un pueblo a otro, partiendo de los elementos que transversalizan la cultura. Un ejemplo es la diferencia entre plantear a un ciudadano y a un indígena (que resida en su entorno) ideas sobre el cuidado del agua: el primero solo abre un grifo y el agua llega, casi como acto de magia del que puede no ser consciente, por lo que hay que educarlo y explicarle sobre el proceso del agua y la necesidad de cuidarla; entretanto, al indígena le resultaría extraño que llegaran a explicarle razones por las que debe cuidar el agua. Este ejemplo sencillo permite entender la necesidad de concebir al sujeto ético en relación con la cultura.

Arendt (2008) alude a la política con respecto a la filosofía, acercándose a la idea de esta como algo universalmente aceptado, que permitiría unir, pero implicaría la pérdida de lo propio: “en esta forma de organización, efectivamente, tanto se disuelve la variedad originaria como se destruye la igualdad esencial de todos los hombres” (p. 132). Entonces, la igualdad como seres humanos y la diferencia como

sujetos únicos quedan en riesgo con estos proyectos unificadores que, sin embargo, pueden ayudar en aspectos como la protección humana y medioambiental, y en otras situaciones de vulnerabilidad, convirtiéndose así en un mal banal que no es cuestionado y que, producto del proceso burocrático, se ejecuta diariamente llevando al maltrato, pues se queda apresado en el día a día, autodevorando y silenciando la conciencia reflexiva.

Esto sucede especialmente cuando el sistema político dominado por una mayoría establece la ausencia de oposición, necesaria para representar opiniones de las minorías (Arendt, 1974). Equilibrar posiciones y respetar la pluralidad son claves al momento de sortear estas situaciones; muestra de ello son los escenarios macabros vividos en Colombia a raíz del proceso de paz, en el cual se busca verdad y justicia, pues “la seguridad es un aparato para proteger instituciones, pero no para proteger la gente” (De Roux, 2018, p. 187). Esta es una posibilidad de tratar el asunto ético respecto a una (otra) situación con frentes diversos y complejos que pueden generar incluso terror. Lo que se busca con esto es que no pase aquello de repetir historias ya acaecidas.

Se sugiere entonces recurrir al justo término medio aristotélico y encontrar consonancias y disonancias que permitan plantear opciones, las cuales deben estar dentro del respeto por las pluralidades e igualdades humanas, permitiendo permear la vida, en búsqueda de una ética diversa, en continua construcción. Pero, “ese término medio se da por el hábito creado intencionalmente” (Mauri, 1987, p. 163), que permite actuar más allá de intereses ajenos a la virtud. Entonces, “es un término medio introducido por la razón entre el defecto y el exceso que puede darse en pasiones y operaciones, y este es el objeto propio de la virtud” (Aristóteles, 2005, p. 94); no es, entonces, un estándar impuesto que se debe acatar, sino una continua reflexión. Así, se infiere que del mismo modo que se aprende por el hábito de ser virtuoso, también se aprende a no serlo, y ambas dependen de la ausencia del sujeto ético o de la construcción de este a partir de la educación, sea o no institucionalizada.

Surge pues el interrogante: ¿el sujeto está listo para ello? Debería, ya que se precisa aprender la virtud ética y desaprender lo que daña, el mal, lo que lleva al no respeto por lo diverso, para acoger las

posibilidades que conlleva esta pluralidad. La autonomía desempeña aquí un papel importante; sin embargo, esta posee límites como principio rector de la educación, “porque sólo remitiendo los fines de la educación al logro de la construcción autónoma del sujeto moral del educando estaremos en condición de proteger ese bien irrenunciable que es el pleno desarrollo del individuo” (Bárcena y Mélich, 2000, p. 145). Entonces, no es simplemente ser, es ser desde la reflexión y el análisis crítico.

Quedan más interrogantes que respuestas, pero la reflexión es necesaria en un entorno en el que muchas veces se ha negado o en el que se han afirmado dominios mentales desde la mera opinión, más que desde el análisis crítico-filosófico defendido por Zuleta. Así pues, adquiere sentido la idea de una educación filosófica, lo que apoya Arendt al decir que “la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos” (1996, p. 186). En efecto, sujetos educables que irrumpen para ser personas que responden a estímulos que generan hábitos.

### **Política y ética: diálogo sobre el mal posible**

En una entrevista realizada a Martha Nussbaum, a propósito del doctorado *honoris causa* que le concedió la Pontificia Universidad Católica del Perú, en la que habla sobre el papel de las emociones en la vida política y ética de las personas, esta sostiene que las emociones llevan al ser humano a apoyar posiciones políticas, que no deben ser tratadas como un todo, pues son diferentes, y agrega que son estas las que llevan, por ejemplo, a diferenciar lo bueno de lo malo, a sentir compasión y amor, entre otros sentimientos, los cuales no son solo ráfagas, sino que se hacen conscientes y contienen juicios que permiten actuar de determinada manera, apelando a argumentos no siempre originados en momentos de discusión o pasión (PUCP, 2015).

Las emociones existen en relación con el entorno próximo; uno de los aspectos que las afecta es la religión, que ayuda a establecer conceptos y sirve como base del juicio; además, permite establecer posiciones, como considerarlas buenas o malas, aunque estas no se deben juzgar, a menos que se conozca la situación profundamente. Entonces, el verdadero deseo puede no ser el inmediato, sino la vía para llegar: “el *yo quiero* tiene otra dimensión; es una inmensa ruptura y una pelea con el *tú debes*. Es el

momento en que el espíritu se vuelve rebelde, se vuelve ajeno a unas normas que lo regían cuando comenzó a existir” (Zuleta, 2006, p. 43). Se pueden establecer, nuevamente, diálogos entre estos autores, pues en Zuleta prevalece el sentido crítico-analítico sobre las emociones, llevando a reflexionar y reconsiderar; de esta forma, se intelectualiza la acción porque se piensa.

Zuleta considera y aclara, respecto al compromiso social del erudito, que el intelectual tiene responsabilidad con el conocimiento, pero también con su efecto sobre la historia, y lo tilda de compulsivo, acercándose a la emocionalidad. Así pues, se puede afirmar que la ética, la política y la emocionalidad son concluyentes en cada ser, llevándolo a actuar de formas determinadas, de las que no se pueden prever sus efectos en el otro. Además, en la conferencia *Responsabilidad social del intelectual*, afirma: “reconozco que hay efectos de la cultura que están muy alejados de los propósitos conscientes del autor y que pueden ser incluso más profundos y más eficaces que aquellos que son conscientemente buscados” (Zuleta, 1990, p. 5).

Entonces, llegar a una posición crítica y ético-política requiere entrar en contacto con el ser interior, su sentir; reconociendo que este se forma en la historia personal de cada sujeto y es transversalizado por costumbres, hábitos y creencias, las cuales se suman a sus emociones. Tal como sucede entre Don Quijote y Sancho “tanto la simpleza del uno como la locura del otro implican una apertura hacia las posibilidades más inauditas” (Zuleta, 2000, p. 175). Y eso es lo que vemos en las realidades de hoy, lo inaudito, pues es incomprensible que países inmensamente ricos como Colombia, alcancen niveles de pobreza extrema, en donde no se ha entendido que hay momentos muy graves en las sociedades frágiles y amenazadas en los que se deben fortalecer las autoridades, y que hay momentos más graves en los que se deben fortalecer las comunidades (Ospina, 2020), algo que probablemente se ha pensado, pero que no sucede en el pueblo ni en las autoridades colombianas, reflejo del mal. En contraposición con países de menos riqueza o biodiversidad, pero con poblaciones y posibilidades establecidas, cabe preguntarse: ¿en qué piensa el ciudadano al elegir gobernantes que consideran solo su riqueza personal? O conociendo la historia reciente: ¿por qué privilegiar al mismo segmento sociopolítico

tradicional? La respuesta se relaciona con el sentir y la irreflexión a partir de la promesa del instante o con privilegios fugaces; esto pensando la política desde lo gubernamental y el afecto, que se puede reflejar en ambientes impermeables por el yo.

La emoción puede ser fugaz y diversa, de cambio constante, volviéndose reconocible y, por tanto, responsable de tomar posición ante los eventos que acontecen en la vida de cada uno, sin olvidar que no siempre llegan a la acción. Por otro lado, se da el carácter reflexivo e imaginativo o un conjunto de situaciones reflexivas y no reflexivas, calmadas y tormentosas, porque no es posible ser un “aventurero que teme las novedades, es decir, un aventurero que se escuda en los libros para no vivir ninguna aventura verdaderamente transformadora” (Ospina, 2000, pp. 12-13). Son los anteriores un conjunto de caminos colmados de eventos reales, ficticios y posibles; siempre llenos de sujetos transformables y transformados que llegan, pero también se van de maneras reales e irreales. Con tal lluvia de posibilidades es que se comprende la riqueza y necesidad de ver al otro como plural, enriquecido y enriquecedor; es decir, verse en el otro como sujeto ético y político.

Se debe recordar que el sentir influye en el carácter de su portador con sus elementos interiores y acciones exteriores, y el juicio que lo lleva al acto; si actúa beneficiándose sin dañar al otro, se consideraría éticamente aprobada dentro de los parámetros socialmente establecidos en Occidente. Pero, si no es así y el accionar se establece como libre y dañino, ¿qué sucede? La creencia personal tiende a señalar, juzgar e incluso marginar. Entonces, “se necesita una ética discursiva de orden argumentativo, que fundamente la norma de forma racional dentro de la vida misma, conteniendo el a priori racional útil para el principio de la ética” (Apel, 1991, p. 146). Esto ayudaría a fundamentar la ética como construcción común que lleva a verdades validadas y transformables.

Sin embargo, “¿superar esa racionalidad nos conducirá a un nuevo panorama de racionalidad o a otra perspectiva de irracionalidad?” (García, 2007, pp. 64-65). No es posible olvidar que, en medio del devenir de la modernidad, durante el gran afloramiento de la razón y los nuevos presupuestos, fue que Europa inició la gran guerra. Así, lo que hoy podría transformarse dentro de una ética del discurso



argumentativo racional en norma de control, más que de libre pensamiento, reflexión y argumentación: este sería ya un asomo al mal, tal como se vivió en la Alemania Social Nacionalista. Una salida a ese mal panorama sería el procedimiento deliberativo, en el que las partes establecen las normas para el debate que debería solucionar y generar acuerdos objetivos argumentados y sustentables, dependiendo de los sujetos que deliberen (Benfeld, 2020). Así la situación, se abren horizontes que permiten un mejor elemento político del ser humano en cuestión, respecto a la emocionalidad y la ética.

Es claro que existe un debate interior entre el asunto político-ético, debido a la moral personal; entonces, se presenta la “problematicidad constitutiva de la relación entre la ética y la política” (López-Aranguren, 1968, p. 65), la cual no es insalvable, pues cuando el sujeto, siendo realmente sujeto, se vuelve pensante, las estrategias surgen y las posibilidades sobreabundan. ¿Qué tipo de ética y política generarán? Es importante considerar que siempre es preferible que abunden opciones en lugar del absolutismo ideológico, lleno de arena como el desierto, por lo que se esboza la siguiente relación.

### **Mal y ética: un análisis relacional**

Al buscar establecer la idea del mal en Zuleta, quien centra su discurso en diferentes tópicos, basándose en un amplio referente conceptual, se encuentra que para él es importante la demostración, más que los referentes de autoridad, pues estos acercan al dogma, al paradigma, a lo no discutible, lejanos de los libres cuestionamientos, es decir, son referentes del mal. En su conferencia Acerca de la ideología, plantea: “uno puede considerar como una referencia autoritaria la tradición: Tradicionalmente se ha pensado esto, o hace tantos miles de años se ha pensado esto. Sócrates, por ejemplo, también dice: tienen de su parte una gran autoridad antigua, Homero, y eso no demuestra nada” (Zuleta, 1974, p. 7). Esto implica tal observación que la autoridad puede sobrar cuando de comprobación se trata, pues para establecer la idea del mal se debe acceder al análisis lógico de hechos reales que permitan un juicio.

Surgen entonces los problemas, dos de ellos son: la ignorancia, como estado de llenura —lo sé todo—, puede hacer que una persona obre pensando en el bien cuando realmente está ejecutando el mal; y las creencias, que permean los actos, ya que es posible hacer algo por gusto, con alegría de hacerlo de esa

manera y más tarde ser autocríticos y darse cuenta que estaba mal lo que se hacía. Hoy el desconocimiento no justifica legalmente un mal acto —un acto que dañe a otro—, darse cuenta del mal y obtener placer en ello y seguir haciéndolo. ¿Sería deplorable dañar a otros, por ejemplo, si fuera un asaltante? Es probable que se llegue a pensar que no, pero ¿y si es alguien a quien se ama? o ¿si busca sustento por imposibilidad de obtener un trabajo? Así las cosas, juzgar el mal o lo que se pueda considerar malo es complejo y entra en el campo de la reflexión, e incluso se puede considerar diverso, entendiendo la diversidad como causa originadora del acto.

Lo anterior evidencia la importancia de revisar continuamente las normas, costumbres y legalidades, pues es relevante tenerlas en cuenta, ya que su no existencia o su omisión suponen un origen del mal. Al respecto Zuleta plantea que “lo preocupante es que los malos no son suficientemente malos porque se mantienen dentro de *los valores* de lo bueno y no son capaces de asumir la transgresión de crear valores” (2006, p. 66). Ya planteado esto en el capítulo primero, en que se utiliza la norma en beneficio propio dañando al otro, que en tal caso se encuentra en indefensión, se evidencia el mal en la vida práctica a partir de la imperturbabilidad de la norma que debe ser continuamente revisada.

La profesora Ana Carrasco, quien lleva años abordando la cuestión del mal, indica sobre las posibilidades de este que existe una cosificación del sujeto sobre el que se ejecuta el mal, sobre quien recae, y que esto causa un horror indecible pues no se supone que debería ocurrir. Pero, además, están los actos diarios que no se corrigen, a los que se acostumbra o habitúa, y es que hay un límite que no se debe cruzar y también hay actos de maldad gratuitos, es decir, no solicitados ni pedidos, ante los cuales se buscan razones (Carrasco, 2018). Tal es el caso de los asesinatos de líderes sociales que ocurren en Colombia sobre los cuales “el público” que observa, por medio de las noticias, no solo se acostumbró a estos hechos en sí mismos, sino que incluso alcanzan a encontrar razones para justifica tales actos, por lo que es común que se supongan las razones con la pregunta: “¿quién sabe qué haría?”, buscando y encontrando una forma de justificar el mal.

En esencia no hay máculas en el concepto mismo, pues es posible incurrir en acciones consideradas malas desde la ignorancia. Así, el mal se puede volver inmaculado y ser indicativo de virtud y transparencia, en cuanto al darse cuenta de su existencia el sujeto se aleja. Es simple ver el mal, lo complejo es alejarse; no permitir que se haga hábito en el día a día, pues esto puede llevar a que el hábito norme la vida. Un ejemplo de esto es cuando golpear a la esposa, incluso hasta matarla, era válido, ya que en Colombia la agresión y la violencia intrafamiliar eran susceptibles de querrela; es decir, se podían discutir y negociar hasta que fueron enunciadas como delito: “Violencia intrafamiliar. El que maltrate física o psicológicamente a cualquier miembro de su núcleo familiar, incurrirá, siempre en la constitutiva, delito sancionado con pena mayor, en prisión” (Ley 599 de 2000). Aunque no se subsana el mal con una ley escrita, esta se debe interiorizar para que ayude a corregir rumbos y que así la ley se haga vida.

Cuando estas posibilidades carecen de efectividad, se generan los miedos que existen en Colombia, entre otras formas, como refranes habituales en el habla común de los diferentes segmentos sociales, los que sirven como enseñanzas resumidas. Estos miedos también originan el mal: “arista del miedo, con lo cual, los poderes han fabricado realidades, nos venden males que no siempre lo son, las luchas por el bien y el mal son reservas religiosas que transitan a la política, a la economía, a lo jurídico y al mundo” (González, 2014, p. 30). Tal realidad afecta también el pensamiento ético, logrando modificar la forma de acción, en lo íntimo del pensamiento, y tocando la ecuanimidad de la reflexión, ya que los miedos tienen el poder de originar el mal, por acción y por omisión.

Se debe “ajustar” la reflexión sobre los temores y el mal para dirimir de manera crítica “la tensión moral producida por lo problemático de una ajustada relación entre ética (...) acorde con el alcance de la libertad, de la capacidad de decidir sobre aspectos importantes de nuestra vida” (Fernández, 2005, p. 99), pues nuestros actos son reflejo en el otro, que es sujeto y merece serlo; así, es necesario desabordar los miedos a conciencia y ponerlos en su lugar, ajustarlos para que no se geste el mal, ni la ausencia del sujeto ético. Es importante dejar claro que una ética útil y con intención, no consiste en establecer éticas personales, ya que esto sería caótico; pero tampoco se trata de llegar a una ética paradigmática que lleve a

la pérdida de la libertad. Es necesario entonces encontrar acuerdos desde el diálogo, que permitan flexibilizar sin llegar a la laxitud que se convierte en inseguridad ante lo que pueda suceder, ya que “ninguna diosa de la historia nos salvará de las consecuencias de nuestras propias acciones” (Popper, 1997, p. 137). Esto implica reconocer la importancia de revisar nuestros actos antes y después de sucedidos, pues ¿cómo sería actuar de manera desenfrenada si sabemos que la libertad necesariamente se limita desde el otro? En este sentido, los procesos de enseñanza-aprendizaje-contexto, en los que el educador interviene, deben ayudar a cultivar la reflexión crítica que permite el análisis con argumentos, sabiendo que no estamos exentos del error.

Es imposible dar claves que formulen cada acción humana; entonces es necesario pensar, establecer criterios e incluso crearlos para seguirlos, sabiéndose reflejo de otros, de tal forma que se evite la ausencia del sujeto ético. “La idea de que tiene que haber respuestas últimas y objetivas para las cuestiones normativas; verdades que pueden demostrarse o intuirse directamente; que es posible en principio descubrir una estructura armónica en la que sean compatibles todos los valores” (Berlín, 1988, p. 58) sería una tarea titánica e imposible; basta pensar en las diversidades culturales planetarias.

Es en esta instancia donde se vuelve pertinente no darse por vencidos; más bien, establecer un medio común para lograr ecuanimidad en la reflexión, raciocinio y criticidad. El ámbito mejor para ello es la educación, como institución presente en todas las culturas, ya que existe un amplio y significativo espectro de perspectivas, enfoques y proyectos teóricos, epistemológicos y sociopolíticos que reclaman y fundan sus visiones sobre las instituciones educativas, la formación y el conocimiento en el universo complejo de la política, la teoría del poder, la reproducción cultural, la hegemonía, la resistencia, los discursos de género, raza y la interculturalidad (Gantiva, 2001, p. 126).

Se necesita así estructurar, no reestructurar, el asunto educativo, de manera tal que se retome la educación como medio reflexivo, crítico y filosófico, sugerido por Zuleta, que ordena, pero no finiquita; y es que los seres humanos adaptados no cuestionan, solo obedecen (Zuleta, 1985a).

### **Análisis finales**

A continuación, se expone lo logrado a partir del ejercicio comprensivo que tiene como eje la educación en Colombia, esto como producto de una interpretación crítica, reflexiva y lógica entre los conceptos organizadores: educación, ausencia del sujeto ético y mal; desde donde se presentan posiciones y características para formar los elementos que se deducen a partir del contexto y de los escritos, conferencias e intervenciones intelectuales de Estanislao Zuleta, acompañado por otros autores.

La educación es un acto de sentido humano que permite construir, entre otros propósitos, al sujeto a partir de la libertad crítica que se ejecuta dentro de un marco normativo global, considerado necesario y que, sin embargo, se convierte en barrera al momento del acercamiento contextual a los elementos antes mencionados (libertad y postura crítica); pues al estar enmarcado en la norma y la cultura se obstaculiza y modifica la libre movilidad del ejercicio educativo dentro de la tríada enseñanza-aprendizaje-contexto, afectando los niveles de criticidad académica que deben tener como base la relación maestro-discípulos. Queda claro aquí que, al hablar de educación, se hace referencia a su connotación institucional, o sea, a la escuela, la cual afecta al individuo y sus ambientes.

De esta forma, se redescubre la escuela como institución social fundamental que permite la construcción humana a partir de los intereses existentes en las diferentes sociedades y su cultura, lo que permite a cada una de ellas estipular esquemas normativos que regulan la libertad y la diversidad de los sujetos que acceden a ella: logrando seres humanos en serie. La mayoría de los individuos se adaptan al ritmo impuesto, al que se ven sometidos desde la infancia, y crecen considerando que esa es la forma en que debe ser, lo que da como resultado sociedades poco reflexivas y acríticas, con dificultad para repensar, redescubrir, analizar y medir consecuencias, trivializando las situaciones por estar desmarcados de lo considerado malo o porque se hace lo habitual; no es el camino pretendido, pero sucede.

Se hace clara entonces la necesidad de líneas educativas fundadas en la formación de personas lógicas, reflexivas, críticas e interpretativas, abiertas a nuevas emergencias que transforman; pues si es el

ser humano quien crea cultura es él mismo quien puede innovarla. Al enunciar lo anterior se omiten modelos pedagógicos que abundan en Colombia, ya que hacerlo sería entrar en el paradigma, opuesto al planteamiento sostenido en esta tesis. De cualquier forma, se reconoce que la educación es un factor útil para el progreso estructurado de las sociedades, por lo cual es importante propender por el mejoramiento, inversión, sostenimiento y diversificación del aparato educativo sin exclusiones, pues es un pilar de la labor política y social como constante histórica.

La reflexión y la crítica que la educación debe proveer a quienes desean aprender, debe convertirse en una base de autoconstrucción del sujeto ético, con el mayor respeto posible por la libertad: tarea difícil, sobre todo si ya existen grupos de intelectuales que pretenden ser una clase mejorada de humanos, más preocupados por los linderos de sus intereses y loas que por acciones que prolonguen las posibilidades del otro, sin descartarlo. La necesidad de reflexión crítica deja la situación educativa incompleta debido a la actual educación estandarizada, alejada de las necesidades reales de los sujetos en contexto, que desean aprender y que viven situaciones particulares.

Una vez alcanzadas las metas educativas planteadas, será posible tener dentro de las esferas de sujetos que desearon ser educados a personas autocríticas, con capacidad de comprender más allá de los propios convencimientos y certezas; ellos se darían el beneficio de la duda. Y es que estar convencidos de tener la razón equivale a construir paradigmas, desde donde se abandona la apertura filosófico-crítica, que es en últimas la que permite cambios y evolución de la cultura y el mundo. El riesgo reside en la autoconsideración de sentirse dentro de una nueva categoría o clase social: la intelectual.

El peligro de las sociedades intelectuales son las verdades incuestionables, que admiten quedarse estáticas en puntos de vista desde los cuales se juzga el horizonte. Cuando esto sucede, se pierde la libertad y el sujeto pasa a ser depositario en lugar de lector autónomo; este depositario reconoce y actúa por deber, cumpliendo. Solo trabajando continuamente en la garantía de la libertad crítica de pensamiento se permitirán otras perspectivas que, aún estando en contra de los planteamientos estatuidos, no serán

incluidas en el ámbito del mal. Y es que, no se debe olvidar que, rebelarse a lo impuesto y tradicional es considerado maligno.

Es usual que el sujeto ético actúe de acuerdo con su relación con las instituciones sociales existentes —religiosas, económicas, políticas y educativas— considerando que sus actos están orientados a mantenerse dentro de ellas, convencido de estar haciendo lo correcto, convencimiento que cree libre, pero que no es más que el producto del aprendizaje basado en la escuela y la tradición; estos matices cambian de una sociedad a otra. Dentro de ellas están las personas que se adaptan y son el grueso de la población, los sujetos calificados como malignos debido a su criticidad reflexiva, y los que aprovechan lo escrito y lo no escrito, lo pactado y lo no pactado, para actuar en favor propio, lesionando a otros, convencidos de estar haciendo lo correcto, aun cuando la consecuencia de sus actos conlleva señalamientos sociales y punitivos, o ambos.

El planteamiento anterior es la forma más común en Colombia de ausencia de sujeto ético: el que se juega todo con el fin de obtener un beneficio, porque el hábito social, el *ethos*, avaló la mal llamada “malicia indígena”, no como inteligencia sino como trampa, justificando el asalto como medio de vida, exento de análisis del efecto social que sus acciones generan. Esto sucede incluso con el sujeto instruido, que es consciente del mal que ejecuta. Urge entonces un diálogo a fondo, cargado de sentido, transformador de la norma escrita y su interiorización, derecho y deber a reflejar en la sociedad.

Otra forma de mal, también útil para la corrección de lo planteado, es aquel que surge a partir de la prohibición que se convirtió en norma, norma que coarta; tal coacción lleva al surgimiento de la rebeldía y la resistencia, presentes en los ámbitos humanos de cambio y construcción de pensamiento crítico-lógico-reflexivo-interpretativo, establecido como medio posible para discernir el actuar. Es claro que los sujetos como núcleo social podemos construir, determinar y modificar la norma; incluso olvidarla, dejándola de lado, porque esta pierde sentido. Lo complejo es iniciar ese camino.

Así las cosas, se hace importante llegar a la diferenciación y elección de situaciones que omiten el mal por convicción, no por imposición normativa, permitiendo eudemonía social —felicidad, prosperidad,

buena vida—, con el progresismo de quien actúa analíticamente, sin banalizar las consecuencias; sabedores de la posibilidad humana que incluye el ensayo y error, y que, consecuentemente, no siempre obtienen los mejores resultados.

Pensando en esa realidad y en medio de los acercamientos etimológicos expuestos, y que son útiles para encontrar posibilidades desde el lenguaje y posterior acción, se llegó al planteamiento del neologismo subapopolis, el cual hace referencia a la ciudad y al ciudadano en precariedad económica, intelectual y dependiente. El mal, entonces, es uno de los productos de las restricciones normativas y la realidad del *ethos* particular, donde interactúan los siguientes elementos: voluntad en el *ethos*, voluntad individual, confrontación, pérdida de la armonía, reevaluar críticamente y retomar lo armónico a partir de las decisiones.

El primero de los elementos, en condición de influencia del entorno sobre el sujeto ético pensante desde donde es usual actuar; el segundo es un avance de conciencia, si se quiere, en el cual, con la búsqueda de la objetividad, el sujeto procura analizar aisladamente la situación y desde ahí decidir; el tercer elemento es el acercamiento a la consecuencia de la aplicación práctica de la decisión cuyo efecto se emite desde la relación acción – reacción y que lleva al siguiente elemento donde la armonía de lo acostumbrado se pierde; la desacomodación provee de la inestabilidad necesaria para comprender mejor y acceder al quinto elemento, reevaluar críticamente, donde esta evaluación de la acción en confrontación con su realidad lleva a una nueva armonía, no a la armonía inicial, esa en el proceso planteado se torna superada: es el nuevo inicio que como ondas en el agua se esparce.

De todas estas formas, se desarrolló la crítica reflexiva que permitió las comprensiones planteadas sobre la educación, la ausencia del sujeto ético y el mal, como punto de partida para comenzar a comprender e intervenir la realidad social y educativa colombiana, ello desde el sujeto inmerso en el *ethos* que unas veces gana en armonía y otras veces debe perderla para reencontrarla.



## Referencias

- Abello Rayo, L. F. (2018). *Aproximación a los conceptos políticos y educativos de Estanislao Zuleta y su lectura en contexto colombiano*. [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia].  
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/17750>
- Acevedo Tarazona, Á. A., & Correa Lugos, A. C. (2017). Estanislao Zuleta: elogio a la educación combativa. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 249-259.  
[https://www.academia.edu/37014145/Estanislao\\_Zuleta\\_Elogio\\_a\\_una\\_educaci%C3%B3n\\_combativa](https://www.academia.edu/37014145/Estanislao_Zuleta_Elogio_a_una_educaci%C3%B3n_combativa)
- Agamben, G. (2020). *Sopa de Wuhan, pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemia*. Aspo.
- Ali, Z. (2014). Feminismos islámicos. *Tabula rasa*, (21), 123-137. <https://doi.org/10.25058/20112742.7>
- Apel, K. O. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Paidós Ibérica.
- Arendt, H. (1974, 17:36). *Grandes pensadores del siglo XX*.  
[https://www.youtube.com/watch?v=yioflqQ\\_xMw&t=2343s](https://www.youtube.com/watch?v=yioflqQ_xMw&t=2343s).
- Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación*. Península.
- Arendt, H. (1999). *Eichmann en Jerusalem. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Lumen.
- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Paidós.
- Aristóteles, I. T. (2005). *Ética a Nicómaco*. Alianza.
- Aristóteles. (1993). *Ética Nicomáquea – Ética Eudemia* (2ª ed.). Gredos.
- Báez, M. (1977). *La educación en los orígenes republicanos de Colombia*. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica y Tecnológica].
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós Ibérica.

- Begué, M. (2012). La simbólica del mal de Paul Ricoeur comentada. *Revista Teoliterária*, 2(3), 17-38.  
<https://doi.org/10.19143/2236-9937.2016v2n3p17-38>
- Benfeld, J. (2020). La justicia como equidad, filosofía moral y filosofía política en la obra de John Rawls. *Mutatis Mutandis, Revista Internacional de Filosofía*, 17, 112-114.  
<https://doi.org/10.5281/zenodo.5794743>
- Berlín, I. (1988). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Alianza.
- Biblia de Jerusalén*. (1979). Desclée de Brouwer.
- Caballero, B. A. (2014). Apuntes para la biografía de un intelectual. Estanislao Zuleta Velásquez 1935-1990. *Cambios y Permanencias*, 5, 332-372.  
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7184>
- Cadavid, E. (2010). *Historia de la guerrilla en Colombia*. Universidad Federal de Juiz de Fora.  
[https://www.didacticamultimedia.com/registro/estudios/10/documentos/guerrilla\\_colombiana.pdf](https://www.didacticamultimedia.com/registro/estudios/10/documentos/guerrilla_colombiana.pdf)
- Cajiao, F. (2004). Concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 31-47. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie34a02.PDF>
- Calzadilla, R. (2015). De los atributos del “sujeto” a la ética del “es”. *Investigación y Postgrado*, 30(2), 95-114. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872015000200006&lng=es&nrm=iso](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872015000200006&lng=es&nrm=iso).
- Campos L. y Santana R. S., D. S. (2019). Docência, currículo, saberes e práticas pedagógicas: As diferenças e diversidades nos processos formativos. En F. T. Silva y L. Campos (Eds), *Currículo, Narrativas e Diversidade* (pp. 53-72). Appris.
- Camps, V. (1990). Ética y democracia. Una ética provisional para una democracia imperfecta. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 6, 25-37.  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1050501>
- Camps, V. (2017). *Breve historia de la ética*. RBA.

- Cárdenas, F. (20 de mayo de 2021). *La generación que protesta, hija de la formación por competencias*. El Observatorio de la Universidad Colombiana. <https://www.universidad.edu.co/la-generacion-que-protesta-hija-de-laformacion-por-competencias-felipe-cardenas-mayo-21/>
- Carrasco Jiménez, J. M. (2011). *Verdad y ley en Sócrates y Nietzsche*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED]. <http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filosofia-Jmcarrasco/Documento.pdf>
- Carrasco, A. (2013). *La limpidez del mal*. Plaza y Valdés.
- Carrasco, C. A. (2018, 13:23). El mal en Schelling. *Simposio: El problema del mal. Consideraciones filosóficas, históricas y estéticas*. <https://www.youtube.com/watch?v=nuVFfBXmgD0&t=790s>.
- Castro, S. (1998). La filosofía latinoamericana como ontología crítica del presente. En B. C. Filosofía, *La Postmodernidad a debate*. USTA. 230-243.
- Clusa, J. (2015). *Aristóteles: justicia y eudaimonia una investigación sobre la ética neoaristotélica*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/322802/jcc1de.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 68, 7 de julio de 1991 (Colombia)
- Coraggio, J. y Torres, R. (1999). *La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos*. Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Corominas, J. (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- Czada, R. (2006). *Las instituciones y los enfoques de las teorías de las instituciones*. En H. Sánchez (Ed.), *Antologías para el estudio y la ciencia política. Volumen I: fundamento, teorías e ideas políticas* (pp. 251-267, cap. 16). UNAM. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3710/19.pdf>
- Dávila Cruz, C. (2016). Reconocimiento de derechos indígenas: construcción de una nueva geopolítica de la diversidad para y desde América Latina. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 138-150. <https://doi.org/10.22383/ri.v16i2.83>
- De Roux, F. (2018). *La audacia de la paz imperfecta*. Ariel.

- DECEL. (2021). Diccionario etimológico castellano en línea. <http://etimologias.dechile.net>
- Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de profesionalización docente. Junio 19 de 2002. DO. 44.840.
- Decreto 356 de 1994. Por el cual se expide el Estatuto de vigilancia y seguridad privada. DO. 41.220
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figura del individuo proyecto*. CLACSO.
- Díaz Guzmán, O. D. (2015). *La Responsabilidad Social del Intelectual: Estanislao Zuleta*. [Tesis de posgrado, Universidad Santo Tomás]. <http://dx.doi.org/10.15332/tg.mae.2015.00347>
- Dussel, E. (1991). *La pedagogía latinoamericana* (3ª. ed.). Nueva América.
- Fermín, M. (1973). *Momentos históricos de la educación venezolana*. Imprenta del Congreso de la República.
- Fernández G. E. (2005). El punto de vista dramático desde Max Weber y Raymond Arons. *Revista Cuadernos FAES de Pensamiento Político*. 95-126.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8918244>
- Fernández, C. (2010). Kung, Hans. Ética mundial en América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 4(2), 161-164. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3408556.pdf>.
- Forster, R. (2014). *La travesía del abismo: mal y modernidad en Walter Benjamin*. Fondo de Cultura Económica.
- Franco, A. y De los Ríos, I. (2011). Reforma agraria en Colombia: evolución histórica del concepto. Hacia un enfoque integral actual. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 8(67), 93-119.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.cdr8-67.race>
- Freud, S. (1988). *El malestar en la cultura*. Alianza Editorial.
- Gantiva, J. (2001). De la teoría crítica a la pedagogía radical. La filosofía política de la nueva educación pública. *Revista de Educación y Cultura*, 59, 40-47.  
[https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas\\_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2059.pdf](https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2059.pdf)
- García, J. (1999). *La colegiata de San Miguel de Alfaro en la edad media: nota para su estudio*. Dialnet., 675-692.

García, R. R. (2007). *Aproximación a la ética del discurso de Apel y Habermas, como ética racional ante la crisis de la razón. En-claves del Pensamiento, 63-89.*

García, M., Grisales, M. y Villada, D. (2019). *Evaluación del ecosistema curricular en programas virtuales* [Sesión de congreso]. Congreso Internacional de Educación: Currículum. *Debates en evaluación y currículum, 1(1), 1413-1423.*

<https://promep.sep.gov.mx/archivospdf/MEMORIAS/Producto3213521.PDF>

García, R. R. (2007). Aproximación a la “Ética del discurso” de Apel y Habermas, como ética racional ante la crisis de la razón. *En-claves del pensamiento, 1(1), 63-89.*

[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-879X2007000100004](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2007000100004)

Garzón, P., Bolaños, B. I., Pulgarín, A., Gómez, D., Mena, D. C., Villada, D., Carmona, D. M., Londoño, L. H., Villada, M., Lora, M., Maldonado, M., Vásquez, M. C., Orozco, N. E., & Martínez, S. P. (2020). *Las ausencias en la formación: un acercamiento a la diversidad en contextos educativos.*

Bonaventuriana. <http://hdl.handle.net/10819/8160>

Goldberg, C. (1999). *Conversaciones con el demonio.* (2ª. ed.). Cuatro Vientos.

González, E. M. (2011). El retorno a la traducción o nuevamente sobre la historia del concepto de hermenéutica. *Opinión Jurídica, 10(19).*

<https://revistas.udem.edu.co/index.php/opinion/article/view/756>

González, M. (2018). *Aprende a vivir Juntos.* Noveduc.

González, M. (2021). *Aporobiografías. Testimoniar nuestras fragilidades.* Ipecal y Horizontes Humanos de Kalkan.

González, M. A. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos.* (2ª. ed). Amazon.

Grimal, P. (1979). *Diccionario de mitología griega y romana.* Paidós.

<https://atirolimpo.files.wordpress.com/2017/01/pierre-grimal-diccionario-de-lamitologc3ada-griega-y-romana.pdf>

Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica.* Herder.

- Guerrero, G. (2001). La educación en Colombia en la segunda mitad del siglo XIX. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 3(3-4). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1153>
- Herrera, M. C. & Infante A., R. (2004). *Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002*. *Nómadas*. (20), 76-84. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117734008.pdf>
- Ibáñez G., T. (1996). *Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología*. Universidad Autónoma de México.
- ICFES, Instituto Colombiano para la Evaluación del Saber. (2022). *Examen Saber 11*. <https://www2.icfes.gov.co/web/guest/acerca-del-examen-saber-11%C2%B0>
- INDEPAZ, (2022) *Masacres en Colombia durante el 2020, 2021 y 2022*. Recuperado 2022-10-05: <https://indepaz.org.co/informe-de-masacres-en-colombia-durante-el-2020-2021/>
- Instituto Nacional de Cooperación Educativa - INCE. (1972). *Testimonio sobre la formación para el trabajo*. <https://books.google.com.co/books?id=LLfqzgEACAAJ>
- Islamweb. (2022). *El libro del Havy y la Umrah*. Islamweb. [https://islamweb.net/esp/espanol\\_books/El\\_Hayy\\_un\\_pilar\\_del\\_Islam.PDF](https://islamweb.net/esp/espanol_books/El_Hayy_un_pilar_del_Islam.PDF)
- Jaeger, W. (1945). *Paideia: los ideales de la cultura. Libro tercero: en busca del centro divino*. Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo Restrepo, S. (2019a). *Itinerarios intelectuales en la trama de la nueva izquierda colombiana (1957-1978). Mario Arrubla Yepes y Estanislao Zuleta Velásquez, dos marxistas heterodoxos* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/2447>
- Jaramillo Restrepo, S. (2019b). *Revista Estrategia y trayectorias intelectuales en los agitados años 60 colombianos. Revista Sociohistórica*, (43), 70-70. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/18521606e070>
- Kant, E. (2004). *Filosofía de la historia*. Terramar Ediciones.
- Kant, E. (2015). *¿Qué es la ilustración?* Editorial Universidad de Antioquia.

- Labarca, A. (18 de junio de 1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Publicaciones de la Universidad de Chile.
- Larrañaga, D. (1924). *Escritos de Don Dámaso Antonio Larrañaga* (T. III). Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay. Imprenta Nacional.
- Ley 200 de 1936. *Sobre régimen de tierras*. 16 de diciembre de 1936. DO. 23686
- Ley 115 de 1994. *Ley general de educación*. 8 de febrero de 1994. DO. 41.214
- Ley 48 de 1968. Por la cual se adopta como legislación permanente algunos decretos legislativos, se otorgan facultades al Presidente de la República y a las Asambleas, se introducen reformas al Código Sustantivo del trabajo y se dictan otras disposiciones. DO. 30.719
- Ley 599 de 2000. *Por la cual se expide el Código Penal*. 24 de julio de 2000. DO. 48839
- Ley 975 de 2005. Por la cual se dictan disposiciones para la reincorporación de miembros de grupos armados organizados al margen de la ley, que contribuyan de manera efectiva a la consecución de la paz nacional y se dictan otras disposiciones para acuerdos humanitarios. 25 de julio de 2005. DO. 45980
- López Serrano, A. (2001). Los cambios de siglo en la Historia de España (siglo XV-siglo XXI). [Notas de clase]. Universidad Carlos III de Madrid.
- López-Aranguren, J. L. (1968). *Ética y política*. Guadarrama.
- Lozano, S. Y., Castellanos Suárez, D. C., & Hernández García, W. J. (2017). *Aportes de Estanislao Zuleta a la educación colombiana: ideario para una contraescuela*. [Tesis de maestría, Universidad de la Salle]. [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia/478/](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/478/)
- Martínez Díaz, C. J. (2007). *La educación sin disciplina a partir de Estanislao Zuleta*. [Tesis de pregrado, Universidad de San Buenaventura]. <http://hdl.handle.net/10819/1956>
- Martínez, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, 44. <https://doi.org/10.17227/01203916.7761>

- Martínez, G. M. y Mena, D. (2012). *Mejorar las relaciones interpersonales de nuestros educandos desde momentos pedagógicos como puentes liberadores que permitan actitudes humanizantes*. [Tesis de grado, Universidad Católica de Manizales].
- Mauri, M. (1987). La crítica kantiana a la virtud como término medio. *Cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 36(96), 163-168. <https://revistaespiritu.istomas.org/la-critica-kantiana-a-la-virtud-como-termino-medio/>
- Mena, C. (2020). *Las ausencias en la formación: un acercamiento a la diversidad en contextos educativos*. Bonaventuriana.
- Mendoza, A. (1998). Tesis agraria para Colombia. *Disertación en los martes del planetario, "Colombia un camino hacia el futuro"*. Sociedad Geográfica de Colombia: [https://sogeocol.edu.co/documentos/tes\\_agr\\_col.pdf](https://sogeocol.edu.co/documentos/tes_agr_col.pdf).
- Mesa, E. (2009). *El frente nacional y su naturaleza antidemocrática*. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, 39(110), 157-184. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/issue/view/308>
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2011). *La cultura del emprendimiento en los establecimientos educativos*. Guía 39. Panamericana.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2020). *Mineducación*. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79413.html>
- Monlau, P. (2013). *Rudimentos de etimología. Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Forgotten books.
- Montoya, R. (2016). De la justicia transicional: verdades y mentiras sobre la paz en Colombia. *El inicio de la violencia*. Justitia, 14, 9-22. <https://doi.org/10.15332/iust.v0i14.1676>
- Moreno, E. (2017). Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Diálogos de saberes*, 46, 125-142. <https://doi.org/10.18041/0124-0021/dialogos.46.2017.2578>
- Nietzsche, F. (1983). *La genealogía de la moral* (7ª ed.). Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (1994). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. NoBooks.
- Nietzsche, F. (2019). *El anticristo*. (7ª ed.). Alianza.



- Ospina, L. (1955). *Industria y protección en Colombia: 1810-1930*. Siglo XX.
- Ospina, W. (22 de agosto de 2020). Todos tenemos la llave. *El Espectador*.  
<https://www.elespectador.com/opinion/todos-tenemos-la-llave/>.
- Ospina, W. (noviembre de 2000). Prólogo. Don quijote y los cisnes tenebrosos. En E. Zuleta: *El quijote: un nuevo sentido de la aventura* (pp. 4-17). Servigráficas Ltda.
- Patria, J. A. (1969). *Catecismo político-cristiano*. Francisco de Aguirre.
- Perdigón Lesmes, C. (2013). *Filosofía y literatura: la experiencia estética en Estanislao Zuleta*. [Tesis de doctorado, Universidad del Rosario]. <https://core.ac.uk/download/pdf/86441299.pdf>
- Popper, K. (1997). *El mito del marco común. En defensa de la ciencia y la nacionalidad*. Paidós.
- PUCP. (2015, 2 de febrero). *Martha Nussbaum y el rol de las emociones en la vida política* [video].  
<https://www.youtube.com/watch?v=WeNfSI0TMH4>.
- Puido, C. (2012). Estanislao Zuleta: educación con filosofía. *Revista Cuestiones de Filosofía*, 14, 79-99.
- Ramírez y Tellez, M. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX.  
*Borradores de Economía*, 379. Banco de la República.
- Real Academia de la lengua Española - RAE. (1992). *Diccionario de la lengua española*. (21 edición). RAE.
- Redacción Justicia. (21 de mayo de 2013). Golpear una mujer no es un delito de bagatela. *El Tiempo*  
<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12812863>
- Rico, A. (2016). *La gestión educativa: hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia*. *Sophia*, 12(1), 55-70. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.1i.445>
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración III: El tiempo narrado*. Siglo XXI.
- Rivas Nieto, P. y Rey García, P. (2008). *Las autodefensas y el paramilitarismo en Colombia*. *CONfines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, 4(7), 43-52.  
<https://www.scielo.org.mx/pdf/confines/v4n7/v4n7a3.pdf>

- Rodríguez, A. (1973). *Historia de las universidades hispanoamericanas. Período hispánico*. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias e Instituto Caro y Cuervo.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000006777>
- Rodríguez, J. R. (2013). *Los Étimos griegos en los diccionarios de los siglos XVI y XVII*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Rojas, A. (1972). *Ideas educativas de Simón Bolívar*. Plaza y Janés.
- Romero, J. L. (1977). *Latinoamérica, las ciudades y las ideas*. Siglo XXI.
- Runge, A. K. y Piñeres, J. D. (2015). Theodor W. Adorno: Reflexiones formación (Bildung) y semiformación (Halbbildung) en el contexto de una crítica ilustrada a la Ilustración. *Itinerario Educativo*, 29(66), 249-280. <https://doi.org/10.21500/01212753.2222>
- San Alberto, J. A. (1785). *Catecismo real*. Imprenta Real.
- Schelling, J. F. (1989). *Borradores filosóficos y diario 1809-1813 (Philosophische entwürfte und tagebuch)*. Meiner.
- Tolstói, L. (2019). *El origen del mal*. Biblioteca Digital.
- Torrejano, R. H. (2017). *Historia de la educación en Colombia: un siglo de reformas (1762-1870)*. Fondo de Publicaciones Corporación Universitaria Republicana.
- V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. (1995, 16 de octubre). *Declaración de Bariloche*. [https://www.programaibermedia.com/wp-content/uploads/2017/11/1995\\_DECLARACION\\_BARILOCHE.pdf](https://www.programaibermedia.com/wp-content/uploads/2017/11/1995_DECLARACION_BARILOCHE.pdf)
- XXVII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (2021, 21 de abril). *Declaración de Andorra*. <https://www.segib.org/wp-content/uploads/Declaracio%CC%81n-XXVII-Cumbre-Andorra-ES.pdf>
- Vanegas, J. O. (2016). *La violencia intrafamiliar a partir de la Ley 1542 de 2012. Análisis desde el derecho a la familia y la Declaración Universal de los Derechos Humanos*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Colombia]. <http://hdl.handle.net/10983/7687>
- Vélez, G. C. (2010). *La educación: Más allá del currículo y la evaluación*. Rudecolombia.

- Vigo, A. (2013). *La conciencia errónea. De Sócrates a Tomás de Aquino*. Revista Signos, 15(29), 9-37. Filosóficos. <http://www.redalyc.org/pdf/343/34326236001.pdf>
- Villada, D. (2020, 4 de mayo). *Horizontes Humanos - Universidad de Manizales* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=k8F5iB7aVNU>
- Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Kapelusz.
- Zuleta, E. (1973). *La tierra en Colombia*. Oveja Negra.
- Zuleta, E. (1974). *Acerca de la ideología*. EAFIT.
- Zuleta, E. (1976). *¡Viva la huelga!* Ruptura. Periódico Ruptura #3
- Zuleta, E. (1978). *Educación y filosofía: la educación como proceso de formación*. Conferencia. Facultad de Educación - Universidad Libre de Bogotá.
- Zuleta, E. (1979). *Marxismo y psicoanálisis: ¿Ciencia o liberación?* Escuela Superior de Administración Pública - ESAP. Revista Camacol.
- Zuleta, E. (1980, noviembre). *Elogio de la dificultad*. Discurso de aceptación del doctorado *honoris causa*. Universidad del Valle.
- Zuleta, E. (1982). Idealización en la vida personal y colectiva. *Revista Extensión Cultural*, 13-14.
- Zuleta, E. (1983). *Tribulación y felicidad del pensamiento*. *Sociología: Revista De La Facultad De Sociología De Unaula*, (5), 16-24. <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/sociologiaUNAULA/article/view/968>
- Zuleta, E. (1985c). La educación un campo de combate. Entrevista con Hernán Suarez. *Revista Fecode*, 4.
- Zuleta, E. (1985b). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Presidencia de la República.
- Zuleta, E. (1985c). La educación un campo de combate. *Educación y Cultura*.
- Zuleta, E. (1986, abril). *El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Ariel.
- Zuleta, E. (1988a). *Educación, disciplina y voluntad de saber*. Universidad del Valle, Fundación Foro Nacional por Colombia.
- Zuleta, E. (1988b). *El derecho a la vida y la violencia*. Documento preparado para la Consejería de los Derechos Humanos de la Presidencia de la República. Reunión de Personeros Municipales.

- Zuleta, E. (1988c). *Estado y sociedad*. Documento elaborado para la Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.
- Zuleta, E. (1989). *Violencia y derecho humanos*. *Camacol*, 38.
- Zuleta, E. (1990). *La responsabilidad social del intelectual*.
- Zuleta, E. (1993). *La responsabilidad social del intelectual*. *Reportaje a la Filosofía*. Punto Inicial, 63 -74.
- Zuleta, E. (2000). *El Quijote: un nuevo sentido de la aventura*. Servigráficas.
- Zuleta, E. (2006). *Comentarios a: Así hablaba Zarathustra de F. Nietzsche*. (3ª ed.). Hombre Nuevo.
- Zuleta, E. (2010a). *Lógica y crítica*. (5ª ed.). Hombre Nuevo Editores.
- Zuleta, E. (2010b). *Arte y filosofía*. (6ª ed.). Hombre Nuevo Editores.
- Zuleta, E. (2010c). *Tres rescates*. (2ª edición). Hombre Nuevo Editores.
- Zuleta, E. (2015). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Planeta - Ariel.
- Zuleta, E. (2016). *Educación y democracia*. (2ª ed.). Planeta.
- Zuleta, E. (2018). *Elogio a la dificultad y otros ensayos*. Planeta.
- Zuleta, E. (2019). *Colombia: violencia, democracia y derechos humanos*. Planeta.