

# EL OCULTAMIENTO DEL SÍMBOLO Y LA IMAGINACIÓN: REPERCUSIONES EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL<sup>a</sup>

The concealment of the symbol and the imagination: repercussions in today's educational system

Artículo de reflexión derivado de investigación

DOI: <https://doi.org/10.21501/23461780.4302>

Recibido: 12 de mayo de 2021. Aceptado: 3 de febrero de 2022. Publicado: 18 de febrero de 2022

*Ignacio Riffo-Pavón\**  
*Carolina Lagos-Oróstica\*\**

## Resumen

En el presente trabajo teórico-reflexivo se abordan las nociones de símbolo e imaginación como facultades cardinales para el desarrollo individual y social del ser humano. Se acentúa el interés en la concatenación de ambas nociones para construir sociedad y el ocultamiento que estas han experimentado desde el auge del pensamiento racionalista y positivista. Además, se aborda la consecuencia de esta desestimación de lo simbólico y de la imaginación en el actual sistema educativo formal. En este artículo se advierte que la situación

<sup>a</sup> Este artículo de carácter teórico-reflexivo se desprende de la discusión epistemológica enmarcada en el proyecto de postdoctorado Fondecyt N°3210195 del autor Ignacio Riffo-Pavón y de la investigación doctoral de la autora Carolina Lagos-Oróstica.

\* Doctor en Medios, Comunicación y Cultura. Investigador postdoctoral de la Universidad Central de Chile, Santiago, Chile. Red Iberoamericana en Investigación en Imaginarios y Representaciones Sociales (RIIR). ORCID: 0000-0001-6691-3572. Correo electrónico: [ignacioriffopavon@gmail.com](mailto:ignacioriffopavon@gmail.com).

\*\* Magíster en Filosofía Moral. Docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile. ORCID: 0000-0001-7858-2985. Correo electrónico: [clagos@ucsc.cl](mailto:clagos@ucsc.cl)

por la que atraviesan los modelos educativos y la forma de enseñanza que reproducen responden a los propósitos del mercado financiero, la tecnociencia y la atomización de los saberes, que se nutren de un pensamiento de racionalidad científica-tecnológica. Lo anterior en desmedro de los saberes humanistas que, por su naturaleza reflexiva y teórica, potencian el desarrollo de las capacidades simbólicas e imaginativas.

## **Palabras clave**

Competencias; Educación; Imaginación; Ocultamiento; Racionalismo; Simbolismo.

## **Abstract**

This theoretical-reflexive work addresses the notions of symbol and imagination as cardinal faculties for the individual and social development of human beings. The interest in the concatenation of both notions to build society and the concealment they have experienced since the rise of rationalist and positivist thought is emphasized. In addition, the consequence of this dismissal of the symbolic and the imagination in the current formal educational system is addressed. This article warns that the situation through which the educational models and the form of teaching they reproduce respond to the purposes of the financial market, technoscience and the atomization of knowledge, which are nourished by a scientific-technological rationality thinking. This is to the detriment of humanistic knowledge which, due to its reflective and theoretical nature, enhances the development of symbolic and imaginative capacities.

## **Keywords**

Competences; Education; Imagination; Concealment; Rationalism; Symbolism.

## Introducción

El presente manuscrito aborda teóricamente el ocultamiento del símbolo y la imaginación a partir, principalmente, de la producción intelectual del racionalismo (Durand, 2007; 1994). Se expone que, en nuestros días, la sociedad se halla delimitada por un *logos* racional que cierra los espacios, lugares y tiempos de lo simbólico y de la imaginación, restándoles importancia como elementos propios de la experiencia de la edificación social. A este respecto, de acuerdo con Han (2014a), se plantea que la condición homogénea y contraria a las diferencias de la sociedad actual es vehículo propicio para el desplazamiento del símbolo y la imaginación hacia márgenes sociales periféricos.

Para Durand (2007) la desestimación de lo simbólico y la imaginación como cualidades antropológicas esencialmente se debe a una supremacía del *logos* que se hace visible en las lógicas racionalistas y el pensamiento calculante que se ha trasladado a diversos estadios de la vida, entre ellos la educación formal (Duch, 2014; Clímént, 2008; Bedoya, 2005; Lipovestky, 2000). En este sentido, el artículo ilustra, en concordancia con Lluís Duch (2014) y Edgard Morin (1999), que el estamento social educativo es uno de los sectores más afectados por el ocultamiento de los ámbitos simbólicos e imaginativos. En el presente artículo se señala que tal situación obedece a los designios del mercado, la tecnociencia y la atomización de los saberes (Morin, 1999), que tienen por base un pensamiento de cálculo positivista. Situación que se traduce en la implementación de un modelo educativo basado en la formación de competencias (Díaz-Barriga, 2006; Barnett, 2001), el cual privilegia la enseñanza de técnicas y métodos para la mera resolución de los problemas que se presentan en el mundo laboral (Moreno, 2010).

A este respecto, dos son los objetivos de este artículo. En primer término, establecer una propedéutica teórica de lo simbólico y de la imaginación, acen tuando el foco en el ocultamiento que ambas nociones han experimentado desde el auge del racionalismo y el positivismo. En segundo lugar, representar dicho fenómeno de ocultamiento considerando el sistema educativo formal,

teniendo en cuenta específicamente el modelo de enseñanza basado en la formación de competencias del estudiantado, asumido por las entidades de educación superior técnico-profesional.

Este trabajo, que se desarrolla desde unos planteamientos teóricos de comparación de ideas, síntesis y reflexión (Martínez, 1996), se compone de tres secciones. La primera expone una definición filosófica-antropológica del símbolo y la imaginación; y la imbricación que presentan ambas nociones en la configuración de una realidad social plausible y con sentido. La segunda sección ahonda en el ocultamiento del símbolo y la imaginación en la filosofía occidental, concentrando la atención en los influjos del racionalismo moderno y en los cambios culturales que se manifiestan en el momento actual. Por último, la tercera sección se encarga de representar una de las tantas consecuencias del ocultamiento de lo simbólico y la imaginación, orientando la reflexión hacia el modelo educativo basado en la enseñanza y formación de competencias que no obedecen a una formación humanista e integral, sino que se proponen con la finalidad de satisfacer adecuada y eficientemente al mundo globalizado.

De este modo, este artículo expone una posible aclaración de la actual situación en que se encuentran las capacidades simbólicas e imaginativas del ser humano dentro de una sociedad comandada por la racionalidad científico-tecnológica y el mercado financiero. En función de tal dilucidación, el manuscrito manifiesta la importancia de repensar el paradigma educativo, con la finalidad de cuestionar válidamente el discurso y la praxis utilitaria que este mantiene en el presente.

## **El ser humano y lo simbólico**

Este trabajo parte de la noción de que los símbolos son elementos cognoscitivos procedentes de la imaginación creadora intersubjetiva de las personas y son fundamentales en toda cultura. En este sentido, todas las simbolizaciones representan marcos significativos acerca del mundo y de la realidad; tanto los ámbitos de lo cotidiano y lo natural como el sector de lo sobrenatural. Gracias al ejercicio de la objetivación social, los significados simbólicos

consiguen su arraigo en las diversas instituciones sociales para cumplir con la función primordial de conectar distintos niveles de la realidad (Berger & Luckmann, 2001). De esta manera, los sistemas simbólicos son modalidades del entendimiento humano “que relacionan la experiencia de la vida de cada día a un nivel de realidad trascendente. Otros sistemas de significado no apuntan más allá del mundo de la vida de cada día, es decir, no conllevan una referencia trascendental” (Luckmann, 1973, pp. 54-55).

Desde un punto de vista filosófico, Ernst Cassirer (1967) sostiene que el símbolo corresponde a la clave de la naturaleza humana. La realidad simbólica es el elemento esencial a través del cual el ser humano puede ser definido como un animal simbólico (Cassirer, 1967). Concordantemente, las construcciones simbólicas entregan al ser humano un método para adaptarse a su ambiente; es decir, permiten a las personas ingresar a la realidad y situarse en el mundo de la vida (Habermas, 2015). No se trata de un sencillo ajustamiento, sino de una operación intelectual de comprensión y captación del sentido que habita en las imágenes proyectadas por los símbolos, las palabras o las gestualidades significativas a nivel cultural.

Gracias a este ejercicio de interpretación comprensiva simbólica, la especie humana ha podido desarrollar una representación de las cosas, dotándose de signos, alegorías y transmisiones significativas que construyen una serie de respuestas de sentido. Por esta razón, el símbolo forma parte del mundo fenoménico, plenamente cargado de significados y valores existenciales. Según esto, los símbolos deben entenderse como contenidos gnoseológicos irrevocables en el desarrollo de la cultura y la orientación de los comportamientos humanos al interior de ella.

Ahora bien, el ingreso de los seres humanos en el cosmos de la creación simbólica se produce desde su natural y universal inclinación por trascender la categoría biológica de su ser (Luckmann, 1973). Dicho de otra forma, “los organismos humanos trascienden normalmente su naturaleza biológica mediante la internalización de un universo de significado históricamente dado” (Lukmann, 1973, p. 62). Por lo tanto, la especie humana presenta un deseo ontológico de autosuperación de sus condiciones naturales, mediante el desenvolvimiento de

múltiples relaciones sociales que desembocan en la formación de la conciencia (Luckmann, 1973), estructurada a nivel de comunidad. Es así como, a diferencia de las otras especies sensibles, la nuestra no se encuentra obligada o determinada por la presencia de estímulos inmediatos para obtener su morada en el mundo. Precisamente, desde la creación de estructuras simbólicas, mujeres y hombres de distintas generaciones han conseguido una adaptación al medio de manera inteligente e imaginativa (Castoriadis, 2013; Durand, 1994).

No obstante, hay que indicar que la explicación simbólica, a diferencia del signo lógico conceptual, no es un instrumento para la aclaración de objetos problematizados (Vernant, 2003). Por su parte, el símbolo tiene por función introducir una matriz de conocimiento necesario que, ante todo, “significa, expresa y realiza” (Dupré, 1999, p. 81). El símbolo permite “que fragmentos aislados se integren en un todo orgánico” (Allen, 1985, p. 141). De ahí la relevancia del símbolo como pieza que unifica el pasado con el presente y el porvenir; es decir, como instrumento cognoscitivo que resguarda un reconocimiento de lo real. De tal manera, los significados simbólicos poseen “la misma constancia y la misma universalidad que los marcos del pensamiento lógico” (Vernant, 2003, p. 200).

### ***Imbricación entre el símbolo y la imaginación***

Lo señalado hasta aquí mantiene la idea de un ser humano poseedor de una imaginación simbólica, habitante de un mundo simbolizado y constructor creativo de una sociedad (Durand, 2007). En esta línea, el dominio predilecto del símbolo es “lo no-sensible en todas sus formas; inconsciente, metafísico, sobrenatural y surreal” (Durand, 2007, p. 14). No obstante, el símbolo, igualmente abarca el orden institucional (Berger & Luckmann, 2001), debido a su propiedad de otorgar significados a los elementos que componen la realidad. De esta manera, el universo simbólico es contenido de significado que alimenta directamente el imaginario social, que corresponde al modo en que las personas imaginan y conciben su existencia, sus relaciones personales, sus expectativas y las imágenes profundas que subyacen a tales expectativas (Taylor, 2006).

A modo aclaratorio, en este trabajo la noción de imaginación no empata con la de imaginario. Pues, este último, se considera como un contenedor o reducto individual y/o social donde se hallan las creencias, ideas, memorias o visiones de mundo. Para Gilbert Durand (1994), el imaginario es el museo de todas las imágenes posibles producidas y por producir. Por lo que, de manera precisa, la imaginación sería la capacidad para generar esas imágenes.

Así, la imaginación es concebida como la poderosa facultad creadora inmanente al sujeto humano, que permite simbolizar y representar el mundo. Formalmente, la imaginación puede ser definida como “la capacidad de simbolización inherente al hombre, también se puede entender como el potencial de imágenes que puede concebir el ser humano” (Gutiérrez, 2012, p. 31). De acuerdo con Gilbert Durand (1994), la imaginación es el conector por el cual se funda toda representación humana. Consecuentemente, la imaginación, a partir del acto simbolizante, tiene la capacidad de re-presentar el mundo que funda la institución de la sociedad (Castoriadis, 2013).

Antropológicamente, la imaginación se corresponde con: “l'incontournable re-présentation, la faculté de symbolisation d'où toutes les peurs, toutes les esperances et leurs fruits culturels jaillissent continûment depuis les quelque un million et demi d'années qu' homo erectus s'est dressé sur la terre” [La ineludible re-presentación, la facultad de simbolización de la cual todos los miedos, todas las esperanzas y sus frutos culturales brotan continuamente durante un millón y medio de años cuando el *Homo Erectus* se irguió sobre la tierra] (Durand, 1994, p. 77). Desde esta perspectiva, la imaginación es la capacidad de simbolización congénita a la especie *Homo Sapiens*; la potencia creadora y principio configurador del pensamiento (individual) y de toda historia (social) (Durand, 1982). Esto se asienta en el hecho de que los universos simbólicos protegen la biografía y el orden institucional, garantizando una delimitación de la realidad (Berger & Luckmann, 2001).

Asimismo, el simbolismo es el lenguaje de la imaginación, por tanto, las instituciones sociales (familia, sistema educativo, modelo político, etc.) no pueden existir más que en la dimensión simbólica (Castoriadis, 2013). En otros términos, el ser humano construye una realidad social ordenada y con

sentido cuando su mundo simbólico emerge por la intención de domesticar la nuda realidad. Existir humanamente significa fijar un mundo, es allí donde las “formas simbólicas: lenguaje, mito, religión, arte, ciencia, historia” (Mardones, 2003, p. 63) aparecen defendiendo al ser humano frente a una realidad que le muestra su propia precariedad ontológica.

De acuerdo con todo lo anterior, existe una relación necesaria entre símbolo, imaginación y conocimiento. Puesto que, a través del símbolo, como elemento transfísico de conocimiento, los seres humanos construyen una imagen de la realidad, conforme a la cual se educan y se manifiestan culturalmente. En otros términos, las culturas requieren para su constitución un sistema simbólico surgido de la imaginación que es facultad orientadora y potencia creadora en las experiencias de significado. Por ello, es de importancia capital entender que la imaginación simbólica (Durand, 2007) es irremplazable en su función mediadora entre la adaptación del ser humano y su realidad, así como también es indiscutible su centralidad en el desarrollo de las relaciones interpersonales de las que depende la salvación de la especie humana.

Si bien los seres humanos no poseen un modo de ser cultural idéntico en todas las regiones del mundo –más bien existe una amplia diversidad–, hay una facultad imaginativa y un universo simbólico que son intrínsecos a la especie humana. No obstante, el ocultamiento de ambas propiedades, fundamentalmente desde la modernidad, ha limitado las posibilidades de autoconocimiento del ser humano, quien se ha observado a sí mismo a partir de saberes emanados de conceptualizaciones lógicas-racionales.

## **Un recorrido por el ocultamiento del símbolo y la imaginación**

Las investigaciones de Gilbert Durand (2007; 1994), Cornelius Castoriadis (1988), Enrique Carretero (2010) y Byung Chul-Han (2020; 2014b), demuestran que los símbolos y la imaginación han sufrido un ocultamiento y menoscabo en diferentes momentos históricos por parte de la filosofía y la ciencia positivista. Las nociones de símbolo e imaginación, inherentes al ser



humano, han sido minimizadas, principalmente, desde el pensamiento que emana del racionalismo y el empirismo, y sus vertientes derivadas: positivismo, funcionalismo y determinismo (Durand, 2007; Castoriadis, 2013; 1988).

El ocultamiento de la imaginación simbólica tiene su procedencia más notoria en el cartesianismo, que insta un método científico único para descubrir la verdad. Específicamente, “el cartesianismo asegura el triunfo de la iconoclasia (...) el símbolo se esfuma poco a poco en pura semiología, se evapora, podríamos decir, metódicamente en signo” (Durand, 2007, p. 27). Como extensión epistemológica del cartesianismo, se halla el positivismo científico del siglo XIX. Esta corriente inaugurada por Auguste Comte (1798-1857) pretende controlar metódicamente todo objeto de estudio e insta a separar al objeto del sujeto (Baeza, 2015). Consecuentemente, el positivismo desvalora la imaginación que reside en el sujeto como vía de conocimiento, e igualmente “la pensée symbolique, le raisonnement par similitude, donc, la métaphore” [el pensamiento simbólico, el razonamiento por similitud, por tanto, la metáfora] (Durand, 1994, p. 9).

Cornelius Castoriadis (1988) apunta que durante la época moderna se produjo una desvalorización de la potencialidad creadora de la imaginación. El autor estima que en la modernidad la imaginación es trasladada a la memoria y así se le reduce su vitalidad como facultad creadora.

La imaginación se relega a la psicología, se fija su lugar entre la sensación y la intelección y se le asigna un carácter simplemente reproductivo y de recombinación a su actividad, condición deficiente, ilusoria, engañosa o sospechosa de sus obras. (Castoriadis, 1988, p. 151)

A la vez, Castoriadis advierte que en el periodo moderno contemporáneo existe una falta de profundización en los estudios acerca de la facultad imaginativa.

El breve repaso expuesto hasta aquí permite visualizar, *grosso modo*, una forma de pensamiento que ha ocultado lo simbólico y la imaginación. Estos momentos de iconoclasia (Durand, 2007) o desvalorización han plasmado una noción estrecha de estas cualidades intrínsecamente humanas. En palabras de

Gilbert Durand: “El dogmatismo teológico, el conceptualismo metafísico, con sus prolongaciones ockhamistas, y finalmente la semiología positivista, no son sino una extinción gradual del poder humano de relacionarse con la trascendencia, del poder de mediación natural del símbolo” (2007, p. 46). Este hecho revela que las praxis institucionales y humanas del presente se hallan contenidas en juicios prácticos, lógico-racionales, pragmáticos y cuantitativos.

Lo tratado en este apartado pretende mostrar que en la cultura occidental la razón se ha instalado desterrando los senderos simbólicos que configuran parte del conocimiento humano. A la vez, la imaginación fue considerada como maestra del error y de la falsedad; en tanto que la imagen fue calificada de incierta, dudosa y ambigua (Durand, 2007, 1994).

En el presente, de acuerdo con Terry Eagleton (1997), nos situamos en un periodo de la historia denominado “posmoderno”, que posee como característica esencial la desconfianza hacia las nociones clásicas de verdad, razón y objetividad, dando lugar en el tiempo actual a una renuncia de los sistemas definitivos de explicación. La cultura posmoderna “ha desmitificado las instituciones más irreductiblemente naturalizadas, poniendo al descubierto las convenciones que las gobiernan” (Eagleton, 1997, p. 53). En el sentido de Castoriadis (2013), las instituciones que cohesionan a las sociedades, tales como la iglesia, la familia, el arte o la educación, pueden entrar en crisis, rehacerse y/o resignificarse. No obstante, la importancia de la institución en la sociedad radica en su función de cohesionar el mundo social y otorgarle sentido para el ser humano. De acuerdo con Castoriadis (2013), se puede señalar que el mundo actual transita por un proceso de resignificación de sus instituciones, por tanto, de su mundo social. En este marco, el mundo occidental posmoderno se ha volcado “hacia el efímero, descentralizado mundo de la tecnología, el consumismo y la industria cultural” (Eagleton, 1997, pp. 11-12). Seguidamente, las sociedades actuales ponen el acento en un mero carácter técnico, instrumental, funcional y productivo de la vida.

Con lo dicho, es posible indicar que el racionalismo y el pensar calculante (Heidegger, 1994) iniciaron y mantienen un proceso de encubrimiento de lo simbólico, del inteligir sensible y la imaginación. En la actualidad, las vivencias

humanas se llevan a cabo desde la homogeneidad (Han, 2014a), que no acepta percepciones diversas sobre el tiempo y el espacio. Por ello, la sociedad posmoderna “no tiene ni ídolo ni tabú, ni tan solo imagen gloriosa de sí misma, ningún proyecto histórico movilizador, estamos ya regidos por el vacío, un vacío que no comporta, sin embargo, ni tragedia ni apocalipsis” (Lipovetsky, 2000, pp. 9-10).

En un sentido similar, Byung Chul-Han (2014a) indica que la cultura occidental hoy se constituye ajena a la heterogeneidad, distante de la alteridad y contraria a las diferencias, volviéndose un infierno de lo igual (Han, 2014a) que no deja espacio al potencial genuino, extenso y transgresor de la imaginación creadora. Sintéticamente, “en el infierno de lo igual la imaginación poética está muerta” (Han, 2018, p. 98). En este sentido, la caracterización que el autor coreano hace de la sociedad actual indica que esta se configura desde una positividad de lo igual (Han, 2018) expresada claramente en el exceso y el consumo (Han, 2018; Baudrillard, 2009) que vacían a las culturas de toda otra representación de auténtica identidad.

En efecto, el desplazamiento del universo simbólico a causa del racionalismo que impidió el enraizamiento cultural de la imaginación creadora (Durand, 2007), produce la imposibilidad de experimentar una elevación a esferas superiores no percibidas por el actuar concipiente del *logos*. Específicamente, a juicio de Byung-Chul Han (2018), esta situación se enlaza directamente con la proclamación de libertad del neoliberalismo que, en términos reales, es propaganda reanimada por un espíritu comercial (Han, 2018), por lo que los seres humanos “ya no vivimos poéticamente en la tierra” (Han, 2018, p. 99).

Estos embates del neoliberalismo de las sociedades posmodernas también han ocupado los espacios educativos con políticas y programas que vitalizan la competencia, la productividad académica y el pensamiento lógico-funcional (Duch, 2014); en desmedro de la razón sensible, la poética y la imaginación. Así, en relación al interés de este manuscrito, es posible considerar que la imaginación simbólica y la creatividad, dentro de los planes de formación educativa,

han sido cercenadas, puesto que se inscriben en el campo de las humanidades, que, actualmente, carecen de lugar en casi todos los ámbitos de la vida (Duch, 2014).

El racionalismo y las lógicas neoliberales han absorbido la educación formal, neutralizando o simplemente anulando las ciencias humanas, por medio de reducciones y transformaciones procedentes del *modus operandi* de las ciencias duras (Duch, 2014). Tentativa que persigue como fin máspreciado la rentabilidad, la productividad y el pensamiento acrítico que impacta en el sistema educativo.

## La influencia del racionalismo y el positivismo en la educación universitaria

El ocultamiento de la actividad y el valor sociocultural de los procesos simbólicos puede ser situado en la instalación del racionalismo y su aprecio por el *ego cogito* cartesiano, pero su extensión más radical ha estado en la filosofía positivista posterior. Doctrina que asume que el conocimiento es posible únicamente dentro del marco de las ciencias experimentales (Habermas, 1990). En este sentido:

La teoría de la ciencia de Comte puede reducirse a reglas metodológicas, que quedarían todas cubiertas por el término de «positivas»: el espíritu positivo está vinculado a procedimientos que garantizan la cientificidad. A lo largo de su discurso sobre el espíritu positivo, hace Comte un análisis semántico de la palabra, se llama positivo a lo que es, de hecho, frente a lo meramente a lo imaginado (oposición real-quimérico), a lo que puede pretender la condición de cierto frente a la indecible (oposición «cierto-indecible»); a lo rigurosamente preciso frente a lo indeterminado (oposición «preciso-vago»); lo útil frente a lo vano (oposición «útil-ocioso»), y, finalmente, lo que corresponde al valor relativo frente al absoluto (oposición «relativo-absoluto»). (Habermas, 1990, p. 81)

Al constreñirse las condiciones gnoseológicas de la imaginación simbólica también se deja de lado el hecho de que el ser humano posee una capacidad de apertura hacia la realidad a través de explicaciones provenientes del inteligir sensible, desde las cuales puede proyectar su mundo con objeto de hallar una respuesta con sentido. En esta situación, la educación como sector clave en la

formación y construcción de la sociedad también ha sido afectada de manera importante por la desestimación de la potencialidad simbólica y la imaginación como fuentes creadoras de ideas colectivas que aportan a una identidad social. Los saberes procedentes del sector de la imaginación han sido definidos como falsedades sometidas a una subjetividad únicamente capaz de crear concepciones irreales, ficticias y fantasiosas (Durand, 2007).

Por tanto, se ha provocado una marginación hacia la potencialidad de la intersubjetividad emplazada en el mundo de la vida que no está frente al ser humano de manera teórica, sino preteórica (Habermas, 2015). El mundo de la vida es el “de las relaciones de entendimiento y de las relaciones de reconocimiento recíproco” (Habermas, 1993, p. 373), en el que la subjetividad posee la función fundamental de hacernos sujetos de experiencia y encarnación de una historia no objetivada desde el punto de vista científico. A este respecto, es oportuno señalar que

en la subjetividad confluyen imaginarios colectivos, representaciones sociales, memorias, creencias, ideologías, saberes, sentimientos, voluntades y visiones de futuro. Como fuente de sentido y mediación simbólica precede y trasciende a los individuos; constituye nuestro yo más singular, el sentido de pertenencia a un nosotros y al conjunto social. (Torres, 2006, p. 92)

Debido al interés de conocer y valorar la realidad a través de la perspectiva del positivismo, que “se fundamenta sobre el principio cientificista, puesto que, para él, el sentido del conocimiento es definido por lo que las ciencias efectúan y puede ser explicitado de manera suficiente mediante el análisis metodológico” (Habermas, 1990, p. 76), se ha desarrollado un sistema de enseñanza reductivo, destinado a una formación disciplinar especializada en contrastar hechos medibles, cuantificables y verificables.

Al mismo tiempo, en la actualidad, la exaltación de la tecnología ha proporcionado la implantación de una perspectiva unidireccional de la realidad, situación que pone en marcha una educación hegemónica basada en la tecnociencia (Duch, 2014; Lipovetsky, 2000) al servicio de la producción económica. De esta manera, las entidades educativas hoy se ven obligadas a mantener un discurso donde son recurrentes los términos de *ranking*, evaluación, asegu-

ramiento de la calidad, eficiencia y competencia. Estas condiciones se piensan para buscar una exitosa gestión del conocimiento; sin embargo, de acuerdo con Edgar Morin (1999), restringen las posibilidades del inteligir, atrofiando al ser humano en sus potencialidades de comprensión, reflexión y de un juicio correctivo capaz de desarrollar una visión a largo plazo (Morin, 1999).

La mentalidad tecnológica, derivada del duopolio racionalismo-positivismo, impuso su criterio en los planes de estudio, las didácticas de enseñanza (Duch, 2014) y el funcionamiento general de la formación técnico-profesional. En este último caso, las formas educativas han olvidado que el conocimiento significativo constituye “una traducción y una reconstrucción a partir de señales, signos, símbolos, en forma de representaciones, ideas, teorías, discursos” (Morin, 1999, p. 26). El actual ajustamiento de las instituciones educacionales a la racionalidad de la producción tecnológica y económica no permite abordar la imaginación y la simbolización como condiciones antropológicas tan inherentes como fundamentales para el desarrollo de la admiración, la contemplación y la teorización. En efecto, como bien explica Habermas (1990), el obrar humano adquiere una verdadera orientación solo cuando nace de un conocimiento liberado de los simples intereses y es capaz de adoptar una actitud teórica con la cual disponerse al pensamiento crítico.

En el presente, una de las problemáticas derivadas de la educación racionalista-positivista cuya finalidad es la “profesionalización individual de los saberes” (Habermas, 1993, p. 11) es la fragmentación de las disciplinas que se han convertido en temáticas informativas que impiden recomponer la realidad como un todo (Morin, 1999). La educación, siguiendo a Gilles Lipovestky (2000), se ha transformado en una serie de programas individuales apoyados por un diálogo con el ordenador y la manipulación personal de la información. Por consiguiente, la introducción desmedida del cientificismo positivista y la tecnología en el ámbito de la enseñanza inciden directamente en una crisis del humanismo (Duch, 2014). La tecnología mecanicista que por sí misma no tiende a las imágenes, sino únicamente al método y al capital privado o estatal (Horkheimer & Adorno, 1971), reduce la heterogeneidad de los espacios de enseñanza. Por lo tanto, el sistema educativo y los modelos de enseñanza se desarrollan de manera homogénea y estandarizada, obligados a ser dirigidos

por “reglas técnicas y utilitarias” (Habermas, 1993, p. 105) para cumplir con la finalidad de favorecer el desarrollo del capital y las mismas relaciones de producción.

### ***La educación universitaria basada en competencias***

Desde el término de la guerra fría, la caída del muro de Berlín (1989) y el desplazamiento de las ideologías políticas, la educación irá siendo cada vez más consecuente con el proceso de globalización, caracterizado por la libre interrelación entre mercado financiero, información y tecnologías (Comas-d'Argemir, 2002). Los cambios que vienen registrándose desde los años setenta nos ubican en la primera década del nuevo siglo con modelos educativos que han tenido su origen en el utilitario mundo del trabajo (Climént, 2008; Díaz-Barriga, 2006). La sociedad de la información, las nuevas tecnologías y la globalización han provocado un nuevo espacio educativo (Fernández, 2000; Climént, 2008, 2009; Bolívar, 2005; 2007) que ha dado nacimiento a los modelos educacionales basados en competencias laborales, especialmente destinados a entregar contenidos útiles en la resolución de urgencias de carácter global. De manera que “la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica” (Díaz-Barriga, 2006, p. 8).

Este giro, que involucró directamente a la educación superior, tuvo por argumento la existencia de una crisis en los programas de formación profesional que ya no se adecuaban a la sociedad y al ejercicio laboral, por ser eminentemente teóricos y no prácticos ni resolutivos. La educación formal pasó de la enseñanza de un “conocimiento como contemplación al conocimiento como operación” (Barnett, 2001, p. 32). El mundo empresarial pronunció una crítica hacia la calidad de los egresados por su ineficiencia a la hora de resolver problemas (Díaz-Barriga, 2006; Climént, 2008). Por tanto, junto con modernizarse de acuerdo con los imperativos de la economía neoliberal y el mandato empresarial, las instituciones de educación superior iniciaron un proceso de rediseño de sus metodologías y planes curriculares, con la finalidad de formar profesionales capaces de responder a las necesidades de una sociedad globalizada, tecnológizada e incierta valorativamente (Climént, 2008). De esta

manera, la enseñanza superior comienza a introducir modelos educativos basados en competencias laborales, cuyos orígenes se encuentran principalmente en Reino Unido durante la primera mitad del siglo XIX, pero que se extienden hasta la época actual, cuando se produce la fuerte confluencia entre la acreditación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la modularización del aprendizaje y las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

La enseñanza basada en competencias se asocia directamente a la realización de roles establecidos por el ámbito empresarial; por tanto, su definición se ajusta a la idea de que los conocimientos pueden ser medidos de acuerdo con criterios de desempeños, destrezas y actitudes destinadas a la producción. A la vez que, según Bernett (2010), la enseñanza de competencias en los planes de estudio superior pretende incluir todas las capacidades y habilidades que sean necesarias para que los futuros egresados puedan actuar eficazmente en el complejo mundo de hoy. En este sentido, la formación universitaria que concuerda con tales criterios

es una modalidad educativa que permite formar al educando a partir de normas de competencia laboral o profesional obtenidas de los requerimientos del sector productivo o de servicios. Su metodología de enseñanza hace el hincapié en el saber hacer y utiliza una organización e infraestructuras similares a las del ámbito laboral. (Climént, 2010, p. 144)

Seguidamente, la educación superior tiene como objetivo que los profesionales adquieran competencias de especialización, propias de un nivel de conocimiento de experto y de habilidades que permiten movilizar recursos para adquirir datos de información y realizar acciones resolutivas concretas (Díaz-Barriga, 2006; Hirsch, 2009). La enseñanza por competencias se focaliza en el hacer, en la práctica y en la acción resolutiva, por lo que prioriza las técnicas y los métodos (Moreno, 2010). En suma, el profesional competente será capaz de aplicar metodologías, combinar conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores requeridos para comprender y transformar una realidad compleja en el ámbito de la productividad económica-laboral (Climént, 2010).



Frente a lo anterior, de acuerdo con Díaz-Barriga (2006), cabe tener en cuenta el sentido utilitario de las competencias, para luego reflexionar acerca del paradigma social que la educación superior fomenta actualmente, al ser estimada ella misma como instancia de estrategias para el desarrollo de tareas técnicas puntuales. Al respecto, surge preguntar por el lugar de las humanidades dentro de un escenario educativo que se perfila como dispositivo social destinado a transmitir aquello que es rentable y experimentable positiva y numéricamente (Duch, 2014). En el sentido expuesto por Edgar Morin (1999), los centros educativos deben ser espacios destinados a la cultura y la reflexión, a través de los saberes y disciplinas humanistas que ejercitan la crítica, la sensibilidad y la imaginación transgresora-creativa que no son medibles en términos de desempeño productivo. De esta manera, es posible llegar a valorar el nutriente que nos aporta “la poesía, la literatura, el cine, las artes plásticas y las sabidurías populares y tradicionales” (Torres, 2006, p. 92) y, por consecuencia, abrir la posibilidad de implementar un habitar poético en el mundo.

La educación del presente es una potente muestra de las restricciones hacia esa clase de cultura humanista que se inclina a formar una inteligencia integradora, capaz de imaginar y comunicar simbólicamente un sentido de la realidad, así como de cohesionar una identidad social. Direccionada por el pragmatismo y la utilidad, la educación se ha convertido en una institución instructiva, controlada por una ideología económica de tipo material, que se impone con sus propias conceptualizaciones, exigiendo flexibilizar y diversificar técnicas de enseñanza y evaluación para que el estudiante adquiriera competencias genéricas y específicas de su profesión (Villarroel & Bruna, 2014).

Sin embargo, quienes defienden el modelo de enseñanza competente se amparan en el progreso social que implica una formación orientada a las tareas dentro de un mundo cambiante y competitivo (Villarroel & Bruna, 2014), indicando, paradójicamente, que conducen al desarrollo de “diversas habilidades funcionales (matemáticas, escritura, comunicación, relaciones interpersonales), habilidades creativas (imaginación, curiosidad, inventiva, planeación, elaboración, construcción) y competencias laborales (aprendizaje y dominio de artes y oficios)” (Climént, 2014, p. 162).

Se vislumbra en la actividad educativa una homogeneidad ajustada a una estructura de entrenabilidad. Por lo tanto, los saberes disciplinares responden no a la persona, sino a factores exógenos impuestos, tales como los cambios tecnológicos y el mercado que controla todos los sectores de la vida. Así, las instituciones de formación superior propenden por la especialización del sujeto, abandonando la idea original que inspiró la búsqueda del conocimiento a través del ocio y la contemplación. Disposiciones apropiadas para desarrollar la imaginación simbólica, el pensamiento especulativo y el deseo onírico, que permiten al ser humano conocerse de acuerdo con su propia unicidad y su relación con el mundo que habita.

## Conclusiones

El escrito expuesto identificó que la disposición simbólica e imaginativa del ser humano es una capacidad comprensiva que se concretiza como elemento explicativo mediador entre los individuos y su mundo. No obstante, desde el pensamiento racionalista, tales condiciones antropológicas han sido consideradas como elementos limitados y no conducentes a válidos procesos cognoscitivos humanos, sobrevalorando las facultades del inteligir lógico-conceptual. Desde aquí se logró identificar que la operación *racionalista-positivista-calculante*, que surge fundamentalmente en la modernidad, frena el desenvolvimiento de la imaginación simbólica, asumiendo que esta pertenece únicamente al campo del arte, la metáfora y la razón sensible. De esta manera, se sitúan criterios y códigos que se asumen paradigmáticos en las instituciones sociales, como es el caso del sistema educativo aquí expuesto.

Según el recorrido teórico-reflexivo de este manuscrito, uno de los sectores sociales más hondamente afectados por el ocultamiento del potencial intelectual del símbolo y la imaginación es la institución educativa. Se advierte que este fenómeno se incrementó en la actual época posmoderna que, al no diseñar un horizonte definido de realidad y de mundo, no conserva suficiente injerencia para desmontar los parámetros racionalistas y positivistas. Dentro

de esta realidad, los modelos educativos están al servicio de una versión funcional y utilitaria del mundo. En el caso de las instituciones de educación superior, se observa que han dejado de responder a las necesidades esenciales del auténtico crecimiento personal, optando por la entrenabilidad de competencias que tienen por finalidad única el ingreso del sujeto profesional al mercado, la empresa y la tecnocultura.

Así, el ámbito de la educación superior ya no responde a la formación integral de la persona, sino más bien a robustecer sus posibilidades de reproducción ideológica, toda vez que el sujeto profesional se relaciona con el mundo sin las disposiciones de la contemplación y la teorización. Es así como las humanidades son retiradas del espacio educacional o transformadas en accesorios que no influyen en la creatividad, la crítica y la reflexión de las personas. Por tanto, se considera que la educación debe replantear los fundamentos que promueven la formación del estudiantado, con el objetivo de revitalizar las humanidades que conducen a una simbología primordial y a un saber integral, tanto del individuo como de su entorno.

Finalmente, este trabajo no plantea una respuesta determinante ni taxativa en relación con las problemáticas educativas, pero sí invita al lector a reflexionar acerca de un replanteamiento sobre los fundamentos antropológicos que están en la base de los modelos educativos, sus metodologías y medios de administración. En función de la propedéutica teórica desarrollada en este manuscrito, se insta a reconocer la relevancia de todas las facultades que potencian el desarrollo del conocimiento humano y, por ende, el crecimiento fecundo de la persona. A la vez, este artículo proporciona a la comunidad académica un fundamento teórico para el desarrollo de investigaciones posteriores en el campo de las ciencias sociales y sus líneas afines.

## Conflicto de interés

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación de cualquier índole. Asimismo, la Universidad Católica Luis Amigó no se hace responsable por el manejo de los derechos de autor que los autores hagan en sus artículos, por tanto, la veracidad y completitud de las citas y referencias son responsabilidad de los autores.

## Referencias

- Allen, D. (1985). *Mircea Eliade y el fenómeno religioso*. Ediciones Cristiandad.
- Baeza, M. A. (2015). *Hacer mundo: significaciones imaginario-sociales para construir sociedad*. RIL editores.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo: sus mitos, sus estructuras*. Siglo XXI Editores.
- Bedoya, J. (2005). *Epistemología y Pedagogía*. Ecoe Ediciones.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- Carretero, E. (2010). *El orden social en la postmodernidad. Ideología e imaginario social*. Erasmus Ediciones.

- Cassirer, E. (1967). *Antropología Filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Editorial Gedisa.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Climént, J. (2008). La educación basada en competencias como instrumento de política educativa laboral. *Revista mexicana de agronegocios*, 22, 490-502.
- Climént, J. (2009). Reflexiones sobre la educación basada en competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 91-106.
- Climént, J. (2010). Evaluación de competencias en niños: un error de apreciación y perspectiva. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-25.
- Climént, J. (2014). Origen, desarrollo y declive de las competencias individuales en tiempos de incertidumbre. *Educación y educadores*, 17(1), 149-168.
- Comas-d'Argemir, D. (2002). La globalización, ¿Unidad del sistema?: exclusión social, diversidad y diferencia cultural en la aldea global. En N. Català Torres, J. E. García-Albea Ristol & J. A. Díez Calzada (Coords.), *Los límites de la globalización* (pp. 85-112). Ariel.
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36.
- Duch, L. (2014). La formación docente y la universidad. *Ars Brevis: Anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, (20), 51-71.
- Dupré, L. (1999). *Simbolismo religioso*. Herder.
- Durand, G. (1982). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Bordas.
- Durand, G. (1994). *L'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Hatier.

- Durand, G. (2007). *La imaginación simbólica*. Amorrortu.
- Eagleton, T. (1997). *Las ilusiones del posmodernismo*. Paidós.
- Fernández, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-13.
- Gutiérrez, F. (2012). *La mitocrítica: naturaleza, función, teoría y práctica*. Editorial Milenio Publicaciones S.L.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus.
- Habermas, J. (2015). *Mundo de la vida, política y religión*. Trotta.
- Han, B-C. (2014a). *La agonía del eros*. Herder
- Han, B-C. (2014b). *En el enjambre*. Herder.
- Han, B-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Han, B-C. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder.
- Heidegger, M. (1994). Serenidad. *Revista Colombiana de Psicología*, (3), 22-28.
- Hirsch, A. (2009). Competencias y rasgos de ética profesional en estudiantes y profesores de posgrado de la UNAM. *Sinéctica*, (32), 14-16.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1971). *Dialéctica del iluminismo*. Editorial Sur.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.
- Luckmann, T. (1973). *La religión invisible: el problema de la religión en la sociedad moderna*. Sígueme.
- Mardones, J. M. (2003). *La vida del símbolo: la dimensión simbólica de la religión*. Sal Terrae.

- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Editorial Trillas.
- Moreno, T. (2010). Competencias en educación: una mirada crítica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 289-297.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión.
- Taylor, C. (2006). *Imaginarios sociales modernos*. Paidós.
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 86-103.
- Vernant, J.P. (2003). *Mito y sociedad en la Grecia antigua*. Siglo XXI Editores.
- Villarreal, V., y Bruna D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. *Psicoperspectivas*, 13(1), 22-34.