



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2026,
Volumen 10, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i1

**LA AUSENCIA DE LA ÉTICA DEL
CUIDADO Y LA PEDAGOGÍA DE LA
INTERIORIDAD: CLAVES INTERPRETATIVAS
DE LA CRISIS EDUCATIVA EN EL ÁREA
METROPOLITANA DE BUCARAMANGA**

**THE ABSENCE OF THE ETHICS OF CARE AND THE
PEDAGOGY OF INTERIORITY: INTERPRETIVE KEYS TO
THE EDUCATIONAL CRISIS IN THE METROPOLITAN
AREA OF BUCARAMANGA**

Carmen Rosa Gualdrón Vargas
Universidad de Panamá, Colombia

La Ausencia de la Ética del Cuidado y la Pedagogía de la Interioridad: Claves Interpretativas de la Crisis Educativa en el Área Metropolitana de Bucaramanga

Carmen Rosa Gualdrón Vargas¹

d.carmen.gualdron@bucaramanga.edu.co

<https://orcid.org/0009-0006-3865-6349>

Universidad de Panamá
Bucaramanga, Colombia

RESUMEN

Este artículo analiza críticamente la educación pública en el área metropolitana de Bucaramanga desde la hipótesis de que la ausencia de una pedagogía de la interioridad y de una ética del cuidado constituye una clave interpretativa central de sus problemáticas actuales. Se sostiene que el énfasis institucional en el rendimiento académico, la competitividad y la formación técnico-productiva ha privilegiado los pilares del “aprender a conocer” y “aprender a hacer”, relegando la formación del ser y la dimensión relacional del sujeto. A partir del diálogo con autores como Nel Noddings, Carol Gilligan, Leonardo Boff, Laura López Fernández y Zygmunt Bauman, se argumenta que este modelo productivista configura estudiantes orientados al éxito externo, pero con una débil base identitaria e interior, lo cual se vincula con fenómenos como la deserción, la frustración académica y la fragilidad ética. El artículo propone reconfigurar la escuela como hogar moral y espacio de continuidad ética donde el estudiante aprenda no solo a cuidar, sino también a saberse cuidado, desarrollando una identidad sólida y una conciencia relacional que permita afrontar críticamente las tensiones sociales contemporáneas.

Palabras clave: ética del cuidado, pedagogía de la interioridad, educación pública, formación integral, crisis educativa, identidad

¹ Autor principal

Correspondencia: d.carmen.gualdron@bucaramanga.edu.co

The Absence of the Ethics of Care and the Pedagogy of Interiority: Interpretive Keys to the Educational Crisis in the Metropolitan Area of Bucaramanga

ABSTRACT

This article critically examines public education in the metropolitan area of Bucaramanga, arguing that the absence of a pedagogy of interiority and an ethics of care constitutes a central interpretative key to its current challenges. The institutional emphasis on academic performance, competitiveness, and technical-productive training has prioritized “learning to know” and “learning to do,” while marginalizing the formation of being and the relational dimension of the subject. Drawing on the works of Nel Noddings, Carol Gilligan, Leonardo Boff, Laura López Fernández, and Zygmunt Bauman, the study contends that this productivist model shapes students oriented toward external success but lacking a solid interior and ethical foundation, which relates to phenomena such as dropout, academic frustration, and moral fragility. The article proposes reconfiguring the school as a moral home and space of ethical continuity where students learn not only to care but also to experience being cared for, thereby developing a coherent identity and relational consciousness capable of critically engaging contemporary social tensions.

Keywords: ethics of care, pedagogy of interiority, public education, integral formation, educational crisis, identity

*Artículo recibido 02 febrero 2026
Aceptado para publicación: 27 febrero 2026*



INTRODUCCIÓN

El presente artículo analiza el modelo predominante de la educación pública en el área metropolitana de Bucaramanga; señalando cómo su énfasis en el rendimiento técnico, la competitividad y el éxito académico ha relegado la formación y la pregunta por el ser y el cultivo de la interioridad. A partir de una lectura crítica apoyada en autores como Noddings, Boff, Bauman y López Fernández, se argumenta que la escuela bumanguesa ha tendido a convertirse en un espacio de coerción productivista que busca moldear “estudiantes exitosos” según parámetros institucionales y de mercado, al mismo tiempo que descuida la construcción de identidad, el cuidado, el relacionamiento y la formación ética básica. Esta orientación, creemos, no solo impacta la autocomprensión del estudiante, sino que puede traer consecuencias concretas como la deserción, la frustración académica y el desconocimiento de la realidad.

Frente a este panorama, el presente artículo propone la articulación entre la ética del cuidado y la pedagogía de la interioridad como una alternativa formativa. Este agrupamiento pedagogo, más allá de definir reglas de comportamiento, propone transformar el ambiente escolar en “hogar ético” donde el estudiante aprenda no solo a cuidar, sino también a saberse cuidado, desarrollando una base interior sólida desde la cual pueda relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo. La intención de esta articulación consiste en desplazar el eje educativo del dominio y la competencia hacia el cuidado, la identidad y la construcción relacional de la ética y la moral como condiciones para una verdadera formación ética.

La enseñanza de los colegios públicos colombianos favorece la aprehensión de conocimientos técnicos, conceptuales y artísticos que permiten al estudiante, en términos de Delors (1996), *aprender a conocer* y *aprender a hacer*; es decir, en el proceso educativo de los estudiantes confluyen orientaciones epistémicas que los llevan a interpretar al mundo y a los otros como aquello que debe ser conocido, maleado, modificado y hasta explotado con el fin de garantizar el bienestar social y económico propio. Este ser humano se define en virtud de la posibilidad que tiene este de ejercer su libertad, de tomarse el mundo en la búsqueda de los sueños, del logro personal, ahí, los conocimientos se transforman en las herramientas que permitirán el logro de las metas planteadas, no únicamente por la voluntad individual de los jóvenes, sino también por la reunión, en sus decisiones y rumbos, de los contextos que los rodean,



de sus tradiciones, de la orientación educativa del plantel (técnico, pedagógico, industrial, artístico), su familia; lo cual evidencia que sus elecciones están atravesadas por condicionamientos sociales que inciden directamente en la configuración de sus trayectorias vitales.

El colegio, en el mejor de los casos, se convierte en el lugar donde los estudiantes dirigirán sus rumbos hacia trabajos prósperos y sustentables, y en el peor, en una traba en la consecución del trabajo deseado, o el trabajo posible, un mero requisito sin el cual es difícil acceder a un trabajo digno o a la educación superior que los oriente hacia sus metas. El colegio no es un espacio de comprensión y asimilación del ser propio, ni siquiera del otro, es el lugar donde se asimilan los conocimientos para enfrentar al mundo, sobrevivirlo y domeñarlo; es la simulación segura de la escalera del éxito, donde se dirigen los rumbos del estudiante en virtud de sus posibilidades, de sus limitaciones, es decir, del mercado, la sociedad y su origen económico o de clase. Los jóvenes en cuestión salen conociendo el mundo que les espera, aunque en ocasiones, esta certeza esconde el desconocimiento del mundo, lo temen y salen a confrontarlo. Apenas se conocen a sí mismos, no ocurre el despertar de la persona, aquello que *ayuda a ser* (Álvarez García, 2015, p. 165). Hay mucho mundo afuera, pero poco mundo adentro. El logro liberal de la meta personal se verifica en un universo que procura al estudiante como consumido y objeto de consumo, acelerado, agota su vida en la búsqueda de dinero, en la solvencia de sus necesidades y, cuando por las razones que abundan, no encuentra lo que busca, el mundo interior colapsa, porque nunca tuvo bases sólidas.

De este modo, la institución educativa ejecuta lo que Noddings (2002) llama como “coersión”, es decir, una intención productiva, moral y cultural que busca obtener, a través de la educación coercitiva, un “modelo de estudiante”, uno que sepa sobre ciencia, que detente cierta religión, que se mueva de cierto modo, que respete a cierta gente, que se desempeñe o sueñe desempeñarse profesionalmente en ciertos rubros; además, ya en el marco de los objetivos de desempeño institucional, proyectan que sus medidas pedagógicas florezcan en el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes, en altos puntajes en las pruebas estandarizadas de conocimiento como las pruebas saber o las pruebas piza (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes). Estas medidas pueden resultar muy positivas siempre que los estudiantes asuman el proyecto de conocimiento como propio y siempre que este proyecto les reporte éxito. Sin embargo, no siempre es así, porque, aunque la adhesión a estos



proyectos de éxito sea completa, no siempre la voluntad o el trabajo de los estudiantes es recompensado con éxito.

Como ejemplo de esto, pueden ser revisadas las cifras de admisión de la principal universidad pública de Bucaramanga: la Universidad Industrial de Santander (UIS). La institución de educación superior proyecta admitir en el 2026 1.808 estudiante de los 7.840 que aspiran a la educación ofrecida en sus aulas. Es decir, cerca del 75% de los estudiantes que luchan por un cupo en esta institución fracasan en la obtención de estos logros. Ahora bien, Los docentes comprenden que la coerción a la que someten a los estudiantes es un signo de cuidado, en cuanto a que, como afirma Noddings, el éxito académico está diseñado “para su propio bien”, sin embargo, estos logros se basan en la competitividad, en la posibilidad de un éxito porcentualmente dificultoso. El estudiante fracasa en su ingreso a la educación superior, como fracasa en sus exámenes, como fracasa en la obtención de cierto conocimiento, y el fracaso no sería tan terrible sino fuese porque el individuo que fracasa o que rechaza el proyecto que lo llama fracasado (el desertor, por ejemplo) empieza a relacionar su identidad con el camino que le hicieron tomar y en el que prospero o no, es decir, su crecimiento o decrecimiento gira en torno al término de “estudiante exitoso-estudiante fracasado” y no tanto en los términos que, más allá de cualquier objetivo le permiten considerarse humano. El profesor se preocupa y cuida al estudiante con esta educación, sí, pero ahí yace el problema: se cuida a un ser coaccionado (el estudiante) y no a un ser humano libre, con necesidades y sueños individuales, que muchas veces no corresponden con el proyecto de estudiante ideal.

Así, el estudiante desarrolló una animadversión hacia el docente, pues lo vislumbra no como un cuidador, sino como un moldeador que intentará hacer todo lo posible por uniformarlo en cierto hábito (el de estudiante productivo, el de futuro mujer u hombre de familia, el de ciudadano correcto). La coerción transforma la institución en un centro de entrenamiento, y el acto educativo en un acto de coerción y uniformización. Cada acto educativo, cada asignatura aspira a la formación de estudiantes íntegros, pero se descuida el sueño y el querer del individuo que puede no corresponder con la habilidad premiada en cada curso. Si el estudiante fracasa entonces descubre que es “tonto” o no sirve para ser educado, descuida sus talentos, aquellos que merecen ser cuidados y cultivados, y responde, en consecuencia, con desinterés y, en muchos casos, con violencia, pues, en cuanto que la educación que



recibe no cuida de las potencialidades e intereses de su espíritu ¿Por qué él habría de cuidar a los otros, al docente y a sí mismo? El estudiante debe saber qué es ser cuidado, y si no, puede salir a buscar en el mundo y en el salón de clases aquello que, por medio del cariño y el cultivo espiritual no obtuvo, y eso es el poder: el poder sobre otros, el poder sobre sí mismo, el poder sobre su destino.

Es que el estudiante sale al mundo, en términos de Boff (2002), en búsqueda del poder, el poder sobre su vida, el poder sobre la moneda, el poder su destino, el ser se configura en virtud del dominio de, no del cuidado de; pero también se da al mundo en franca lucha sobre el poder que intenta ser ejercido sobre ellos, el poder sobre su destino y trabajo, sobre su cuerpo y sobre su identidad; la inclinación es típica de la modernidad, el alma del joven sigue el sentido de los engranajes fáusticos: dominio sobre pueblos, dominio sobre la naturaleza y dominio sobre las almas. A su encuentro sale una “ética” del aprovechamiento, pleonasma, por lo demás, porque “ethos”; etimológicamente remite a la “casa” bien cuidada, entorno a valores de virtud, belleza y justicia.

La ética del cuidado, en cuanto término estandarizado en los estudios pedagógicos, fue propuesta formalmente por Carol Gilligan en 1982 como una alternativa a los modelos normativos que hacía énfasis, más que en el método de enseñanza o en la efectividad del aprendizaje, en la construcción de una escuela relacional donde cada uno de sus miembros cuidase y respetase al otro, comprendido al otro, no solo como el compañero con el que comparte el espacio, sino como todo aquello que, humano o no, posee entidad, vive, existe e importa. La ética del cuidado busca, sí, cuidar al otro humano, pero también busca la conciencia sobre el mundo que está más allá del ámbito humano, la naturaleza, los bienes explotables, renovables y no. Y aquí, en la delimitación entre lo humano y lo no humano reside un aspecto importante de la ética del cuidado, la referente a la consideración, a partir del sí mismo, de aquello que es propio y por tanto hace la identidad y lo humano y de aquello que es ajeno y, por tanto, puede construir a otro ajeno o invasivo. Steve Rockefeller, a través de Boff, comprende la crisis profunda de Estados Unidos de América como “una nación en busca de su propia alma”, y esta sentencia bien podría aplicarse a los problemas culturales, nacionales o territoriales que siempre ha enfrentado Colombia y Santander en la determinación de su alma o espiritualidad, o lo que es lo mismo, en la determinación colectiva de una ontología que subyuga el conocimiento individual al logro de un proyecto cultural colectivo.



En el caso de Santander, una región caracterizada en su lema “Santandereano siempre adelante”, existe un proyecto colectivo centrado en el trabajo, en la resiliencia y en el logro de los proyectos económicos individuales; elementos formativos similares a los caracterizados por Boff:

Lo que se dice de Estados Unidos vale prácticamente para todos o para los principales países, también para el nuestro [Brasil], ya que somos todos interdependientes y rehenes de la cultura del capital, acumulador, materialista, consumista, excluyente e insensible al destino de las mayorías pobres (Boff, 2024).

Este viraje hacia la asimilación de la dimensión interna de uno mismo y del otro puede parecer gaseosa e idealista, pero para Boff, dicha dimensión interna relacional tiene tanto valor en la educación del ser humano como “el cuerpo, la inteligencia, la voluntad o la psique”; la ética del cuidado es una apuesta que lucha contra un mundo demasiado materialista, en el sentido del exclusivo culto del bien material, y se devuelve a la creencia clásica en el ethos, en el espíritu. Un elemento que no necesariamente proviene de lo religioso, aunque sea el fundamento de la religión, sino que lleva al joven a encontrarse con las preguntas fundamentales de su existencia, su libertad, su identidad y la definición del Otro. Boff considera que estas preguntas llevarán al estudiante al amor incondicional, a la solidaridad, al cuidado de todo lo que existe y vive y la compasión por quien sufre (Boff, 2024). Sin embargo, por más loable que sea esta intención pedagógica, es difícil aspirar a una ética de cuidado que abarque toda la existencia y toda la otredad. Un enfoque más localizado, en el que el cuidado del universo se manifiesta a través del cuidado del entorno y, sobre todo, del cuidado del hogar. El hogar hecho casa, familia, y el hogar hecho escuela, colegio, compañeros, plantel educativo.

Del hogar es muy difícil desertar, al hogar se vuelve y en el hogar se encuentra cuidado y paz. La crisis de la educación ocurre cuando la escuela se convierte en el lugar del que el estudiante es expulsado desde el hogar originario o familiar para ser maleado, de acuerdo con un proyecto particular, en una determinación que no considera su individualidad y mucho menos, su espíritu. El diario santandereano Vanguardia (2024) afirma que la deserción en las instituciones oficiales del departamento fue de 4,9 en el 2023, mientras que en los colegios privados llegó a ser del 4,09. Centrándonos en el área metropolitana de la capital, Bucaramanga, las cifras siguen siendo alarmantes, ya que, en municipios como Girón, la deserción en instituciones oficiales fue de 5,5%, y en Floridablanca la deserción de



instituciones privadas alcanzó el 6%. Las cifras de deserción reflejan una crisis educativa derivada, entre otros factores, de las profundas brechas sociales que aún persisten en la región. Las causas de estos números tienen como todo problema social una base económica, pero visto desde una perspectiva ética se origina en las inclinaciones, la formación y las identidades que interactúan con el sistema económico, es decir, no es un problema de individuos colectivizados en un problema estrictamente material, sino un problema de sujetos que no se comprenden a sí mismos y que, por tanto, no pueden comprender al mundo, son seres que no tienen las herramientas para cuidarse y , por tanto, no pueden cuidar al otro. El problema no es solo interno, sino estructural, pero la estructura que lleva a la deserción tiene su sustento en el mundo interior de seres que no se afrontan a sí mismos, que no se determinan como sujetos de valores y productores moral y ética. Hay, según el medio regional, ausencia de apoyo pedagógico, problemas de salud mental, violencia intrafamiliar y embarazos en adolescentes, pero si los vislumbramos desde una perspectiva del cuidado y la interioridad, todas estas causas provienen de la no asimilación del otro y del uno mismo como sujeto de cuidado y amor. Analicemos porque estos problemas, en el marco de la educación pública del área metropolitana de Bucaramanga, provienen del descuido del acto de cuidado.

Aunque en Colombia, diversas leyes como la ley 115, el artículo 23 y 25 reconocen la importancia de la formación ética y de valores como un eje transversal al proceso educativo y afirman que esta formación no debe relegarse a los contenidos curriculares de las asignaturas homónimas, sino a través de un ambiente educativo coherente, el ejemplo ético del personal institucional y la aplicación justa de las normas de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). De acuerdo con algunas observaciones preliminares y diálogos entablados con docentes de instituciones educativas de diferentes comunas de Bucaramanga, existe la percepción de que el área es frecuentemente asumida por docentes sin formación específica en el campo, quienes ocupan este rol con el fin de completar su carga académica o, en algunos casos, son puestos como docentes de las asignaturas por parte de los directivos para cumplir con la demanda jurídica. Según información entregada por la oficina de Talento humano de la SEB (Comunicación personal), el nombramiento en propiedad de docentes de todas las asignaturas asciende a 2176, de ellos, 7 ocupan el área de Formación de Ética y Valores, mientras que en áreas como Religión y Filosofía hay 23 y 24, respectivamente.



En contraposición a estas cifras vemos el aumento de docentes nombrados en asignaturas de ciencias exactas como las matemáticas, donde hay 159. Se observa también que en algunos colegios faltan planes de estudio bien definidos y delimitados entorno a las áreas específicas de la educación ética, además, las metodologías de enseñanza utilizadas en las clases suelen ser expositivas o carecen de enfoques pedagógicos innovadores.

Como resultado, la calidad de la enseñanza ética se ve afectada, lo cual limita su impacto en la formación integral del estudiante. Parece ser que la enseñanza ética fuera competencia exclusiva de los cursos de ética y valores y religión, y no un marco innato a todo proceso de enseñanza, incluso a aquellos procesos que competente a enseñanzas más concretas o técnicas. En consecuencia, los maestros de las áreas no éticas desatienden la formación ética y de valores de los estudiantes, porque, más allá de que esta formación se escape de sus competencias, la consideran accesoria o externa a sus labores. El objetivo de una implementación de la pedagogía de la interioridad y la ética del cuidado no es la construcción de un curso conceptual o práctica que cree un espacio para enseñar las técnicas de cuidado o interioridad, el objetivo de esta metodología se halla en crear un escenario ético, metodológico y valorativo que haga de la integridad y el cuidado los elementos fundamentales del proceso pedagógico. Así lo que ocurriría en cada clase o acto educativo estará dirigido a cuidar el ser y promover la búsqueda de la identidad en el estudiante. Nodgins en *“Educating moral people: A caring alternative to character education”* define que la ética del Cuidado no se propone implementar valores fijos o costumbres definidas, el docente *cuidador* comprende que estas reglas son socioculturales e históricas (por tanto, variables) así que aspira a despertar en el estudiante valores más fijos y fundamentales, tiende a valores humanos, *humeans*, que logran educar las pasiones, sobre todo aquellos relativos a los valores morales. El estudiante más que comprender el mal, saber qué lo causa y cuáles son sus consecuencias, debe sentir repulsión por el, aborrecerlo en todas sus manifestaciones, incluso si no entiende qué es; ante el dolor del otro debe sentir la necesidad de aliviarlo, no de hacer la mirada a un lado; ante la inclinación a causar mal, el educado debe sentir *shock*, repudio y reticencia (Nodgins, 2022). Solo cuando estas actitudes fundamentales sean interiorizadas el joven podrá proceder a razonarlas, en el sentido, de definir conceptualmente una ética que oriente su existir.



La ética del cuidado invierte la dirección de la enseñanza ética y de valores al negarse a definir una serie de reglas que deban ser seguidas ante la posibilidad de un castigo, busca fundamentos de acción simples que sustenten el actuar del estudiante. Esto se logra a través de una lógica relacional, en la que el centro está en relacionar la existencia propia, entendida como una historia con su contexto y realidad, con las otras existencias. El énfasis relacional se centra en las condiciones morales de la vida de las personas, comprende que no hay un conjunto de valores que se adapten a todos porque no todo el mundo proviene del mismo lugar y no todo el mundo ha vivido la misma historia, es por eso que se ha denominado *principios* como axiomas que no siempre pueden ser cumplidos. El estudiante que ha aprehendido la ética del cuidado, que podemos llamar cuidador (Noddings, 2022), no revisa sus principios antes de ejecutar un acto moral o de cuidado, sino que, idealmente, al relacionarse con el otro como un ser que merece cuidado, responde a sus necesidades.

Ahora bien, el rol pleno del cuidador que responde completamente a las necesidades de respeto y valoración del otro aparece solo en un escenario idealizado donde los actos morales no son sometidos a presiones externas, límites o contraindicaciones. La ética del cuidado entiende que no es posible que el estudiante actúe siempre virtuosamente, pues, sobre todo en medios socioeconómicos tan desfavorables como los que se presentan en las instituciones públicas de Bucaramanga, la virtud del cuidado se ve ensombrecida por presiones sociales, económicas y vitales, para Noddings, el cuidador ve destruido su rol por la causa trágica que parece siempre cercar a la moral: la causa de la inmoralidad y la afrenta. Todo así, más allá de la disposición del ser humano al mal o al bien, lo importante de la ética del cuidado no es garantizar la virtud perfecta, sino que el estudiante logre, sobre una base moral sólida y relacional, soportar la vida de un cuidador del mundo y del otro.

La ética del cuidado no puede garantizar completamente el desempeño moral de los estudiantes, que cuiden al otro y que cultiven su interior, ni durante su estadía en la institución ni en los momentos posteriores y externos a su estadía en la institución, considerar el éxito de estas estrategias en el que ellos sean parangones de la moral replica los problemas que éstas intentan evitar y ofrecen una resistencia y carga muy pesada en los hombros de los estudiantes, que más que intentar seguir la base valorativa, la evitan.



El centro de la pedagogía de la interioridad y la ética del cuidado no está en la evasión del error moral o del conflicto ético (aseveraciones, por lo demás, muy absolutas), sino en el establecimiento de una base moral, de la cual, precisamente, la escuela es el hogar.

La escuela es el hogar, sí, porque es el espacio continuo donde el cuidado acontece, donde al estudiante se le distancia, en cierto modo, de la posible discontinuidad ética de la casa y de la sociedad. Ambas responden a la causalidad y el azar del mundo, un mundo moderno y líquido como el definido por Zygmunt Bauman (2003), en el que los vínculos humanos frágiles, el individualismo exacerbado y la ética superficial erosionan la confianza y la solidaridad, incluso en los miembros de una familia. En Bucaramanga, por ejemplo, estas dinámicas se manifiestan en los colegios oficiales a través de la fragmentación social de los salones de clase, que replican, en cierto modo, las desigualdades socioeconómicas y el legado de violencia. El docente no puede hacer mucho para impedir que estas mecánicas cambien en los medios de los que provienen los estudiantes, porque el docente también hace parte de ellos en cuanto a sujeto moderno. Lo que sí se puede garantizar es la búsqueda, precisamente, de enfoques como el de la interioridad que garanticen que, por lo menos en el espacio, escolar haya una continuidad de valores, de educación moral y de enseñanza cuidadora e interior continuos, una enseñanza que escape deliberadamente de las mecánicas modernas.

Pero ¿cómo escapar de un mundo que parece rechazar el cuidado y preferir la lucha, un mundo que sobrevalora lo material por encima de lo interior? Uno de los puntos fundamentales para responder esta pregunta consiste en ver la ética del cuidado más que una actitud de servicio y valoración, como una actitud que el ser del estudiante debe prepararse para recibir. Es decir, además de enseñar a cuidar, el estudiante debe aprender a ser cuidado. Según Nodgins (2002), los docentes deben prepararse para sostener a los jóvenes y niños en un estado de cuidado; para el autor, sostener consiste en conciliar las diferencias, reducir el riesgo de repetición de los escenarios violentos y adversos y construir, entre estudiantes y maestros, y en general en el seno de la institución educativa, una comunidad que se sostenga durante años. Para eso estrategias concretas pueden ser asumidas: grupos de clase pequeños que puedan ser bien gestionados por un docente a lo largo de los años, lo que permitirá posibilidades de relacionamientos más largos.



El estudiante debe creer que el ambiente educativo conformado por compañeros y docentes es un ambiente de cuidado. En Bucaramanga y las zonas urbanas de Colombia, las instituciones de educación pública tienen reglamentado como máximo 32 estudiantes por salón (Decreto 1075 de 2015), mientras que las zonas rurales poseen un máximo de 22 estudiantes. Sin embargo, esta norma en muchos casos no es respetada completamente, pues las condiciones de sostenimiento y la amplia demanda de educación en ciertas zonas implica que las instituciones acepten más de 32 estudiantes. Ante esto, los docentes no pueden responder a los requerimientos de cuidado que cada individuo del aula de clase presenta, el enfoque relacional, que como ya vimos, considera la particularidad del ser, debe subyugarse a un enfoque generalizado y colectivista, donde el docente estandariza la relación y el cuidado a un mínimo moral que no se adapta a las múltiples otredades que aparecen en el salón de clase.

Ahora bien, la ética del cuidado puede ser complementada con la pedagogía de interioridad pues permite el relacionamiento con el otro en virtud también de un reconocimiento relacional del uno mismo. El ser, más allá de su existencia real o no, de sus diversas manifestaciones y comprensiones, parece ser y existir en todo ser humano como una intuición o una certeza. El yo propio, rodeado de su individualidad y de su historia, de sus sueños y coacciones, parece ser el requisito previo para la construcción de el sentido de lo humano, tanto en sus manifestaciones individuales y colectivas, como en la consecución de un sentido en el viaje mental y religioso. Tradicionalmente, el interior del ser humano ha sido considerado como un espacio en el que acontece la conciencia, el pensamiento y el espíritu. Es en este lugar, la interioridad, presentido y cargado en cada acto biológico, estético y mental donde el ser humano se conoce e identifica. Ana Alonso Sánchez (2018) define la interioridad como un proceso de conexión con las dimensiones emocionales, espirituales y existenciales del ser que fortalece la autenticidad y la conciencia ética.

La interioridad es uno de los principales problemas de la filosofía porque compete a los problemas de lo que puede ser conocido (epistemología), de lo que se puede ser (ontología) y de lo que, más allá de uno mismo, se está destinado a ser (metafísica). Los desarrollos y preguntas en torno a este término son profusos, desde Platón hasta Hegel, y desde Hegel hasta Foucault, el ser es el principal problema de la filosofía. Su existencia, comprobable o no, inventada o no, sin duda tiene una existencia en el pensamiento del ser humano, en la construcción de sus identidades y definiciones. Laura López



Fernández en *Técnicas de acceso a la interioridad, flow, y rendimiento académico en competencias clave* (2020) hace un muy completo resumen del desarrollo de los conceptos filosóficos que dieron lugar a la definición conceptual de interioridad. Hay un comienzo claro en la consigna del oráculo de Delfos al afirmar el “conócete a ti mismo”, una sentencia que guio los trabajos éticos de Sócrates, Platón y Aristóteles, quienes entendían el cuidado de sí como un arte de vivir, como un *ethos*. Posteriormente, tras la caída de la polis griega, el helenismo romanizado, encarnado en el estoicismo, preservó las ideas de estos grandes pensadores a través de, por ejemplo, Marco Aurelio, quien encontró que el equilibrio interno solo se puede lograr sopesando las cargas externas. Mucho tiempo después, San Agustín concretaría, usando el platonismo, una visión importantísima de la interioridad para el desarrollo de occidente y de la religión judeocristiana: experiencia singular que integra al mundo y potencia a Dios, quien es, a su vez, su fuerza. Ya entrados en la modernidad, Renè Descartes agregaría un giro secular a una interioridad dominada por el pensamiento religioso, para él solo la autoconciencia y el pensamiento solo si mismo pueden llevar a comprender el ser, a sentirlo, a ser *cogito ergo sum* (“pienso, luego existo”).

El pensamiento racional de Descartes fue signo de una sociedad que poco a poco se iba liberando de los yugos feudales y jerárquicos y buscaba la democratización del mundo y la racionalización de la vida humana, sin embargo, tal racionalización del mundo interior y exterior pareció llevar a que en el siglo XX ocurrieran múltiples conflictos internacionales y continentales que mermaron la confianza de las sociedades en el ser. Pues, si el ser siempre devenía en destrucción y ya ni Dios, ni la nación, ni la familia ofrecían respuestas porque tenían como destino perecer ¿qué queda sino refugiarse en el sinsentido? Así lo comprendieron los existencialistas (Heidegger, Camus, Sartre) y la fenomenología (Husserl), quienes colocaron al sujeto como constructor de sentido desde su experiencia de vida. El del pensamiento sobre el interior pareció girar en torno a una exacerbación continua del valor individual; y esto parecería muy favorable para el desarrollo de la interioridad, si no fuese la afirmación de que el sentido solo se crea desde la experiencia de vida produce alienación e individualismo y, sobre todo, entrega al ser interior a las necesidades del mercado y a las coacciones de las modas económicas.

La pedagogía de la interioridad busca el regreso a la concepción espiritual del espacio interior, y el espíritu no exige un cierre interior y solipsista, es decir, para efectuar la interioridad no es requisito,



como se cree, encerrarse en la contemplación meditativa y ascética del interior. La interioridad es, tal como lo entiende Lòpez Fernández (2020):

La dimensión esencial y unificadora de la persona donde los estímulos recibidos del entorno son dotados de sentido y asumidos como propios de manera subjetiva y consciente, permitiendo la construcción de una identidad única e inconfundible que se manifiesta, se proyecta y se relaciona de forma coherente con el mundo exterior y que trasciende a la persona a través de unas determinadas conductas y comportamientos (p.52).

La búsqueda está en lograr que el estudiante se relacione continuamente con el mundo, pero que siempre se pregunte, cuando vaya al exterior, qué cambios ocurren en su interior y cómo están conectados con el contexto que los rodea. La escuela no debe ser un lugar en el que el silencio se imponga para promover, cual monasterio, la reflexión interior, sino que debe ser un lugar desacelerado del universo y aislado del ruido exterior en el que todos los actos de educación no vayan dirigidos a la obtención de “algo”, sino que busquen siempre que el ser del joven, la joven, el niño y la niña encuentren algo que les permita entender quiénes son y no solo “para qué son”.

CONCLUSIÓN

La pedagogía de la interioridad y la ética del cuidado no constituyen añadidos accesorios al currículo ni estrategias compensatorias frente a las crisis educativas, sino un cambio profundo en la comprensión del sentido mismo de la escuela. Frente a un modelo que privilegia la competencia, el rendimiento y la adaptación a lógicas de mercado, ambas propuestas sitúan en el centro la formación del ser: un sujeto capaz de reconocerse, dotar de sentido a su experiencia y establecer vínculos responsables con los otros. La interioridad, entendida como dimensión unificadora donde el estudiante procesa, resignifica y proyecta su relación con el mundo, ofrece la base ontológica y ética para que el cuidado no sea mera norma externa, sino una actitud concreta. A su vez, la ética del cuidado, en la línea de Gilligan y Noddings, desplaza la moral del cumplimiento abstracto de principios hacia una lógica relacional, donde lo fundamental no es obedecer reglas, sino responder a la vulnerabilidad, la historia y la dignidad del otro.

Asumidas conjuntamente, estas perspectivas permiten resignificar la institución educativa como hogar moral y espacio de continuidad ética en medio de una modernidad fragmentada y competitiva. No



prometen eliminar el fracaso, la desigualdad o las tensiones estructurales que atraviesan la educación pública, pero sí ofrecen un fundamento desde el cual afrontarlas: la construcción de sujetos que sepan cuidarse, saberse cuidados y cuidar. La verdadera transformación educativa no radica en producir estudiantes exitosos según criterios externos, sino en formar personas con identidad sólida, sensibilidad moral y conciencia relacional, capaces de habitar el mundo sin reducirlo al objeto de dominio. Solo así la escuela podrá reconciliar el aprender a conocer y el aprender a hacer con el siempre olvidado aprender a ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez García, M. M. (2016). *La educación para la interioridad como desafío educativo* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Trotta.
- Boff, L. (2024). La espiritualidad natural, la ética, el cuidado: como protelar el fin del mundo. Leonardoboff.org. [Página web]. <https://leonardoboff.org/2024/03/23/la-espiritualidad-natural-la-etica-el-cuidadocomo-protelar-el-fin-del-mundo/#:~:text=Hoy%20m%C3%A1s%20que%20nunca%20se,organismo%20vivo%20sobrevive%20sin%20cuidado>
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994: Ley General de Educación. Bogotá: Diario Oficial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- López Fernández, L. (2020). *Técnicas de acceso a la interioridad, flow y rendimiento académico en competencias clave* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=284296>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Guía No. 49: Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Bogotá: MEN.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.
- Rockefeller, S. C. (2022). *Spiritual democracy and our schools*. New York: Teachers College Press.



Universidad Industrial de Santander. (2025). *Una cifra histórica marca el comienzo del 2026-1 en la UIS: 7.480 inscritos*. Oficina de Comunicaciones UIS. <https://comunicaciones.uis.edu.co/una-cifra-historica-marca-el-comienzo-del-2026-1-en-la-uis-7-480-inscritos/>

Vanguardia. (2024, 3 de octubre). La deserción escolar amenaza el futuro regional. Vanguardia. <https://www.vanguardia.com/opinion/editorial/2024/10/03/la-desercion-escolar-amenaza-el-futuro-regional/>

