



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**
VICERRECTORIA ACADÉMICA

Publicación seriada anual.
No. 2. Año 2013 - ISSN:2646-4690

Complejidad para el cambio en la Universidad Pública



Memorias del Claustro Académico 2013

Reflexión y autonomía del pensamiento



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
VICERRECTORIA ACADÉMICA

Memorias del Claustro Académico

Publicación seriada anual No.2, año 2013

ISSN: 2646-4690

DIRECTIVAS

Inocencio Bahamón C., MSc.
Rector

Borys Bustamante Bohórquez, MSc.
Vicerrector Académico

COMITÉ EDITORIAL

Borys Bustamante Bohórquez
Vicerrector Académico

Piedad Ramírez Pardo
Facultad de Ciencias y Educación

Luis Lozano
Vicerrectoría Académica

Pedro Enrique Espitia
Vicerrectoría Académica

ESTILO, DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Pedro Enrique Espitia Zambrano
Coordinador de Comunicaciones Vicerrectoría Académica

ILUSTRACIÓN FOTOGRÁFICA DE PORTADA

Pedro Enrique Espitia Zambrano
Derechos de autor reservados sobre la imagen

POSTURA EDITORIAL Y AUDIENCIA

Este documento de Memorias es editado por la Universidad Distrital, y publicado con periodicidad semestral. Su principal objetivo es difundir y debatir los avances en el desarrollo de los Claustros Académicos. El contenido está dirigido a docentes, investigadores, especialistas y al sector educativo universitario.

PERMISO DE REPRODUCCIÓN

Los textos de los artículos incluidos en esta edición pueden ser utilizados y reproducidos con fines sin ánimo de lucro y dando crédito a los autores. La ilustración de portada tiene DRA.



PRESENTACIÓN

Durante las versiones III y IV del CLAUSTRO ACADÉMICO realizadas en el auditorio de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá y en el Archivo Distrital de Bogotá, institución que resguarda la memoria histórica del Distrito Capital, se dieron cita más de quinientos asistentes en total, junto a nueve pensadores investigadores colombianos y de otras nacionalidades. Dos temáticas fueron el centro de las exposiciones y reflexiones: Pluriverso y Universidad y la Reforma a la Educación Superior en Colombia.

Este libro de memorias nos presenta las diversas posturas, líneas de estudio y pensamiento, y las críticas reflexivas entorno a la **complejidad para el cambio en la Universidad Pública** que corresponda con la realidad colombiana.

El primer artículo de Luis Tapia hace énfasis en que es necesario articular lo que se está produciendo como conocimiento en las universidades latinoamericanas y en otros ámbitos de la sociedad, pues afirma que no solamente se produce al seguir tradiciones científicas. Nos invita a reconocer el conocimiento como forma cultural que avanza a través de la pluralidad.

Luis Fernando Sarango, enseguida expone las matrices civilizatorias que asentaron lo que hoy conforma la sociedad americana y describe las formas como era concebida la educación en los pueblos indígenas Mexicanas, Mayas e Inkas, así como los desafíos futuros de la educación en América.

Continúa el artículo del investigador, Moisés Wasserman sobre la fallida ley estatutaria de autonomía universitaria, hace un análisis reflexivo de sus contenidos en el contexto de las posibilidades que tiene en estos momentos para ser implementada en beneficio del desarrollo educativo colombiano.

El cuarto aparte, versa sobre la política de internacionalización e interinstitucionalización de la Universidad Distrital compilada por Alexis Ortiz como un modelo de gestión integral y sistémico ajustada a los estándares internacionales.

En el escrito de Andrés Rincón Morera sobre las perspectivas de una propuesta alternativa de educación superior, nos sitúa primero en la importancia del movimiento estudiantil universitario de la última década; a continuación esboza las dificultades que enfrenta el movimiento durante el periodo Uribe y el preámbulo de constitución de la MANE y sus perspectivas.

El siguiente artículo de Claudia Cardona, nos expone os nuevos retos en ambientes virtuales en el aprendizaje para entender el aula virtual como una herramienta tecnológica, informática y de telecomunicaciones, así como la necesidad de un análisis del proceso pedagógico para el diseño del proyecto de aula virtual.

Finalmente, el profesor William Manuel Mora, aborda la complejidad como contexto de cambio de la educación superior, la crisis de la modernidad, la sociedad de la emergencia y las nuevas formas de conocimiento. Desde esta perspectiva desarrolla las necesidades de Reforma de la Educación Superior y la organización universitaria. Finaliza dejándonos una reflexión en torno a si es necesario un cambio en la vocación universitaria: de la profesionalización a la investigación e innovación y creación pertinente y estratégica.

Pedro Enrique Espitia Zambrano.



CONTENIDO

Pluriverso y universidad Luis Tapia	7
El paradigma educativo de ‘Abya Yala’ y los cambios profundos de la educación superior que reclama nuestra América Luis Fernando Sarango	13
Ley Estatutaria de Autonomía Universitaria: historia de un proyecto fallido Moisés Wasserman	40
Política de internacionalización e interinstitucionalización Alexis Adamy Ortiz	55
Perspectivas de una propuesta alternativa de educación superior. Un modelo de educación para un país con soberanía, democracia y paz Andrés Rincón Morera	59
¿Que son los nuevos retos en ambientes virtuales en el aprendizaje? Claudia M. Cardona L.	67
La complejidad como contexto de cambio de la educación superior William Manuel Mora Penagos	73



Pluriverso y universidad¹

Luis Tapia

Coordinador y profesor del Doctorado en Ciencias del Desarrollo del CIDES-UMSA, La Paz (Bolivia). Doctor en Ciencia Política en el IUPERJ.

Introducción

Las universidades se han constituido como resultado de un conjunto de relaciones sociales, especialmente orientadas hacia la producción de conocimiento y la formación de especialistas. Este proceso de formación tiene como base el conocimiento existente, así como la producción de nuevo conocimiento. En este sentido, por lo general, las universidades tienen dos tareas: formar profesionales en áreas diferenciales de conocimiento; y producir conocimiento de manera constante. En esta conferencia me centraré en la faceta de la producción de conocimiento.

Uno de los aspectos más importantes de esta faceta es que la universidad debe lograr la unidad e integración del conocimiento. La producción del conocimiento, por lo general, se ha efectuado por la vía de la especialización. Buena parte de la historia de las ciencias está asociada con un trabajo explicativo constante sobre la naturaleza y/o la sociedad así como sus vínculos. En suma, los avances en el conocimiento tienen que ver con formas de

¹ Conferencia realizada el 29 de mayo de 2013 en el marco de la instalación del Claustro Universitario 2013. Transcripción y edición Juan Carlos Amador (Docente de la Facultad de Ciencias y Educación).

profundización explicativas en los objetos de estudio. Por lo tanto, una de las tareas que está pendiente para las universidades es ir integrando las formas de producción de conocimiento.

Buena parte de las formas institucionales, es decir las diferentes instancias de organización del conocimiento, han traído consigo la creación de facultades, carreras y áreas específicas para la formación y la investigación. Una de las tareas de estas formas institucionales es la integración y la producción de la unidad del conocimiento en torno a los resultados de las diferentes ciencias. Si las instituciones no trabajan en esta idea de integración, serán simples escuelas de formación pero no universidades.

Es necesario articular lo que se está produciendo en la especialización y en los procesos de renovación, cada vez más acelerados. En este sentido, el conocimiento no se produce de manera unitaria, al mismo ritmo de otros ámbitos de la sociedad, ni se produce solamente al seguir tradiciones científicas. El conocimiento es cultural y avanza a través de la pluralidad.

La universidad, lo público y la autonomía

El conocimiento es producido por sujetos y no por un sujeto universal unívoco. Es un proceso que se inscribe en diferentes campos de investigación y de elaboración de ideas, atendiendo a las formas de vida social y cultural. Un rasgo fundamental de la realidad es la pluralidad de sujetos, quienes poseen libertad de pensamiento, trayectorias distintas, intereses diferentes, ideas y estrategias explicativas de la realidad diversas.

Todo campo de investigación es un campo de pluralidad de sujetos. Estos a veces compiten y a veces colaboran para tratar de explicar la realidad. En estas relaciones, el carácter diverso de sus prácticas les permite el despliegue de la autonomía intelectual. Un primer rasgo cultural ante la diversidad de sujetos es asumirlos como generadores de diálogo, discusión y confrontación. Este pluralismo no solo sirve para describir la diversidad en sus formas de pensar sino en las condiciones de posibilidad en torno al desarrollo cognitivo.

Esto obliga no solo a tener una posición frente a lo que digan los demás sino a dialogar con las otras formas de pensar. Aunque es importante tener en cuenta que este diálogo está influido por una fuerza global que asume el conocimiento local como algo homogéneo. De ahí se derivan relaciones de poder. Por esta razón, la universidad debe ser asumida como un espacio configurador del ámbito público de la razón.

La universidad, para diferenciarse de otro tipo de escuela de formación, debe convertirse en un espacio público, no solo en el sentido de la financiación sino en su carácter abierto al conjunto de ideas existentes. Esta es una condición esencial de la producción de conocimiento, especialmente en ciencias humanas y sociales, pero también en las ciencias naturales.

Lo público implica entender que la autonomía es algo que constituye a la universidad. La autonomía implica que cada individuo asuma sus capacidades y razonamientos para preguntarse el por qué y cómo de las cosas. Esto hace a la universidad diferente de una instancia de formación, la constituye en un espacio abierto para el desarrollo de ideas y la

confrontación de alternativas. Luego de este recorrido por la autonomía intelectual de la universidad es preciso abordar el problema de la integración de conocimiento.

Pluriverso: interdisciplina e integración del conocimiento

Buena parte de la historia de la ciencia y la universidad es paradójica. Al inicio de la modernidad, las propuestas de muchos científicos que tenían ideas dogmáticas de ciencia fueron condenadas a su desaparición. Sin embargo, en esta misma época, aparecieron otros científicos con ideas también monoteóricas, pero que tuvieron en cuenta a otras, por lo tanto avanzaron atendiendo a la pluralidad existente.

En la historia de las universidades, este ejercicio de autonomía se ha basado en unas condiciones de producción que, a pesar de las disputas por el poder intelectual, han logrado dinamizarse gracias a la pluralidad y el ejercicio de autonomía que incorporan como principio de reconocimiento. Integrar y lograr la unidad del conocimiento exige la relación y articulación entre la universidad y la sociedad. La tarea, entonces, es establecer cómo integrar los avances en cada disciplina. La respuesta histórica a este desafío ha sido la facultad, un nivel intermedio de articulación en la que se configura en un área que permite la formación en varias especialidades.

La interdisciplinariedad se puede dividir en tres: 1) basada en el diseño curricular de las carreras de pregrado, por ejemplo en comunicación existe un núcleo específico que define el

objeto de su disciplina en el cual se incorporan otras disciplinas; 2) actividad de especialistas en un área que progresivamente cambia lo dimensional y avanzan en una mirada más multidimensional, a partir de aportes de otras disciplinas estratégicas; 3) actividad investigativa en la que se propone la integración cognitiva interdisciplinaria.

En relación con el tercer tipo de interdisciplinariedad, es preciso reflexionar sobre sus componentes cognitivo y geopolítico. Al respecto, es importante recordar que en la modernidad se produjo un discurso sobre las ciencias con pretensiones de universalidad, la cual impulso la idea de una forma superior capaz de indicar la verdad. Este suceso trajo consigo la descalificación de otras formas de pensamiento y de producción de conocimiento.

No obstante, en tiempos de revisión del papel de la universidad en la sociedad y la centralidad de la ciencia en la vida de las naciones, una tarea central de las universidades es ubicar el lugar de la ciencia y su apertura a otra dimensión de pluriverso y diversidad cultural. Este punto de vista tiene que ver con la experiencia colonial del mundo, al imponerse progresivamente una jerarquía cognitiva a partir del pensamiento europeo y anglosajón. Sus formas de reflexividad se han convertido en los modelos teóricos predominantes en el resto de las sociedades. Esto ha estado acompañado de la descalificación de otras formas de pensar el mundo, ordenarlo y dirigirlo.

Esto lleva a la reflexión sobre la diversidad cultural. Por ejemplo, en Bolivia es fundamental en estos momentos la integración del pluriverso del país. La diversidad no solo impli-

ca el reconocimiento de otras formas de conocimiento (por ejemplo el llamado conocimiento tradicional) sino la apertura a formas de conocimiento que continúan transformándose a pesar de las formas de subordinación existentes.

Las universidades de América Latina deben pensar cómo articular el trabajo intercultural e incorporar en sus procesos de formación y de investigación, otras formas de conocimiento. Se trata de construir un horizonte epistemológico que permita reducir el grado de eurocentrismo existente a partir de la articulación de las distintas formas explicativas de la realidad.

Universidad y sociedad: la forma primordial

La forma primordial es un término propuesto por el boliviano René Zavaleta, que sirve para pensar cómo la historia se articula con el Estado, la sociedad civil, la vida productiva, la reproducción social y la cultura. Cuando una sociedad se articula alrededor de las contradicciones, el conflicto y la discriminación de la sociedad civil, su forma primordial es débil. Se trata de un fenómeno de falta de integración que afecta la vida nacional.

Otra opción para pensar la forma primordial está en la base de la comunicación, la integración, la participación, la redistribución de la riqueza y la democratización del poder interno. Bajo estas condiciones, la forma primordial es capaz de resistir a presiones externas y puede apoyar el funcionamiento de la vida nacional. En estas condiciones la sociedad adquiere capa-

cidades para enfrentar los poderes regionales y mundiales. Esto es importante para entender el papel de la universidad en este contexto.

La universidad puede favorecer la forma primordial. Esta requiere conocimiento científico y tecnológico, pero también conocimiento histórico y social. En sentido, la construcción colectiva en las áreas de humanidades y sociales, ha de centrarse en un tipo de conocimiento capaz de articular y fortalecer la forma primordial en torno a las dimensiones histórica, social y política de la sociedad.

Lo que podemos conocer de una sociedad en su configuración histórica es la principal condición de posibilidad para fortalecer la forma primordial y resistir a las presiones externas. No solo se trata de contar con teorías sino de crear las condiciones para conocer más. En tal sentido, la tarea de la universidad es articular el conocimiento, aquello que se está haciendo visible en diferentes espacios de la vida social.

Otro elemento importante es la cultura. En algunos países existen formas de autogobierno: hay varias sociedades y naciones en un mismo país que buscan autonomía. En este sentido, otra dimensión fundamental es la integración de las culturas. Este vínculo interdisciplinario implica la articulación de las ciencias sociales y naturales en torno a otros tipos de sociedad. Por ejemplo, en América Latina se ha configurado una cultura agraria, producto de la colonia. Sus resultados han sido la acumulación capitalista y la conformación de estructuras económicas y sociales basadas en relaciones asimétricas y subordinadas.

Esto implica la producción de conocimiento intercultural en un nivel que va más allá del

modelo eficientista. Se requiere entonces de un pluralismo institucional, el cual posibilite la producción de estrategias teóricas, metodológicas y políticas para el fortalecimiento de la forma primordial de la sociedad.

El conocimiento avanza por la vía de la experimentación. Se trata de una especie de epistemología experimental, tanto en áreas específicas como en campos interdisciplinarios. No solo se trata de producir nuevas teorías sino de generar capacidades cognitivas para preguntarse sobre la realidad y generar condiciones de producción para lograr nuevos conocimientos. En la historia de la ciencia y la universidad se conocen nuevas cosas gracias a nuevos marcos para conocer, la identificación de sus límites y la generación de preguntas epistemológicas básicas que se van renovando.

Para producir conocimiento se deben experimentar nuevas ideas en procesos más o menos largos. En este proceso de producción es fundamental contar con el pluralismo institucional. Este consiste en la construcción de una dimensión colegiada de la comunidad académica, no solo en torno a ideas teóricas compartidas sino especialmente alrededor de prácticas de investigación que direccionan la toma de decisiones.

En este sentido, se requiere de una especial sensibilidad por parte de las autoridades académicas para generar espacios de diálogo y regularización. Se debe procurar la articulación de la comunidad académica con el trabajo interdisciplinario, el reconocimiento de los avances en conocimiento y los modelos de integración de conocimiento. En suma, se requiere la generación de condiciones

institucionales para producir de manera multidimensional el abordaje de nuevos objetos de conocimiento.

La producción de conocimiento es un proceso de acumulación cognitiva que implica traducir las diversas formas de explicación de la realidad e integrarlas. Se requiere de procesos más o menos largos para lograr este objetivo, a partir de la experiencia disciplinar, el trabajo con comunidades y la transformación progresiva de las propias formas de pensar.

Es preciso volver a la idea de la forma primordial, entendida como un horizonte epistemológico que se despliega a través de estrategias cognitivas, epistemológicas y éticas. Busca articular la riqueza de explicaciones de la sociedad para superar los modelos monoteóricos y eurocéntricos del conocimiento.

¿Qué tienen en común países como Chile, Colombia, Bolivia, entre otros, en medio de sus especificidades y diferencias? Además de reconstruir nuestras formas primordiales, se requiere producir un horizonte epistemológico desde América Latina sin pretensiones de universalidad. Requerimos de modelos de explicación de la realidad que permitan analizar comparativamente nuestra vida social y cultural para producir marcos de comprensión generales que se pongan al servicio de nuestros países, en la tarea de reconstruir sus formas primordiales.

Finalmente, una de las tareas fundamentales que tenemos como universidad y sociedad hoy en América Latina es integrar conocimiento, no solo a través de disciplinas sino a través de las culturas.



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
VICERRECTORÍA ACADÉMICA

Claustro Académico

Autonomía de pensamiento: un espacio para reflexionar



Luis Tapia

Invitado al

III Claustro Académico



Tema:
Universidad y Pluriverso:
¿Conocimientos para qué y para quiénes?

Miércoles 29 de Mayo de 2013

Lugar: Auditorio Virginia Gutiérrez Edificio de Postgrados Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia (8 a.m. a 12 m.)



Doctor en Ciencia Política en el Instituto Universitario de Pesquisas de Rio de Janeiro.
Coordinador del Doctorado en Ciencias del Desarrollo del CIDES-UMSA.
Docente – Investigador del CIDES-UMSA desde 1994 hasta hoy (La Paz, Bolivia).

Autor de los libros:

- La política como relación de fuerzas, Autodeterminación, La Paz, 2012.
- Ciclos, Autodeterminación, La Paz, 2012
- El movimiento juvenil underground y la ciudadanía desde el subsuelo político, La Paz, 2012.
- Política, autodeterminación, La Paz, 2012.
- El estado de derecho como tiranía, CIDES-UMSA/Autodeterminación, La Paz, 2011
- Pensando la democracia geopolíticamente, 2009.
- La coyuntura de la autonomía relativa del estado, CIDES-UMSA, Comuna-CLACSO, 2008.
- Política salvaje, Comuna-CLACSO, La Paz, 2008
- La igualdad es cogobierno, CIDES-UMSA, La Paz, 2007.

Inscripción previa enviando datos a:
clastroacademico@gmail.com



El paradigma educativo de ‘Abya Yala’ y los cambios profundos de la educación superior que reclama nuestra América

Luis Fernando Sarango

Rector de la Universidad Comunitaria Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”.

INTRODUCCIÓN

Los pueblos de América Latina o mejor dicho de Nuestra América, ya no andamos por el reclamo de reformas y más reformas, por aquello de *‘cambiar algo para no cambiar nada’*. Creemos que el caminar contemporáneo de nuestros pueblos se dirige hacia los *cambios profundos*.

Estos cambios, requieren una mirada integral de la problemática económica, social y política de Nuestra América, pues no se trata de un pequeño *problema de aula* como dijera el amawta Mariátegui; y al mismo tiempo hay que mirar sus potencialidades pedagógicas silenciadas.

Es en este contexto, que al momento de iniciar la construcción de un plan continental de cambio profundo en el papel histórico de la universidad o de la recuperación de su ruta natural, que debe ser tomado muy en cuenta la existencia y vigencia del *Paradigma Educativo de Abya Yala*, como elemento básico sobre el cual debe configurarse el aporte o respuesta de Nuestra América ante la crisis civilizatoria de occidente que por el momento se manifiesta en el ámbito económico.

Sin lugar a dudas, toda propuesta de cambio crea reacción inmediata en los que lucran de un status quo, pero esta vez debe ser decisiva. Es nuestra oportunidad histórica y debemos empezar por nosotros mismos haciendo reali-

dad la propuesta de José de Souza Silva que plantea ‘Cambiar las personas para cambiar las cosas’.

Esta ‘*minka*’¹ continental requiere volver a significar y resignificar nuestros propios conceptos desde las raíces mismas de Nuestra América.

Como dicen los cibernéticos, ha llegado la hora de restaurar el ordenador al día anterior de la fundación unilateral de los ‘*Modernos Estado - Nación*’ para que en equidad epistémica y comunitariamente podamos trabajar una configuración o reconfiguración más pertinente de nuestros planes de vida o de nuestros objetivos como diversos en un espacio geográfico conjunto como es ‘Nuestra América’.

I. MATRICES CIVILIZATORIAS EN ABYA YALA

En Abya Yala o América desde la invasión perpetrada por castellanos y aragoneses en 1492, conviven principalmente y en condiciones desiguales dos matrices civilizatorias. La matriz civilizatoria centenaria de occidente y la matriz civilizatoria milenaria de Abya Yala.

Poco tiempo después de la invasión, llega también a convivir con nosotros, la matriz civilizatoria de África como consecuencia del institucionalizado tráfico de esclavos que enriqueció enormemente a los europeos.

¹ Institución de trabajo recíproco comunitario de pueblos originarios.

Ya en la época republicana, llegan también grandes cantidades de japoneses, chinos y coreanos a los países latinoamericanos, formándose grandes colonias en varias ciudades y haciendo presencia como Matriz Civilizatoria de Oriente. Pues la carga identitaria de los orientales es sumamente fuerte, especialmente en sus aspectos lingüístico y religioso.

1.1. La Matriz Civilizatoria Centenaria de Occidente

La Matriz Civilizatoria Centenaria de Occidente (MCCO), hoy por hoy hegemónica, globalizada, predominante y defendida por algunos como inmutable y perfecta, es centenaria en Abya Yala porque se impone a sangre y fuego solamente y a partir de 1492 y en el caso particular del Tawantinsuyu a partir del asesinato de Atawallpa en 1532.²

La civilización occidental u *occidente*, como toda civilización, no surge de la nada. Varias han sido sus civilizaciones antecesoras que aportaron en la configuración ulterior como matriz civilizatoria de occidente. Principalmente son los griegos y los romanos los que sentaron las bases de esta matriz civilizatoria.



² Cf. Arkonada, Katu. Debate del Buen Vivir, una solución a la crisis de civilización moderna. Entrevista a Simón Yampara, dirigente Aymara. Revelión. <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=103616>

En Europa o *Euroasia*,³ el proceso de configuración de occidente se inicia con el cisma que dio como resultado el imperio romano de occidente y el imperio romano de oriente. Su consolidación y desarrollo se acelera a partir del llamado *Descubrimiento de América* que gracias al saqueo de su oro y plata cuentan con los suficientes recursos para financiar su famosa revolución industrial.

Los teóricos de occidente siempre han tratado de negar e invisibilizar el aporte de otras civilizaciones pre occidentales, debido a su arrogancia, a su autosuficiencia y a su racismo que les caracteriza. Así los egipcios, los fenicios, los babilonios, entre otros, aportaron de manera determinante en la configuración y posterior consolidación de la llamada civilización occidental. Solo pensemos que sin los números arábigos, occidente no hubiese podido armar sus actuales matemáticas.

Occidente llega a Abya Yala en 1492 y desde entonces se inicia la expropiación de nuestros territorios y un proceso de saqueo despiadado de nuestros bienes naturales como el oro y la plata amparados en la *Doctrina del Descubrimiento*.⁴ En Abya Yala, grandes civilizaciones ya preexistieron a este accidente por más de 10.000 a 15.000 años.⁵ Sin embargo, a esta equivocación la historiografía oficial la llamó *Descubrimiento de América*.

De 1492 al 2013, han transcurrido 521 años y durante este tiempo occidente se ha dedicado a destruir, saquear, explotar y homogenizar. En

el Tawantinsuyu, se inicia este *proceso vergonzoso* en 1532 con el asesinato de Atawallpa, luego imponen a sangre y fuego su religión, sus costumbres, su lógica, la lógica de un mundo antropocéntrico y monoteísta. El Papa mediante el Tratado de Tordecillas⁶ reparte un reino que no es suyo entre los Reyes de España y Portugal y estos a su vez se retacean estas tierras en virreinos y real audiencias hasta implantar un sistema oprobioso de explotación y asesinato inmisericorde que ni sumadas las víctimas de las dos guerras mundiales se igualan al número de víctimas asesinadas en la época colonial en el Tawantinsuyu, claro está, con la complicidad de la iglesia católica.

Los mestizos de las colonias españolas, en su ambición por obtener el status de blancos y alcanzar el poder económico y político de los españoles, inician el proceso llamado *independentista*, que da como resultado una nueva repartición territorial en repúblicas, pese a que el proyecto original de sus líderes como Bolívar era otro, el de consolidar un vasto territorio que sea capaz de equiparar al modelo territorial de los nacientes Estados Unidos. Pero la ambición de los criollos fue tal, que los propios lugartenientes de Bolívar traicionando dicho proyecto original se apresuraron en retacear las tierras *liberadas* y fundar nuevas haciendas llamadas Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia.⁷

³ El continente europeo no existe físicamente, entre Europa y Asia constituyen un solo continente físicamente hablando.

⁴ La doctrina del descubrimiento es el conjunto de teorías que pretenden justificar la expropiación y repartición de territorios de los pueblos originarios de Abya Yala, así como de sus bienes naturales bajo el pretexto de Descubrimiento.

⁵ Entorno a los orígenes del hombre americano. Documento disponible en: <http://html.rincondelvago.com/origen-del-ser-humano-en-america.html>

⁶ Este tratado suscrito entre las coronas de Castilla y Portugal, certifica la repartición del nuevo mundo "descubierto" por Colón. Con la anuencia de la iglesia católica, el tristemente célebre Papa Borgia, reparte "un reino que no es de él", como dijera Atawallpa. Sobre Tratado de Tordecillas, ver en: <http://www.tordescillas-turismo.es/es/tratado-tordescillas.php>

⁷ Carrión, 2002, p. 158. Los generales de la libertad – como los generales de Alejandro Magno – se lanzaron famélicos sobre la presa de la Gran Colombia moribunda. Páez, venezolano, el heroico y feroz llanero, se hizo pago de sus servicios con la presidencia de Venezuela y años de tiranía. Santander, neogranadino, se apropió de Nueva Granada con el nombre de Colombia. Juan José Flores venezolano también, mestizo de Puerto Cabello, se apropió del Ecuador, en disputa con Sucre que también lo quería. Los dos: Sucre y Flores, eran casados con mujeres quiteñas. El ecuatoriano, nacido en Cuenca, mariscal José de la Mar, se apropió de la mejor parte: el Perú. Y a Sucre, el más grande guerrero de la independencia, le dejaron el Alto Perú, hoy República de Bolivia, en homenaje al Libertador de todos.

La época republicana hasta la presente fecha ha sido y seguirá siendo una pugna permanente de los económicamente más poderosos por obtener el poder político de los *modernos estados nación*. No habido proceso político alguno que haya intentado siquiera cuestionar al modelo de organización económico, político y social llamado nación y luego estado, así como a su tan alabado sistema de organización política la *democracia* y su trampa perfecta como son las *elecciones* basadas en los intermediarios innecesarios como son los partidos políticos.

Para los pueblos y naciones originarias nada ha cambiado desde la invasión hasta la república, con los procesos llamados *independentistas* solo hubo relevo de patrones. Si los castellanos y los portugueses impusieron su sistema de organización a sangre y fuego, en la república lo siguen haciendo los criollos mediante las *elecciones*. Si antes se asesinaba con el rifle, ahora tienen un arma más letal, su sistema occidental y estandarizado de educación. En algunos casos como el de los Mapuches en el actual Chile, la república ha sido el sistema de mayor represión brutal jamás antes practicado, solo por ser diferentes. Perdón, porque también los Mapuches tienen derechos político e históricos sobre sus tierras que le fueron reconocidas por la corona española mediante un tratado.

La Matriz Civilizatoria Centenaria de Occidente, predica ciertos valores pero practica otros. Siendo por lo general sus valores de inspiración judeocristiana dice que el mundo es una creación de Dios, habla de la existencia de tres dioses en uno solo, habla de igualdad ante dios y ante la ley, habla de caridad y de amor de unos a otros.

Sin embargo, el eje fundamental en torno al cual gira la lógica del mundo occidental es la *propiedad privada*, realmente el Dios de los occidentales es la *propiedad privada*. Gracias a esta, existe el privilegio de unos pocos que viven a costa del trabajo y sufrimiento de millones de seres humanos. En consecuencia, occidente se organiza en clases sociales y de forma vertical. Su tiempo y espacio es de tipo lineal. Se caracteriza por ser monoteísta, sus antecesores fueron absolutistas y por lo tanto no es admisible la existencia de varios dioses.

1.2. La Matriz Civilizatoria Milenaria de Abya Yala

La Matriz Civilizatoria Milenaria de Abya Yala (MCMAY), es milenaria porque su origen, esto es, la existencia de los pueblos originarios, data de entre un aproximado de diez mil a quince mil años⁸ a la presente fecha, conforme a los estudios de hallazgos arqueológicos en Sudamérica y Mesoamérica.⁹

De allí que, los habitantes que descendemos de la MCMAY, nos reclamamos como naciones originarias y como pueblos, y como tales, somos entidades poseedoras de derechos políticos e históricos que preexistimos a los estados/nación en el tiempo y en el espacio.

⁸ Cálculos de tiempo realmente conservadores.

⁹ Hallazgos recientes sugieren que esta parte de América no estaba deshabitada cuando arribaron aquellos grupos mongoloides, y que otras corrientes migratorias provenientes de Australia y Melanesia se habrían anticipado a su llegada. En los descubrimientos arqueológicos de Piedra Furada (Brasil) se han encontrado vestigios humanos que datan del 11.000 a.C., y los hallazgos de Monteverde (Chile) han revelado una presencia humana cuya antigüedad ronda los 15.000 años. Los esqueletos y elementos líticos descubiertos en estos sitios están asociados a grupos negroides melanésicos (los de Brasil) y australianos (los de Chile), que habrían cruzado el océano Pacífico para convertirse quizás en los primeros pobladores de Sudamérica. Según el antropólogo Tom Dillehay, los integrantes de estas primeras poblaciones deberían ser llamados paleoamericanos. Para profundizar la incertidumbre, en el sitio de Monteverde habría evidencias humanas que superan los 30.000 años de antigüedad. <http://latitudbarriete.blogspot.com/2006/01/el-poblamiento-de-amrica.html>

Sin invalidar estudios y teorías formuladas hasta ahora y en base a varias de las mismas, desde nuestro punto de vista podemos sostener que los primeros habitantes de Abya Yala, pudieron haber arribado desde varios puntos circundantes a nuestro continente y en tiempos diferentes. Y es más, a despecho de la *historia oficial*, estos aparecen primero en el sur y a partir de él se expande su desarrollo poblacional hasta el norte. No pudo ser de otra manera y este es un hecho de sentido común. Está demostrado que la ruta del estrecho de Bering que dicen haber existido no era una entrada exclusiva para nuestro continente, pues desde tiempos inmemorables hubo una fluida intercomunicación entre Abya Yala, Asia, Europa y África.

En efecto, las teorías de Paul Rivet, del portugués Méndes Correa y los recientes estudios de la antropóloga Niede Guidon en Pedra Furada, en el Piauí (Brasil) que ha dado lugar a la *teoría africana*¹⁰ que concluye, entre otros, que el Homo Sapiens, llegó de África primero a Sur América y sólo después de varios milenios a Norte América, nos dan las suficientes pautas para sostener lo anteriormente dicho y descartar definitivamente la teoría de la ruta exclusiva del estrecho de Bering. No será novedad para nosotros que la *comunidad científica* ponga el grito en el cielo, pues esta siempre comulgará con el poder hegemónico mundial predominante hasta nuestros días que siempre pretende imponer su historia frente a los hechos reales de la humanidad.

Las teorías que tratan de insinuar que Abya Yala fue poblada por el estrecho de Bering y

que los mismos bajan de norte a sur, gracias a los hallazgos arqueológicos de Piedra Furada, Caverna de Pedra Pintada en Brasil y los hallazgos de Monteverde en Chile, entre otros, que revelan una presencia humana de más de 11.000 a 15.000 años, van quedando sin sustento científico. Es de subrayar que, con estas *teorías oficiales*¹¹ tratan de dar por hecho que era necesaria la llegada de pobladores y civilizadores para justificar con ello la necesidad histórica de la invasión a Abya Yala iniciada en 1492.

Conforme hay descubrimientos de más vestigios arqueológicos cuya antigüedad de la presencia del ser humano en Abya Yala se alargan por miles y miles de años, alimentan aquellas teorías que hablan inclusive de un origen autóctono o propio del ser humano y que desde Abya Yala o América salieron a otros continentes, tal como lo afirma Thor Heyerdahl, quien sostiene la teoría que los polinesios eran originarios del Nuevo Mundo.¹²

Hablando de *descubridores y civilizadores* y, para enfatizar que Abya Yala siempre sostuvo una fluida intercomunicación con los demás continentes, es necesario resaltar que existen pruebas suficientes de la visita a nuestro continente del sacerdote budista chino Hwui-Shin en el año 499, siglo V de nuestra era, pues según Ma-Twan-Lin que consta en los *Anales de China*, Hwui-Shin, regresó a China después de 49 años para dar testimonio que llegó a Abya Yala al que llamó Fu-Sang.¹³ Está lo suficientemente probado también que los Vikingos, llegaron a Groenlandia cinco siglos antes que Colón y que la colonizaron por cerca de 300 años¹⁴ y solo

¹⁰ Disponible en: <http://www.slideshare.net/ismaups/teorias-del-origen-del-hombre-americano>

¹¹ Sin duda, estas teorías forman parte de la famosa 'Doctrina del descubrimiento'.

¹² Ver esta afirmación en: <http://pueblosoriginarios.com/primeros/oceanica.html>

¹³ Nombre con el que conocían los Chinos a la actual América. Ver "La hipótesis china" en: <http://www.cristobalcolondeibiza.com/2esp/2esp15.htm>

¹⁴ Ver en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/En-Torno-a-Los-Origenes-Del/257724.html>

después, en 1492 con el objetivo claro de destruir, saquear y robar lo ajeno llega Colón a Abya Yala/América de cuyas consecuencias solo hemos cosechado hambre, guerras, robo, destrucción y muerte.

La Matriz Civilizatoria Milenaria de Abya Yala, se caracteriza por tener como valor principal la vivencia del *comunitarismo*, principio/valor central que emana y a la vez se nutre de la reciprocidad, la proporcionalidad, la correspondencia y la complementariedad. Desconocido así la *propiedad privada*, el culto al individualismo y la insaciable codicia por acumular bienes materiales para ganar estatus en la escala social de clases, se puede cultivar la *armonía* entre lo individual y lo colectivo, así como entre lo material y lo espiritual, en profunda relación con la naturaleza y el cosmos, constituyéndose así el *runa*, en un eslabón cósmico.

La vejez es la muestra de la sabiduría, por lo tanto la sabiduría es la clave. Sabiduría puesta al servicio de la comunidad y guardada por ella misma. Al ser comunitarios, al valorar lo diverso como la abundancia pero que puede ser organizado, son politeístas, sus deidades son complementarios entre hombres y mujeres tomando en cuenta el principio de la dualidad complementaria. Su lógica de organización es de abajo hacia arriba, de unidades menores a unidades mayores, es decir de tipo piramidal.

Todo lo existente en los mundos paralelos tiene vida, no hay objetos inertes. No existe la muerte, solo hay desaparición física o mutación a otra forma de vida. El tiempo y el espacio son lo mismo, no es lineal, es en forma de caracol en un ir y devenir del tiempo/espacio. No hay pasado, hay lo que se adelanta. No hay futu-

ro, es lo que está por venir. El aquí y el ahora, es el momento fugaz inmedible pero vivencial que sucede en algún momento y alguna parte del cosmos vivo, como parte del tiempo infinito.

1.3. La Matriz Civilizatoria de África

La Matriz Civilizatoria de África (MCA), convive con otras matrices en Abya Yala a partir del tráfico de esclavos que de manera institucionalizada se inició luego después de la invasión de los castellanos y aragoneses a nuestras tierras en 1492.

De varios sitios del continente africano, pueblos enteros fueron cazados y capturados para que en embarcaciones sin las mínimas condiciones especialmente sanitarias fueran trasladados a varios sitios de Abya Yala en condiciones de esclavos, es decir, como animales que pueden ser vendidos y comprados para que con su fuerza de trabajo hagan producir especialmente los cañaverales y produzcan azúcar para enriquecer a los virreyes y capitanes de las colonias castellanas y portuguesas.

Desde entonces coexisten con nosotros en las más peores condiciones económicas, políticas y sociales, formando parte de la base misma de la pirámide de clases sociales. La matriz civilizatoria de África, con el ritmo y sabor de sus tambores ha puesto la fisonomía, la chispa y el ritmo a América Latina, inclusive ha aportado en la conformación de nuevas colectividades que se fraguaron en la misma Abya Yala desde la matriz africana mezclándose con originarios y otros migrantes. Nos referimos a los casos de Centroamérica como el de los Garífunas, los Creoles, etc.

1.4. La Matriz Civilizatoria de Oriente

Cuando hablamos de la Matriz Civilizatoria de Oriente (MCO), podemos ser injustos cuando intentemos referirnos solamente a los Chinos, a los japoneses y coreanos. Oriente existe desde que occidente lo crea en su afán de clasificación y discriminación como inferiores a él. Realmente esta MCO, engloba dentro de él a una gran cantidad de lógicas y racionalismos que hasta pueden ser antagónicas. Es solo una forma geográfica de localización y desde la visión occidental misma.

No podemos establecer claramente en el tiempo, desde cuando empieza la coexistencia de la Matriz Civilizatoria de Oriente en el continente Abya Yala. Tal como se puede demostrar documentadamente, muchos milenios antes de la llegada de Colón a Abya Yala, los chinos en especial realizaban viajes rutinarios y desde luego los originarios de Abya Yala realizaban también viajes permanentes a Asia en general.

Producida la emancipación de esclavos negros en Latinoamérica, viene la escasez de mano de obra en las plantaciones de caña de azúcar especialmente en Perú y Cuba. El gran poder económico que representaban los hacendados y productores de azúcar se ven obligados a proveerse de *nuevos esclavos*, pero esta vez ponen sus ojos en Asia, especialmente en China y Japón.

Efectivamente, para el año 1855 se sabe que el colombiano Nicolás Tanco Armero desembarca en el puerto de Hong Kong con la misión de traer trabajadores o *nuevos esclavos* para los ingenios azucareros de las ex colonias de España.

Desde entonces se puede considerar una nueva etapa en el tiempo dentro de la cual se

producen las contemporáneas oleadas migratorias de chinos y japoneses hacia América Latina. Producto de las mismas, hoy podemos encontrar grandes comunidades de chinos, japoneses y coreanos en Perú, Brasil, Argentina, México, Cuba, Estados Unidos, entre otros países,¹⁵ y sin duda han contribuido al crecimiento social y económico de la matriz civilizatoria de occidente.

II. LA EDUCACION ANTES DE LA INVASION

El sistema educativo vigente antes de la invasión a Abya Yala se ubica dentro de su propia lógica de pensamiento cósmico cuyo fin supremo era el Sumak Kawsay, Sumaq Qamaña, la Vida Plena / Bien Vivir / Vivir Bien. Profundamente humana, comunitaria, práctica y para resolver los problemas concretos de la vida. Es decir, tenía su propio paradigma educativo, era y sigue siendo aún, el paradigma educativo del Abya Yala.

2.1. La Educación de los Inkas

A los Inkas, tenemos que entenderles como un colectivo, esto es una Civilización. No fueron ni estado, peor imperio, porque no hubo emperador al estilo europeo. Fue una de las grandes civilizaciones que se desarrolló en Abya

¹⁵ Ver texto relacionado en: http://ceaa.colmex.mx/aladaa/memoria_xiii_congreso_internacional/images/hincapie.pdf

Yala. Su concepción y lógica del mundo, el cosmos en el pachakutik¹⁶, por lo tanto, nosotros somos seres cósmicos y el runa¹⁷ es un eslabón cósmico. El cosmos es el mundo como un todo y solo dentro y como parte de él, en permanente interrelación existen los seres humanos formando un tejido vivo. El fin supremo, el Sumak Kawsay, la Vida Plena / Bien Vivir / Vivir Bien. Su organización económica, política y social, el Tawantinsuyu; organización matemática, construida de unidades menores a unidades mayores, de abajo hacia arriba, de tipo horizontal, la base de la organización económica es la propiedad comunitaria, no la propiedad privada.

El Tawantinsuyu, geográficamente se extiende desde el río Ankasmayo al norte, hasta el río Maule al Sur, inclusive hasta el actual estado del Acre en Brasil por el oriente y por el occidente limita con el Océano Pacífico. Yendo de la bipartición Hanan / Urin hacia la cuatripartición de un cuadrado, los *suyus*¹⁸ que conformaron el Tawantinsuyu son: Chinchaysuyu, Collasuyu, Cuntisuyu y Antisuyu.

Según Germán Vargas Callejas(2001), nos dice que la educación en el Tawantinsuyu:

(...)se desarrolló en dos modalidades: una educación natural práctica y otra institucional. La primera se desarrolló sin escuelas organizadas, sin administración ni legislación concreta y sin maestros profesionales; orientada a la enseñanza y aprendizaje de las destrezas de la vida cotidiana. Una educación sustentada en la imitación y la práctica: un aprender haciendo y practicando, aprender a vivir viviendo. La vertiente institucional de la educación fue especialmente cultivada

¹⁶ El devenir del tiempo-espacio.

¹⁷ Entendido como dualidad hombre-mujer. Ser humano.

¹⁸No son necesariamente regiones, son las cuatro partes que conforman el todo.

*en la capital del Tawantinsuyu, Cuzco. Lugar donde se concentraron muchos centros de formación.*¹⁹

Respetamos el criterio de Vargas Callejas, pero este quiere ver en el Tawantinsuyu escuelas organizadas, administración y legislación y maestros profesionales. Lo de siempre, ver lo diverso del mundo con los mismos anteojos occidentales.

La *modalidad natural práctica* o mejor dicho *vivencial*, se desarrolló en la familia y la comunidad. Los niños aprendieron por imitación o ejemplos a partir de la práctica y en contextos reales, nada ficticios. Este aprendizaje de la vida, en la vida y para la vida se hacía tomando en cuenta las edades de los individuos comunidad.

Así, todo se inicia a partir de la concepción misma del ser humano; hasta que nace, luego gatea, habla, camina, corre, realiza actividades para él, la familia y la comunidad. La comunidad le va evaluando y acreditando. Otro gran acontecimiento se produce cuando ya tiene una real preparación para afrontar la vida, contrae matrimonio y tienen un tiempo de prueba, pues en un compromiso para toda la vida no debe haber improvisaciones y errores que lamentar. Cuando es adulto, debe ser ahora el ejemplo para sus hijos y ante la comunidad, si algo falla entonces viene el castigo que no necesariamente es físico, es moral, que duele más que el físico.

Cuando ya es adulto mayor, está en capacidad de dar consejos a sus hijos y los jóvenes en general, va obteniendo reconocimientos de la comunidad y cuanto sea más viejo mejor, porque solo a esa edad puede ser un *Yuyak*²⁰ o un *Amawta*²¹, cuya gran misión es enseñar que en

¹⁹ Vargas, 2001: 48.

²⁰ El poseedor de consejos.

²¹ Sabio.

este caminar de la vida no volvamos a tropezar como ellos lo hicieron, que en definitiva aprendamos a caminar el *Kapak Ñan*²² de la sabiduría y de la vida.

Como principales agentes educativos en el Tawantinsuyu, encontramos a los *Amawtakuna*²³, los *Arawikuna*²⁴, al sacerdote *Willka Uma*²⁵, a los *militares*, a los *Kipukamayuk*²⁶, los *Chaskikuna*²⁷, los *Mitmakkuna*²⁸, la *familia* y la *comunidad*.

La educación institucional se la llevó, según se dice, solamente en el Cuzco, aunque siendo una confederación de varios y distintos pueblos, es decir una confederación de gobiernos indirectos o autónomos, seguramente estas instituciones habían en cada uno de estos pueblos.

Según el propio Vargas Callejas (2001), dice:

*Entre las instituciones más sobresalientes para la educación de las élites del Tawantinsuyu destacan: el Yachayhuasi (casa del saber), el Ajllahuasi (casa de las escogidas), la escuela para los kipucamayoc (elaboradores e intérpretes de los kipun) y los centros sacerdotales.*²⁹

Es importante resaltar que siempre hubo una forma propia de hacer educación en sus diferentes contextos y a esta forma propia actualmente se le vienen dando diferentes nombres como por ejemplo *Pedagogía Comunitaria* o *Runagogia*, como se puede ver, seguimos usando el término y concepto griego de *gogos* =

conducir, cuando estos procesos se dieron y se dan en contextos totalmente diferentes. En todo caso, si acaso occidentalizadamente hablamos de Pedagogía, entonces esta fue la *Pedagogía de los Sentidos*, porque aprender en la vida, de la vida y para la vida es hacerlo con todos los sentidos y es más, sentir el acompañamiento permanente de la familia, y aprender en la calidez del hogar es amor, y por lo tanto es una verdadera *Pedagogía de la ternura*. O bien puede coincidir con la *Pedagogía de Confucio* cuando se practica aquello de: *Me lo contaron y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí*.

2.2. La Educación de los Mexicas

Los Mexicas, a quienes los historiadores oficiales les llaman los Aztecas, constituyen un colectivo que lideró una vasta civilización en los territorios de lo que hoy es México. Cuando llegan los españoles encabezados por Hernán Cortés, acostumbrados a vivir en medio de emperadores europeos, creen que han llegado a un imperio, para ellos, el *Imperio Azteca*.

El profesor Pablo Moctezuma Barragán, en su libro *Moctezuma y el Anahuac*, al respecto nos enseña lo siguiente:

*Lo que los españoles llamaron el “imperio azteca” no era otra cosa que la federación de tres tribus: los mexicas, los texcucanos (de Texcoco) y los de Tlacopan (Tacuba). La federación se llamaba Hueyitlatocayotlicniuhyotl, y era una liga de amistad entre las tribus que seguían siendo independientes y soberanas.*³⁰

Los Mexicas, siendo una civilización

²² Kapak Ñan, era el nombre del camino que conducía desde el sur de la actual Colombia hasta casi el río Maule al sur. En el entendimiento cosmogónico de los pueblos del Tawantinsuyu, es el gran camino de la sabiduría.

²³ Los sabios.

²⁴ Los expertos de y en todas las artes.

²⁵ Sinónimo de sumo sacerdote.

²⁶ Los tenedores de los kipun.

²⁷ Los responsables de los correos.

²⁸ Las colectividades que generalizaban la cultura Inka. Según John Murra en su libro 'La Organización Económica del Estado Inka', habían varios tipos de Mitmakkuna.

²⁹ Vargas, 2001: 62.

³⁰ Moctezuma, 2006:32.

genealógicamente común con los Inkas y más aún con los Mayas, no podían tener formas totalmente distintas de hacer educación. En efecto, varios estudios nos hacen saber que la característica principal de esta educación era el de ser *activa e integral*. Su propósito fundamental, *formar la personalidad del individuo comunidad* para su desempeño en la comunidad y para la vida.

Sobre la educación de los Mexicas, el maestro Fernando Díaz Infante (1984), nos dice lo siguiente:

*La educación especializada más importante se llevaba a cabo en el **Tepochcalli** (escuela de la gente común) si se quería ser guerrero o el **Calmecac** (escuela de nobles) si iban a dedicarse al gobierno, la administración, las ciencias o las artes. Aspecto fundamental en la educación Mexica, era que todo el aprendizaje tenía una finalidad o razón de ser más trascendente que lo terrenal. El pensamiento mágico/religioso estaba presente en todas sus actividades políticas, sociales, morales, religiosas y en su vida cotidiana. La fe estaba cargada de fuerza de voluntad para alcanzar lo que se pretendía. La fe fue una de las grandes fuerzas que tuvieron los Mexicas para expresar en la fantasía sus anhelos de amor o destrucción, de ubicarse en el cosmos, y su esmero por trascender a la muerte. En pocas palabras, la razón de ser del aprendizaje tenía su esencia en algo más profundo y significativo que lo material y esto es lo que se transmitía a los alumnos.*

Por otro lado sabían que si primero no sembraban en los hijos y alumnos la seguridad del afecto, los padres y maestros no serían escuchados, ni atendidos cuando emplearan “la palabra” para educarlos. El cariño con el que la mayoría de los padres y maestros daban sus consejos, era garantía para ser obedecidos.

Otro aspecto indispensable que los mexicas

tenían claro, para garantizar el éxito era: la congruencia. Los padres y maestros sabían que debían ser modelos a seguir, para que este aprendiera a través de la imitación. Para estimular el deseo de imitación, los padres y maestros hacían las tareas o quehaceres con gusto así que los alumnos experimentarían cierto goce en ellos.

Otra característica importante de su método educativo era que los padres y maestros tenían la paciencia para dejar al aprendiz recorrer todo el camino para su entendimiento. Mucho del conocimiento Mexica se encontraba en los códices, a través de ellos, versos y cantos se les comunicaba a los alumnos el pensamiento filosófico, la historia, los sistemas cronológico/astronómicos, cálculos matemáticos, etc.

Todos estos métodos, eran esencialmente mnemotécnicos: el mensaje se repetía una y otra vez para reforzarlo y quedara registrado en la memoria.

Las escuelas no fueron recintos cerrados, muchas de las actividades se desarrollaban al aire libre, conforme al método didáctico de observación, experimentación, descubrimiento y creación.³¹ [Las negrillas y el subrayado son del autor].

Como vemos, hay más elementos que nos identifican entre Inkas y Mexicas en el campo de las formas de hacer educación antes que grandes diferencias que nos separen. Claro está, que no estamos diciendo que son idénticas o son las mismas, hay diferencias pero al mismo tiempo hay grandes coincidencias.

Este es otro ejemplo claro que diferencia y caracteriza a las formas propias de hacer educación en Abya Yala. Diametralmente diferente

³¹ Díaz, 1984.

al paradigma de educación occidental pensado en el individualismo terrenal, en la propiedad privada, en la competencia, en la eficiencia y eficacia que reclama el mercado.

2.3. La educación de los Mayas

Los Mayas, una de las más grandes civilizaciones que no necesariamente estuvo organizada en un estado uniforme. Fue una confederación de pueblos de entre los más destacados: los *huastecas*, los *tzental-maya* y los *tzolzil*. El llamado viejo imperio Maya se desarrolló entre los años 317 y 987 de nuestra era y el llamado nuevo imperio Maya del 987 a 1697 aproximadamente.

El territorio que ocuparon, corresponden actualmente a los países de Guatemala, Belice, parte de El Salvador y Honduras, y los estados mexicanos de Chiapas, Tabasco, Campeche, Yucatán y Quintana Roo.

Al igual que los Inkas y los Mexicas, la educación de los Mayas a no dudarlo, fue diseñada para aprender de la vida, en la vida y para la vida. Se sabe que los ámbitos de esta educación no fueron las aulas al estilo occidental, eran la familia y la comunidad. Su fin supremo, vivir bien y trascender en el tiempo y el espacio.

Los Mayas son conocidos también como los maestros del tiempo, pues fueron los que explicaron con mayor precisión el significado de la vida en la preexistencia y el devenir infinitos del tiempo. Cuando los *estudiosos* de los Mayas hablan al igual que lo hacen con otras civilizaciones de Abya Yala, afirmando que son politeístas, no pueden entender de su lógica

innata de ser individuos y colectividades cósmicas. Ser politeístas explica la profunda relación con los miles de elementos del cosmos, por lo tanto, cómo ser monoteístas?. Entonces, la educación de esta civilización explicaba su condición de terrenal y cósmica, así como el de individual y colectiva en plena conjugación.

Los que siempre quieren ver occidentalizado a todo, dicen que la educación de los Mayas tenía el carácter de *asistemático*, que no obedecía a una planificación regida por la clase dominante. El problema es que justamente lo que ellos ven como *asistemático* es lo *sistemático*, es decir, ese aparente *desorden*, es nuestro *orden*.

III. LA EDUCACION DESPUES DE LA INVASION

En las civilizaciones primitivas o anteriores a la Matriz Civilizatoria Centenaria de Occidente MCCO, aparecen los primeros pensamientos educativos de los Griegos, de Esparta, de Platón, Sócrates, Aristóteles, etc.. Ya en el S. XVIII, en plena época del *Renacimiento*, en este afán por recuperar la cultura clásica, es Juan Amós Comenio, el que ofrece lo que puede ser la estructura ideal para tal recuperación a través de la consecución del proceso educativo desde la infancia en: a) Escuela Primaria; b) Escuela Gramática; c) Universidad. Luego viene el *racionalismo* de Descartes y el gran movimiento cultural de la *Ilustración* que lo encabeza Rousseau. Finalmente llega el pensamiento edu-

cativo de Kant quien propugna una educación que alcance la humanidad mediante el pleno desarrollo de la libertad, autonomía, etc., plantea que el fin supremo de la educación será alcanzar el *bien sumo*.

Producida la invasión a Abya Yala por las huestes de los reyes de Castilla y Aragón, estos reyes, de manera inmediata, implantan un imperio de carácter mundial cuyo sustento económico principal el oro y la plata, proviene desde las llamadas Indias es decir Abya Yala y del comercio con Asia.

Recordemos que el llamado *Descubrimiento de América* de 1492, se produce justamente cuando los castellanos y aragoneses hispanos culminaban su proceso de reconquista territorial, pues terminaban de recuperar Granada o el Reino nazarí de Granada el 2 de enero de 1492, después de 250 años de libre existencia.

Con estos antecedentes, los castellanos y aragoneses, preocupados en su campaña de reconquista territorial carecían de un *sistema de educación* propiamente dicho y para ese tiempo les era más urgente hacer una limpieza de tipo racial y religioso a fin de asegurarse que en los reinos reconquistados solo queden cristianos y para ello decretaron la expulsión de los musulmanes y judíos e instituyeron la *inquisición*.

De todas formas, ni en su llamado Siglo de Oro³² (s. XVI – s. XVII) se puede encontrar que se preocuparon de la educación y tan solo se puede observar que imperaba por orden natural la *educación infantil primaria* que se preocupaba de enseñar a leer y escribir, hacer

³² Nombre coincidentemente acertado, en razón de que en este siglo se dedicaron a disfrutar del oro y la plata saqueada en Abya Yala.

operaciones matemáticas simples y a memorizar el ‘*catecismo*’³³ católico. Luego viene la *educación secundaria o las escuelas de gramática* cuya asignatura troncal o más importante era el latín clásico para culminar con la *Universidad* regentada principalmente por religiosos católicos como los Dominicos o los Jesuitas en el que se aprendía “primero Artes (filosofía y humanidades) y luego leyes y Cánones (derecho), Teología o Medicina”.³⁴

3.1. La educación para indios en las colonias

Los indios de la *América recién descubierta*, a decir de varios historiadores un tanto consecuentes, *no aprendieron lo que querían, sino lo que debían aprender*. En efecto, no se podía esperar otra cosa de unos ibéricos en plena campaña de limpieza religiosa y racial en sus territorios reconquistados de los musulmanes y con la *santa Inquisición* por delante.

La educación por lo tanto se redujo a una vil imposición a sangre y fuego de otra lógica de pensamiento y visión del mundo, como se hace con la población sobreviviente después de toda invasión y este proceso de lavado de cerebro obedecía a la imprescindible necesidad de someter a los indios a la corona de los reyes católicos y por lo tanto, también al sometimiento de los mismos ante las autoridades coloniales

³³ El Catecismo (del griego kata = “abajo” + echein = “sonar”, literalmente “sonar abajo” (dentro de los oídos), es decir, adoctrinar) es el texto en el que se presenta una exposición orgánica y sintética de los contenidos esenciales y fundamentales de la doctrina cristiana tanto sobre la fe como sobre la moral. [Tomado de Wikipedia]: <http://es.wikipedia.org/wiki/Catecismo>

³⁴ Ver artículo relacionado en: <http://www.monografias.com/trabajos88/escuela-y-sistema-educativo-espana-siglos-xvi-al-xviii/escuela-y-sistema-educativo-espana-siglos-xvial-xviii.shtml#ixzz2LlOHinpp>

de la *América* quienes lucraban y vivían a costa del sufrimiento y muerte inmisericorde de miles y miles de indios esclavizados.

Entonces era necesario limpiar el paganismo e imponer el catolicismo, para ello en este “*proceso educativo colonial*” si así se puede llamar a este, usaron principalmente el ‘*catecismo*’ como herramienta para imponer su doctrina cristiana y en base a este dogma se aprendía a leer y escribir, a realizar operaciones aritméticas básicas y algunos oficios en su condición de indios plebeyos. Pero si se traba de indios nobles, podían acceder a **estudios mayores** en la perspectiva de que estos deben prepararse para *gobernar* a sus pueblos.

Como ya hemos dicho, para este cometido, estaban prestas las órdenes religiosas católicas. Así los Dominicos, los Franciscanos y los Jesuitas entre otros, tradujeron catecismos, estudiaron y *compusieron* gramáticas de lenguas originarias, aprendieron estas lenguas y en el caso del Tawantinsuyo, kichuisaron pueblos no kichwahablantes en el afán de someterlos al catolicismo.

En la época colonial y especialmente en la hoy Sudamérica, la educación comprendía ‘**las primeras letras, los estudios menores y los estudios mayores**’.

La enseñanza del castellano y las operaciones básicas de aritmética se convirtieron en la base pedagógica durante la etapa denominada “las primeras letras”, estos adelantos académicos se podían llevar a cabo mediante la intervención de un tutor particular o en alguna escuela de tipo conventual.

Al finalizar la etapa de las primeras letras, se podía continuar realizando los “estudios

menores” que tenían como base fundamental del aprendizaje el latín, lenguaje que en esta época de la historia era considerado como el idioma universal del conocimiento pues la mayoría de textos publicados hasta entonces se encontraban en este dialecto, actualmente podríamos comparar este fenómeno con el lenguaje Inglés.

La Gramática Latina de Nebrija fue el texto más usado para la enseñanza del latín, éste autor ayudo con sus intervenciones en la historia a interpretar textos de gramática del latín a la lengua vulgar como se llamaba entonces al castellano, además los estudiantes durante esta etapa de estudio debían leer a retóricos y estilistas del latín como Cicerón, Horacio, Virgilio, entre otros.

*Luego de aprobar satisfactoriamente los anteriores estudios, el alumno podía continuar con sus “estudios mayores”, donde se evidencia la existencia de dos tipos de instituciones: universidades y colegios reales (llamados también colegios mayores)(...).*³⁵

3.2. Educación para indios desde el ‘moderno estado-nación’³⁶

Como bien sostenemos los pueblos originarios de la hoy *América Latina*, los procesos independentistas de la colonia española en la práctica fueron un relevo de patrones. En vez de los españoles ahora quedaron los *criollos* de origen *europeo* o autollamados *blancos* como nuevos amos, con la agravante de su origen indio

³⁵ Tomado del documento “LA EDUCACION EN LA EPOCA COLONIAL”, disponible en: http://laeducacioncolonial.bligoo.com/content/view/1501749/LA-EDUACION-EN-LA-EPOCA-COLONIAL.html#_USleA8h761s

³⁶ Como tenemos dicho, la expresión ‘Moderno estado-nación’ lo usa Anibal Quijano en varias de sus obras y muy especialmente en el Artículo El ‘Movimiento Indígena’ y las cuestiones pendientes en América Latina.

renegado y psicológicamente *blanqueado*, borrachos de poder, con sus reinos propios llamados repúblicas y dispuestos a conservar su ‘*nuevo poder criollo*’ según ellos *blanco* que surge de la ‘**colonialidad del poder**’ (Quijano; 2008, 29-30) pues siendo absoluta minoría respecto de una abrumadora mayoría de Indios, negros y mestizos, usando el intacto esquema de clasificación racial colonial se erigen en nuevos amos, auto dotándose inclusive de una identidad como mexicanos, nicaragüenses, colombianos, chilenos, peruanos, brasileros, ecuatorianos, etc., etc.. Es decir, acaban de sembrar un árbol sin raíces. Pues a ciencia cierta, no son *europeos* pero impensable que se reconozcan como indios, peor aún como negros.

Este árbol es el *moderno estado – nación* (Quijano; 2008, 31) que no es ni moderno, ni representa a ninguna nación existente a la época. Miran y copian mecánicamente de occidente su forma de organización social, política y económica, adoptan su filosofía y valores tras los nombres de ‘*moderno estado – nación*’, son incapaces de crear algo nuevo, pese a las insistencias del maestro Simón Rodríguez y de otros, es decir el proceso de colonización blanco - cristiano de occidente dio sus frutos. Vergonzosamente, usan a menudo el nombre de nuestros padres y héroes de la resistencia indígena para engañar a las nuevas generaciones diciendo que fueron ellos los que crearon aquella nacionalidad inventada entre gallos y medianoche y sin raíces.

Con semejante antecedente, cual fue entonces el tipo de educación que terminó imponiendo el ‘*moderno estado-nación*’ para los indios?.

El maestro Aníbal Quijano en su artículo El ‘Movimiento Indígena’ y las cuestiones pendientes en América Latina, al respecto, nos hace saber:

El asimilacionismo cultural es la política que se ha procurado sostener desde el Estado, a través del sistema institucionalizado de educación pública. La estrategia, por lo tanto, ha consistido y consiste en una ‘asimilación’ de los ‘indios’ a la cultura de los dominadores, que suele ser también mentada como la ‘cultura nacional’, a través de la educación escolar formal, sobre todo, pero también por el trabajo de instituciones religiosas y militares. Por eso, en todos estos países, el sistema educacional pasó a ocupar un lugar central en las relaciones entre ‘indio’ y no ‘indio’, fue inclusive mistificada y mitificada en ambas partes, y no hay duda de que en países como México o Perú, más en el primero después de la ‘revolución mexicana’, de todos modos en ambos más que en los demás países, fue un mecanismo de des-indianización subjetiva, cultural si se quiere, de una parte no desdeñable de la población ‘india’. Un elemento importante en dicha estrategia ha sido también la apropiación de las conquistas culturales de las sociedades que fueron conquistadas, destruidas y sus poblaciones colonizadas, transmitido como orgullo de lo ‘inca’, de lo ‘azteca’, ‘maya’, etc., en una palabra, de lo ‘indio’ anterior a la colonización.³⁷

Más que claro. La educación para los indios desde el *moderno estado – nación* ha consistido y hasta ahora consiste en asimilar culturalmente a los indios mediante el sistema institucionalizado de educación pública. La estrategia: asimilación de los indios a la cultura de los dominantes, llamada suavemente cultura nacional. Ha sido y sigue siendo un mecanismo de des-indianización subjetiva, cultural para luego ser medido su avance mediante censos y transformado luego en estadística.³⁸ Y algo muy importante, en esta estrategia se roban *conquis-*

³⁷ Quijano, 2008:37.

³⁸ Esa especie de “Dios que no miente”, que los gobiernos actuales usan para invisibilizar a los pueblos originarios: “Quieres mentiras?. Recurre a la estadística”.

tas culturales de nuestras civilizaciones destruidas y colonizadas por sus ancestros, las más convenientes a sus intereses y anteriores a la colonización como sucede en el Ecuador por ejemplo con los conceptos filosóficos de *Sumak Kamsay*, *Interculturalidad* y *Plurinacionalidad*.

3.3. La educación intercultural bilingüe acelera el proceso de 'blanqueamiento'³⁹ en el Ecuador

La Educación Intercultural Bilingüe es reconocida por el *moderno estado-nación* de Ecuador como un sistema autónomo mediante Decreto Ejecutivo No. 203 del 15 de noviembre de 1988 con el cual se crea la entonces Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIIB) que más tarde, tras una reforma de la Ley de Educación en el año 1992, pasa a llamarse Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), dotado de autonomía técnica, administrativa y financiera. Cabe indicar que como complemento al logro señalado y en la necesidad de una herramienta fundamental para el pleno funcionamiento del sistema, se obtiene también el reconocimiento del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) el 17 septiembre de 1993.

³⁹ Según el historiador Manuel Espinoza Apolo, "... procesos de adscripción sociorracial y fenómenos relacionados con la aculturación, la transculturación y la modernización. Procesos que han sido definidos como: blanqueamiento, mestizaje o cholificación, en tanto que provocan en los protagonistas cambios significativos de tipo transfigurativo, es decir, "mutaciones étnico-culturales". (Espinoza, 2003). Disponible en: <http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=mestizaje%2C%20cholificaci%C3%B3n%20y%20blanqueamiento%20en%20quito.%20manuel%20espinoza&source=web&cd=2&sq=2&ved=0CDYQFjAB&url=http%3A%2F%2F repositorio.uasb.edu.ec%2Fbitstream%2F10644%2F224%2F1%2FSM49EspinozaMestizaje%2C%2520cholificaci%C3%B3n%2520y%2520blanqueamiento%2520en%2520Quito.pdf&ei=uNMzUb6zFYX0wHOsoHoCA&usg=AFQjCNEpDKX-eTu9ANMBLu-TfN97hnn8Tw&bvm=bv.43148975,d.dmg>

La Visión de la DINEIB, es:

La Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, especialista en el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas, es una institución pública protagonista en la gestión de procesos educativos en lenguas indígenas y castellano como segunda lengua; con personal intercultural bilingüe optimizado que responda con responsabilidad al servicio de la comunidad. (Conejo, 2008). La Misión de la DINEIB: *"Emprender el desarrollo de las políticas de la educación intercultural bilingüe, como políticas públicas con la participación organizada de los actores sociales contemplados en el modelo educativo intercultural bilingüe; dinamiza las iniciativas para la construcción de una sociedad intercultural, impulsa proyectos de mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de las comunidades, y promueve el fortalecimiento de la identidad cultural y los procesos organizativos de los pueblos y nacionalidades"*.⁴⁰

Sus objetivos generales. Se plantean los siguientes objetivos generales:

- Promover la revalorización personal de la población;
- Elevar y consolidar la calidad de la educación intercultural bilingüe;
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales;
- Recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas en todos los ámbitos de la ciencia y la cultura;
- Buscar los mecanismos para que las lenguas indígenas sean empleadas en los distintos medios de comunicación;
- Fortalecer las formas organizativas propias de los pueblos indígenas;

- Fomentar la relación intercultural entre todos los pueblos que conforman el país;
- Desarrollar el sistema de educación intercultural bilingüe en función de la realidad socio-cultural, lingüística y económica de la población indígena, así como de sus necesidades y expectativas”.⁴¹

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), fue sin duda, un espacio conquistado por el Movimiento Indígena dentro de un estado uninacional de herencia colonial que como ya hemos visto anteriormente, este tipo de estados tienen su propio modelo y objetivo plenamente establecidos. El logro de esta conquista se debe al reconocimiento por parte del estado o mejor dicho de sus gobernantes de turno como un actor político fundamental al movimiento indígena de ese entonces, aunque éste por su parte, ingenuamente se convenció de que, de ahora en adelante cuenta con un sistema de educación propio para los pueblos y nacionalidades.

Cómo acelera el proceso de 'blanqueamiento'?

Tomemos en cuenta que no solo se crea el espacio específico DINEIB, legalmente; se le dota de recursos económicos aunque no suficientes pero se le dota; pues, adicionalmente, se aprueba un Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe más conocido como MOSEIB, pero todo esto, anclado al Ministerio de Educación, como no pudo ser de otra manera, pues era necesario mantener vigilado la evolución de la EIB.⁴²

⁴¹ Conejo, 2008.

⁴² Educación Intercultural Bilingüe.

Si miramos de cerca los objetivos de la DINEIB, todos ellos hablan desde el *moderno estado-nación* haciendo unas que otras concesiones solo en el plano del uso de las lenguas, la relación intercultural entre los pueblos, el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo de la EIB. Nada novedoso. Tan solo, lo que un *moderno estado-nación* estrictamente puede ofrecer para los indios como política pública.

Lo que si llama la atención es que si revisamos el MOSEIB, este propone varios cambios o innovaciones al modelo de educación tradicional asimilacionista. Por lo menos en su parte teórica plantea incluir a la comunidad al proceso educativo, flexibilización de los horarios y pide tomar en cuenta los calendarios de los pueblos indígenas, entre otros. Tener un modelo educativo distinto al vigente y listo para ejecutarse, sí que podríamos llamar conquista ya en el plano específico de la ejecución misma de la EIB.

Sin embargo, por razones que aún desconocemos, el tan mentado MOSEIB, jamás entro en ejecución de manera práctica y a nivel general, de tal forma que el Sistema de EIB, terminó siendo no solo un programa para indios, sino que reproduciendo todo el modelo de educación *colonial asimilacionista* con la agravante de que ahora ya no teníamos a un mestizo al frente de los niños y jóvenes, sino a un indígena reproduciendo y/o traduciendo los planes y programas estatales y lo que es peor, apuntalando y cimentando la *episteme* de los ‘*uropeos*’ o ‘*blancos*’, acelerando el anhelado proceso de ‘*blanqueamiento*’ o ‘*uropeización*’ o ‘*desindianización*’ que requieren los *modernos estados-nación* latinoamericanos para obtener lo más pronto posible una ciudadanía homogénea, iguales en derechos pero manteniendo intacta las clases sociales.

Si los tecnócratas indígenas que lideraron este proceso en la DINEIB, no fueron capaces de poner en vigencia un modelo educativo que reclamamos como alternativo y nuestro, qué podíamos esperar entonces de los resultados que arrojaría en un mediano plazo la EIB?. Visto como un programa solo para *indios*, mal manejado por *indios*, cada vez más lejos de la dinámica y los procesos organizativos de los pueblos y nacionalidades, sobreponiéndose a las autoridades comunitarias, con profesores castellano hablantes, con unos tecnócratas altamente burocratizados, el Sistema de EIB, llegó a su declive.

Varios estudiosos de la EIB, en el Ecuador han dado también sus criterios acerca de este proceso frustrante que en sus inicios concitó muchas expectativas favorables a los pueblos y nacionalidades. Así, por ejemplo Víctor Bretón y Gabriela del Olmo en un artículo llamado: Educación Bilingüe e Interculturalidad en el Ecuador: Algunas Reflexiones Críticas, dicen:

Los resultados concretos de más de una década de educación bilingüe dejan mucho que desear. Todavía hay demasiadas comunidades sin escuelas, y demasiadas escuelas infradotadas de medios y de docentes. Con frecuencia, además, el supuesto modelo intercultural se ha limitado a traducir, en lo que a procedimientos, contenidos y valores se refiere, la praxis de la escuela tradicional al medio indígena. No olvidemos que la formación del alumno debe partir del análisis de la colectividad a la que pertenece, referente identitario, para posteriormente irse abriendo a otros entornos más amplios a los que también el individuo se adscribe, y de los que asimismo participa. De hecho uno de los principales déficits de la escuela tradicional era

el menosprecio hacia los valores de la cultura local; menosprecio absolutamente coherente para con un modelo educativo cuyo objetivo prioritario era, por encima de todo, borrar las diferencias en aras de la construcción de una ecuatorianidad artificiosamente homogénea. En este sentido, por desgracia, todavía no se han elaborado suficientes materiales didácticos específicos sobre las diferentes culturas que coexisten en el país como para que el objetivo del conocimiento, primer paso hacia una revalorización real de lo propio, pueda empezar a cumplirse, y con él avanzar hacia una interculturalidad efectiva.⁴³

Sin embargo y para ser justos con nosotros mismos, debemos manifestar que no todo el proceso histórico de la EIB, en el Ecuador ha sido negativo. Hay algunos logros que debemos citar:

1. La posibilidad de ser los pioneros en lograr el reconocimiento estatal e implementar un proceso educativo alternativo al que históricamente venían implantando los *modernos estados nación*. Varios pueblos indígenas de otros países hermanos lograron el reconocimiento y la implementación de propuestas similares inclusive con resultados sumamente favorables para sus pueblos y con vigencia hasta la actualidad.
2. Se cuenta con materiales didácticos, investigaciones y diccionarios en lenguas originarias.
3. Tenemos un alto número de talentos humanos indígenas capacitados y titulados inclusive en cuarto nivel aunque por universidades convencionales, que si bien, no todos traba-

⁴³ Bretón y Del Olmo, 1999.

jaban en la EIB, muchos de ellos podrían aportar en un proceso nuevo y más autónomo de Educación.

4. Sirvió de base para que el gobierno actual, adopte la decisión de ponerle aunque sea solo de nombre a la educación general, como *Educación Intercultural*.

3.4. La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador, una etapa necesaria pero superada

Creemos que el proceso de la EIB, constituye una etapa necesaria que nos permite asimilar muchas lecciones en el camino de los pueblos y nacionalidades indígenas por lograr su libre determinación.

- Era necesario desmitificar la educación como un atributo exclusivo de las órdenes religiosas así como del *moderno estado-nación*. Ahora sabemos que los pueblos y nacionalidades podemos hacer educación.
- Era necesario probar la capacidad de gestión de nuestros tecnócratas indígenas. Como tales, han funcionado bien a favor del proyecto educativo estatal apartándose fácilmente del proyecto original de la EIB, inspirado por los pueblos originarios.
- Fue necesario probar hasta donde un *moderno estado-nación* puede hacer concesiones en su proyecto educativo colonial. Pues vemos que en su afán de asimilar culturalmente a los pueblos originarios y obtener una ciudadanía homogénea, el *moderno estado-nación*

puede tolerar ciertos matices, puede incluir inclusive el uso de las lenguas y las culturas indígenas pero sin desviar su objetivo supremo. Asimilar culturalmente.

- Fue necesario saber si un proceso educativo destinado para pueblos y nacionalidades funciona desde un ministerio con personal indígena. Pues vemos que no. Los procesos educativos propios inspirados por entidades colectivas deben ser profundamente participativos y es más, deben ser llevados por ellos mismos. La experiencia nos ha enseñado que la gestión educativa propia por intermedio de un ministerio solo funciona para asistencialismos, la asimilación cultural, negación e invisibilización de nuestras pedagogías propias.
- El hecho de que en un régimen llamado *revolucionario* legalmente se haya puesto fin a la EIB, no debe causarnos asombro. Pues lo de *revolucionario* solo es el nombre, cuando debemos entender que esta *revolución ciudadana* apunta a lograr una ciudadanía común, general y homogénea, matando toda diferencia. El Decreto Ejecutivo No. 1585 del 18 de febrero del 2009⁴⁴ suscrito por el Presidente Correa y sus ministros no es más que la confirmación de la vigencia plena del proyecto educativo del *moderno estado-nación* que viene desde la colonia solo que ahora es patrocinado por un gobierno *revolucionario* fascinado con el paradigma educativo occidental euronorteamericano. No en vano el Presidente Correa, realizó estudios en Esta-

⁴⁴ Decreto Ejecutivo 1585 del 18 de febrero del 2009, disponible en: http://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=decreto%20ejecutivo%20no.%201585%20%20del%2018%20de%20febrero%20del%202009&source=web&cd=11&ved=0CCwQFjAAOAO&url=http%3A%2F%2Fwww.iadb.org%2Fresearch%2Flegislacionindigena%2Fleyn%2Fdocs%2FEUCU-Decreto-158509.pdf&ei=S_lzUdnqClq30gGBIYGyBQ&usq=AFQjCNFXJLr7mH7Ss2P972YABInegBJ2FQ

dos Unidos y Europa por mucho tiempo, bebiendo directamente de la episteme occidental *euronorteamericana*.⁴⁵

Entonces es hora de hacer una evaluación técnica pero también política de la experiencia de la EIB, en el Ecuador, para que en base a las lecciones aprendidas podamos dar por superada esta etapa y de inmediato demos un paso adelante y este se aproxime a la meta que todo pueblo o nación originaria hoy por hoy viene persiguiendo, y nos referimos a la **libre determinación** de manera integral y especialmente en el campo educativo, entendida esta no solo como el disfrute de nuestros derechos humanos sino como la única posibilidad cierta de sobrevivir como pueblos ante la amenaza permanente del proyecto natural de los *modernos estado-nación*.

IV. EL PARADIGMA EDUCATIVO DE ABYA YALA, EJES Y DESAFIOS

La pregunta que seguramente se formularán será. Existe el *Paradigma de Educación de Abya Yala*?. Para los convencidos del *Paradigma de Educación Occidental* que por el momento son una mayoría, seguramente no existe; pero para los que vivimos en parte la vida comunitaria, nuestra formas propias de hacer educación,

⁴⁵ El Presidente Correa estudió en las Universidades de Lovaina Bélgica y de Illinois USA. Ver en: http://www.google.com.ecurl?sa=t&rct=j&q=el%20presidente%20correa%20realiz%C3%B3%20estudios%20en%20las%20universidades%20de%20lobaina%20y%20en%20usa&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.buscabiografias.com%2Fbios%2Fbiografia%2FverDetalle%2F9750%2FRafael%2520Correa%2F&ei=NfMzUbbGDYGA0AGq84DIDA&usg=AFQjCNG7ntDFMeXKjDZoAEVHJtne6EO_JA

señalando el horizonte de la vida plena, diremos que sí.

Los defensores del *Paradigma de Educación Occidental* nos pedirán volúmenes de tratados sobre este paradigma (teoría) y claro está, que se demuestre por escrito y científicamente que es un sistema.

Ya hemos señalado anteriormente que un sistema educativo hegemónico y avasallador como el occidental cuyo objetivo principal es exterminar culturalmente a los pueblos originarios, a estas alturas carece de autoridad moral para tales exigencias, pues no se trata de parecernos a ellos cuando estamos demostrando que la naturaleza misma de la humanidad es ser distintos. En nada debemos parecernos porque procedemos de una *Matrix Civilizatoria* diferente, solo en la condición de seres humanos. Nada más.

Quieren pruebas?. Basta saber observar con humildad las formas propias de hacer educación en los miles de ayllus, comunidades, markas, pueblos y naciones de toda Abya Yala, desde los Mapuches hasta los Inuit. Mientras no sea en '*escuela*' mejor. Porque la escuela occidental es el espacio donde empieza la engañosa muerte cultural identitaria⁴⁶ de los pueblos originarios.

Sus fundamentos filosóficos?. Los de cada pueblo. Sus métodos?. Los de cada pueblo. Ha funcionado?. Por miles de años, a despecho del *Sistema de Educación Occidental* que nunca funciona y no funcionará.

En todo caso, con el objeto de abonar en el sustento para el ejercicio actual del Paradigma

⁴⁶ Etnocidio. Muerte cultural como pueblo.

de Abya Yala en Educación, consideramos que los ejes y a la vez desafíos fundamentales de este paradigma son los siguientes:

- La vigencia y revitalización de la epistemología de los pueblos originarios.
- La descolonización del conocimiento, la ciencia y la educación.
- La armonía entre los saberes universales y los saberes contextualizados.
- La desescolarización de la educación.

4.1. La vigencia y revitalización de la epistemología de los pueblos originarios

4.1.1. La epistemología de los pueblos originarios

Si asumimos que somos una multiplicidad de pueblos indígenas en Abya Yala, lo correcto es que hablemos de ‘*Las teorías del conocimiento*’. Entonces, cada pueblo dotado de su propia cosmovisión, es una lógica del mundo particular y por lo tanto diferente de los otros. Sin embargo, siempre tendrá lazos de identidad cultural común, es decir, en este se conjugará lo particular con lo universal. Tal como dice el principio de la lógica común, *hermanos pero diferentes*.

Nuestros *amantás*⁴⁷, han sido invisibilizados y reprimidos ante el leve intento de exponer sus propias teorías del conocimiento por parte de la auto denominada *Comunidad Científica*, que se ha arrogado la función policíaca de reprimir toda teoría que incumpla los requisitos necesarios para ser ‘*ciencia*’.

⁴⁷ Amawta, sabio del mundo andino.

Gracias a este mecanismo, existe una hegemonía del pensamiento occidental globalizador, que aun estando en crisis, terminan convenciéndonos que es más válido que otros con el solo nombre de *científico*.

Su actitud no ha cambiado respecto de Aristóteles, Platón, Sócrates, Descartes, Kant, etc., etc., quienes nos hicieron creer que fueron enviados por ‘*dios*’ para darnos pensando como individuos y como pueblos y se arrogaron la función de pensadores para todo el mundo como si todos fuéramos uniformemente iguales.

4.1.2. El tiempo y el espacio

Desde un punto de vista Kichwa Saraguro, dejando a salvo la lógica de miles de pueblos originarios de Abya Yala y del mundo, el tiempo y el espacio es uno solo, es lo mismo decir tiempo y espacio. En *Runa Shimi*⁴⁸ o mal llamado *Quechua, Quichua o Kichwa*, tan solo con la palabra ‘*Pacha*’ se dice tiempo y espacio a la vez.

Así, el **tiempo** en espiral se encuentra sintetizado en: **Adelante**, lo que va adelante o lo que se adelanta (Para occidente *pasado*); **Ahora** o este preciso momento (Para occidente *presente*); y, **Lo que viene** o lo que está por venir (Para occidente *futuro*).

De la misma forma el **espacio** en espiral se sintetiza en: **Arriba** o desde donde piso hacia arriba (Para occidente *cielo*); **Aquí**, en este preciso lugar, donde piso (Para occidente *tierra*); y, **Abajo** o inframundo (Para occidente *infierno*).

El **aquí** y el **ahora** juntos, es el punto cuadrado vital que vincula y relaciona todos los

⁴⁸ Runa= Ser humano, Shimi= Palabra. La palabra del ser humano. Nombre correcto del mal llamado Quechua, Quichua o Kichwa.

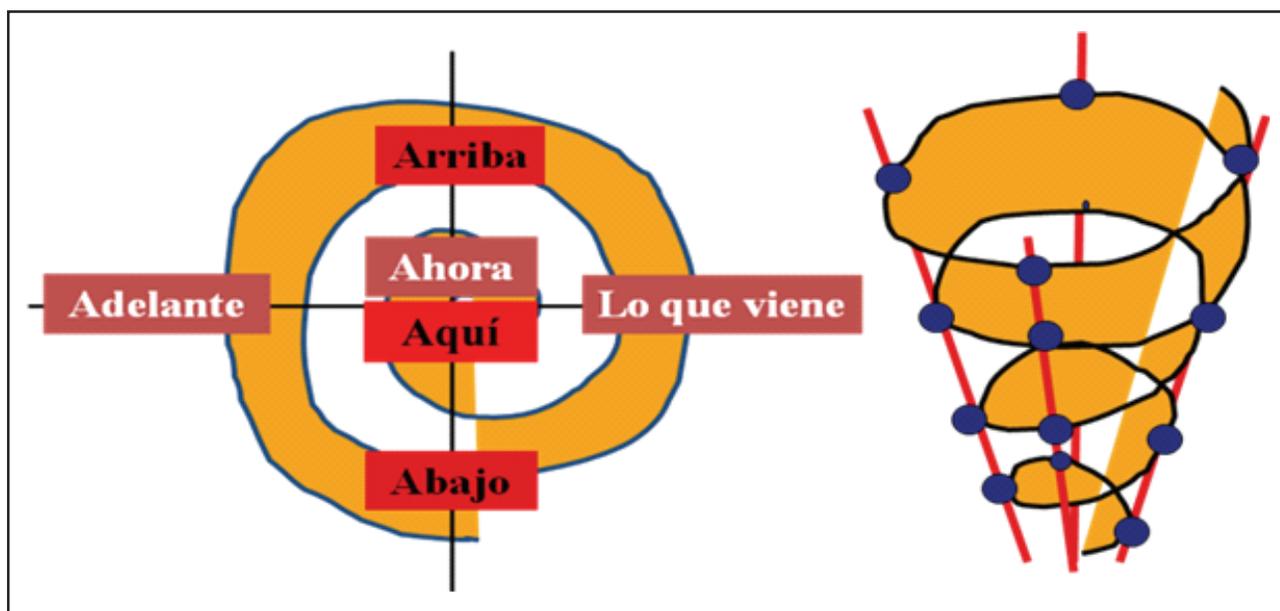


Gráfico de tiempo y espacio construido comunitariamente en la Pluriversidad "Amawtay Wasi"

elementos del tiempo y el espacio que produce vida y a su vez, es el punto cuadrado vital a partir del cual se disemina relacionadamente y de manera compleja la vida.

Es en este **Aquí** y **Ahora** donde compartimos nuestros espacios inmediatos y limitados por la vida, porque la vida es tan solo un espacio de tiempo dentro del espiral infinito del tiempo y espacio. El *aquí* y *ahora* puede ser medido en fracciones vivenciales de tiempo muy cortos, inmediatos, únicos e irrepetibles. El aquí y ahora más prolongado puede ser medido por la fracción vivencial de tiempo llamado vida, de los seres humanos, como de las plantas, los animales y los seres cósmicos.

El **tiempo** en espiral es infinito, que en sí mismo nace, se cría y muere y vuelve a nacer. Cada espiral es un ciclo, es un *pachakutik*⁴⁹ que no necesariamente serán iguales. A este tiempo no lo creo ningún Dios.

⁴⁹ Conocido en el mundo andino como el devenir permanente del tiempo y el espacio.

El **espacio** en espiral también es infinito, es el cosmos infinito, sin límites geográficos. Hay miles y miles de galaxias y en nuestro sistema solar el *runa* o *ser humano* es el *eslabón cósmico*⁵⁰, por lo tanto somos seres cósmicos porque su lógica de organización se repite fractalíticamente y de manera relacionada desde lo macro hasta lo micro y viceversa.

4.1.3. Origen de la vida

Como característica de sociedades diferentes, no homogenizadas, de gobernanza horizontal colectiva, somos politeístas, pues no venimos de una tradición absolutista para tener la necesidad de un solo dios. Por lo tanto, hay varias teorías como pueblos existentes acerca del origen del mundo y de la vida en AbyaYala.

Algunas teorías hablan de la creación del mundo y de la vida hecha por un dios, otras, quizá la mayoría, producto de elementos

⁵⁰ Concepto planteado por Ramiro Reynaga en su obra Tawa Inti Suyu 1993.

primigenios a partir de los cuales se produce la vida. Incluso hay la teoría de que el ser humano aparece a partir de las piedras, muchos ancianos de algunos pueblos originarios, a las piedras las llaman ‘*nuestros abuelos*’.

Si se quisiera interpretar de manera contextualizada a la realidad cosmogónica de la mayoría de los pueblos acerca de las teorías del origen del mundo y de la vida, nos atreveríamos a decir que el mundo y la vida se crían a partir de la energía (las piedras por ejemplo) y desde tiempos infinitos. No hay una fecha exacta para decir que a partir de ella existimos como es el caso del paradigma occidental cuando la biblia nos habla de la creación del mundo. Nuestras teorías más se aproximan entonces a la teoría del Big Bang⁵¹ sobre el origen del universo.

Todo lo anteriormente dicho, para nosotros no es historia, entendida por occidente como *pasado*. Para nosotros y dentro de la lógica del tiempo/espacio en espiral es lo que está *adelante* o lo que se adelanta. La historia contada por nuestros mayores no es *pasado*, es lo que siempre va *adelante*, en Runa Shimi ‘*Nãmpa*’.

4.1.4. Concepción de la vida

La *vida larga* es un espiral infinito ascendente que alberga la *vida corta* (espiral de tiempo determinado) de todos los seres dotados de vida como son los humanos, las plantas, la tierra, las piedras, la Madre Tierra, nuestro sistema solar, nuestra galaxia y el cosmos en general.

No hay muerte, literalmente hablando, hay diferentes dimensiones de la vida. La *vida larga*

(Infinita), la *vida corta* (tiempo determinado), la *vida visible* y la *vida invisible*. Cuando un runa ‘*muere*’, desaparece físicamente, pero su espíritu, su ‘*aya*’ permanece junto a nosotros, nos anima, nos guía, nos ilumina. Muchos ‘*yachak*’ tiene la capacidad de comunicarse con ellos.

4.2. La descolonización del conocimiento, la ciencia y la educación

Cuando hablamos de *descolonizar* la ciencia y la educación, no se trata solamente de inventar teorías, desarrollar discursos, traducir contenidos, hacer copias o adaptaciones a las realidades de los pueblos originarios de lógicas extrañas, manteniendo intacto el esquema impuesto a sangre y fuego desde 1492. Tampoco se refiere a que el movimiento indígena por intermedio de sus intelectuales tome la conducción del conocimiento a partir de su formación pro occidental que niega e invisibiliza el aporte que han brindado a la humanidad las civilizaciones originarias que se desarrollaron antes de la llegada de los castellanos.

Este hecho significaría continuar aceptando lo peor, es decir, permitir que se enajenen nuestros conocimientos por el simple hecho que dicen que somos ‘*primitivos y tribales*’, siguiendo la lógica de la sociología occidental. Significaría también, sostener de manera cómplice el colonialismo de la ciencia y de la educación que afecta hoy en día a toda Abya Yala o América y a los pueblos indígenas en particular.

Como en toda invasión o mal llamada ‘*conquistista*’ fue necesario escudarse en alguna teoría⁵²

⁵¹ Ver documento relacionado en: <http://www.astromia.com/astrologia/teoriabigbang.htm>

⁵² En este caso la doctrina del descubrimiento.

y un dios para que se justifiquen los excesos cometidos en el *'trabajo'* de expandir los dominios y los mercados.⁵³ Y aquí, vale la pena resaltar el triste papel que ha jugado la *iglesia católica, apostólica y romana* cuando bendijo las masacres, justificó el saqueo del oro y la plata, repartió dominios a los reyes de España y Portugal, en fin, apartándose de sus principios que dice profesar con el pretexto de *'cristianizar'*.

Este hecho de imponer filosofías extrañas para dominar, además de estar vigente, se ha generalizado ahora a escala planetaria cuya esencia constituye el neoliberalismo con el sutil pretexto de la globalización. En la actualidad se han refinado los métodos, usan la alta tecnología de la información y comunicación para convencer, imponer y vender; han sometido a condiciones de dependencia peores que en la colonia española a una serie de países que ellos llaman *'en vías de desarrollo'*, a sabiendas que su destino es el eterno subdesarrollo. La neocolonización actual no es solamente de los estados subordinados, es el sometimiento sistemático de todos los habitantes del planeta previamente reducidos a consumidores e indigentes, mediante la *'globalización'* o *'globocolonización'*,⁵⁴ para cuyo objeto utilizan el espejismo del *'desarrollo'*.

La *colonización* es un proceso económico, político, social y religioso de sometimiento forzado, depredación de los bienes, liquidación y genocidio de nuestros pueblos, así como de imposición de otra cultura y de otros valores a los pueblos que sobreviven para apropiarse de sus recursos y consolidar un dominio geopolítico. Llevamos ya 521 años de coloniza-

ción y neocolonización⁵⁵, con un acontecimiento de supuesta *independencia* en el siglo XIX.

Antes de que hayan visos de conclusión de esta era nefasta, los objetivos y métodos colonizadores siguen vigentes y se han remozado, tanto a nivel global como a nivel local, por lo que creemos que ha llegado la hora de emprender un verdadero proceso de **descolonización** que implique desmontar el aparato colonial educativo del *'moderno estado - nación'* y sentar las bases del nuevo *estado plurinacional* como único espacio de convivencia de los diferentes en el tiempo y en el espacio.

Este es el fin supremo de las nuevas propuestas educativas de los pueblos originarios que han venido siendo detenidas por la burocracia estatal de los ministerios de educación a título de rectoría o supervisión. Este es en fin de cuentas el único camino que nos llevará al disfrute pleno de nuestro derecho humano a la libre determinación en general y de la educación en particular.⁵⁶

4.3. La armonía entre los saberes universales y los saberes contextualizados

El modelo de educación en general y el de educación superior en particular que pretende imponer el estado ecuatoriano actual, - por ejemplo -, a todos los ecuatorianos sin distinción alguna, es consecuente con su misión de hacer educación como *moderno estado-nación*.

A toda costa y con la premisa vergonzosa de que somos subdesarrollados y como tales

⁵³ La doctrina del descubrimiento.

⁵⁴ Ver artículo Globocolonización en: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=24301>

⁵⁵ La era de la colonización sin colonias.

⁵⁶ Universidad Intercultural Amawtay Wasi; 2006.

incapaces de aportar en algo a un proceso educativo, el gobierno actual se aferra a la ‘verdad’ cantada por los desarrollados de que la educación practicada en dichos países es lo máximo y este paradigma de educación nos sacará del subdesarrollo como por arte de magia, para pasar a formar parte, sin más, del club de los desarrollados. Se aferra ciegamente y es incapaz de mirar la caída de Grecia cuna de la *Matriz Civilizatoria Centenaria de Occidente MCCO*, y de Chipre como el inicio del derrumbe real del paradigma civilizatorio de occidente.

Y quizás no sea solo el caso de Ecuador en Abya Yala, pero este es el problema de fondo, cuando los *modernos estados nación*, obnubilados por su propio paradigma tratan de imponer a raja tabla exclusivamente las enseñanzas de los saberes universales como los únicos, los verdaderos, los incambiables y hasta sagrados por auto considerarse como *científicos*. En tanto que, no solo ignoran los saberes locales, los aprendizajes contextualizados de los pueblos originarios, de los campesinos, de los sectores populares, de las mujeres etc., sino que se avergüenzan por considerarlos de indios, atrasados y ya superados y, prefieren mirar siempre en euronorteamérica como el único ejemplo a seguir.

Pero esta desviación que no es simplemente metodológica sino que es ideológica y de concepción del mundo, tiene y tendrá consecuencias nefastas en nada más y nada menos que, *nuestra juventud*. Al eliminar los saberes locales para privilegiar solamente los saberes universales, se pierde la condición de seres humanos con identidad, es decir, esta conjugación de los saberes únicos de cada ser, con los saberes de la comunidad y los saberes universales y viceversa. Se pierde y se perderá lo que la

humanidad puede aportar para inscribirnos en la simple novelería de un paradigma oprobioso que solo exige capital a costa de sacrificar a los mismos seres humanos, la naturaleza y el cosmos. Noveloría de un paradigma que además, se cae en pedazos.

Es por esta razón que encontrar y poner en la práctica la armonía entre los saberes universales y los saberes locales o contextualizados constituye uno de los ejes y desafíos de mucha importancia para el desarrollo y consolidación del *Paradigma de Abya Yala en la educación* en general y la educación superior en particular.

4.4. La desescolarización de la educación

La *desescolarización* de la educación es otro de los ejes y desafíos del *Paradigma de Abya Yala en la educación* en general y de la educación superior en particular.

Pero, por qué proponer la desescolarización y en qué consiste esta desescolarización?

El sistema educativo escolarizado actual corresponde a las exigencias de la revolución industrial y no a las aspiraciones de los seres y comunidades humanas diversas. Por ello la escolarización es sinónimo de domesticación y ésta, es necesaria para el gran capital que es el que determina la forma y el fin de la educación moderna.

La escuela, el colegio y la universidad en la actual Abya Yala, se desarrolla en el *aula*,⁵⁷ aho-

⁵⁷ A muchos nos gusta decir jaula.

ra con pizarrones acrílicos y apoyados con proyectores, pero sigue siendo aula y cuando más en laboratorios cerrados para la hiper especialización. Otro de los factores que caracterizan al sistema escolarizado moderno es la forma memorística de hacer educación, sigue siendo bancaria y los estudiantes siguen siendo alumnos, es decir faltos de luz. La relación en este tipo de educación entonces, es de *sujeto a objetos*.

Siendo como fueron los sistemas educativos de los pueblos originarios, desarrollados en los espacios de la familia, la comunidad y la institución educativa que por vocación correspondía, se torna urgente salir de la educación impartida entre cuatro paredes por ‘*profesores*’ que ni siquiera saben el *arte rudimentario*⁵⁸ de enseñar. Los ‘*alumnos*’, recipientes vacíos e ignorantes, ahora necesitan gritar al mundo que como todo ser humano vienen a la escuela con mucha sabiduría para aportar.

Siendo así, la desescolarización entonces, no consiste en abrir de par en par las puertas de las aulas, institucionalizar el caos y el desorden y repartir certificados y títulos. De ninguna manera.

El nuevo *paradigma educativo de Abya Yala* requiere primeramente *desmistificar* la educación hegemónica arcaica para dar paso a un nuevo espacio o sistema educativo con identidad latinoamericana o de Abya Yala, que armonice los saberes locales y universales, originarios y contemporáneos y nos lancemos por fin a un verdadero diálogo de saberes con equidad epistémica y prontamente social.

Es necesario que especialmente, donde quedan aún la familia y la comunidad que es el

⁵⁸ Frase utilizada por José Martí en ‘Nuestra América’.

sector rural y los territorios de los pueblos originarios, retomemos estos espacios natos del aprendizaje significativo. Creemos que la reconfiguración de la institucionalidad educativa debe darle sentido humano a la educación pensado y planificado para la *vida*.

En la materialización de este desafío, donde el aula solo sea un componente de espacios educativos más amplios como la familia y la comunidad, donde los actores educativos dejen de ser solo el *profesor* y el *alumno* y pasen a incorporar a la *familia* y la *comunidad*, llamamos proceso de desescolarización de la educación.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones:

- En AbyaYala coexistimos actualmente la Matriz Civilizatoria Centenaria de Occidente MCCO, la Matriz Civilizatoria Milenaria de Abya Yala MCMAY, la Matriz Civilizatoria de África y la Matriz Civilizatoria de Oriente. Estas matrices civilizatorias no son uniformes u homogéneas, al contrario son sumamente plurales y dentro de ellas se encuentran articuladas diferentes culturas, lenguas, religiones y concepciones del mundo.
- La Matriz Civilizatoria Milenaria de Abya Yala MCMAY, posee su propio *Paradigma de Educación* al igual que las otras matrices civilizatorias pero que actualmente se encuentra invisibilizada, subyugada, subordinada y proscrita pese a la existencia de estados

plurinacionales constitucionalmente autoproclamados.

- El pleno ejercicio y disfrute del derecho a la *Libre Determinación* de los pueblos originarios hará posible la vigencia también plena del *Paradigma de Educación de Abya Yala*. Los *‘Modernos Estado - Nación’* en la práctica deben transformarse en estados plurinacionales y adoptar varios *sistemas educativos* de acuerdo al número de naciones coexistentes en su seno. Es urgente una transición del estado uninacional colonial a un estado plurinacional, como único espacio ideal de convivencia entre los diferentes.
- Las universidades convencionales que surgieron dentro del proyecto del *‘Moderno Estado - Nación’* y que quieren cumplir con su responsabilidad social histórica, están obligados a retomar su rumbo natural y más pertinente para Nuestra América, trazados en su momento por pensadores como José Martí, Simón Rodríguez, José Mariátegui, entre otros, quienes ya visionaron el hegemónico, arrogante y nefasto papel del pensamiento occidental.

5.2. Recomendaciones:

- Que los *‘Modernos Estado - Nación’* evalúen y suspendan su papel negativo que juegan en el campo educativo cuando persisten en su viejo y nefasto proyecto de *asimilación cultural* para acabar con los pueblos originarios.
- Que las universidades convencionales o que surgieron del proyecto del *‘Moderno Estado - Nación’*, deben articularse a las sociedades

diversas o mejor, permitir el protagonismo directo de las sociedades diversas, desestandarizar sus currículas homogenizantes, encontrar la pertinencia vivenciando la realidad de todos los diferentes, cambiando la relación de sujeto-objeto a sujeto-sujeto y armonizando los aprendizajes universales con los aprendizajes contextualizados.

- Que las universidades convencionales decididas a poner en práctica un cambio profundo, deben armar o rearmar sus fundamentos epistemológicos que recoja las visones y lógicas del mundo de la Matriz Civilizatoria Milenaria de Abya Yala MCMAY, de la Matriz Civilizatoria Centenaria de Occidente MCCO, de la Matriz Civilizatoria de Oriente y de la Matriz Civilizatoria de África, vista y hecha desde los colectivos protagónicos de Nuestra América y fuera de la hegemonía del pensamiento occidental.

6. Referencias bibliográficas

- Bretón**, Víctor y Gabriela Del Olmo. (1999). *Educación Bilingüe e Interculturalidad en el Ecuador: Algunas Reflexiones Críticas*. En: Boletín ICCI "RIMAY". Publicación mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 1. Número 9. Quito.
- Carrión**, Manuel Benjamín. (2002). *El Cuento de la Patria*. Colección Luna Tierra. Tercera Edición. Quito. Casa de la Cultura Ecuatoriana "Benjamín Carrión".
- Clavero**, Bartolomé. (2009). *Valor normativo de la Declaración sobre Derechos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado el 17 de marzo del 2012 de: <http://www.choike.org/nuevo/informes/7318.html>
- CODENPE**. (2012). *Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador*. Recuperado el 17 de marzo del 2012 de: http://www.codenpe.gob.ec/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=71&Itemid=598&lang=es
- Conejo**, Alberto. (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. En: Revista Alteridad. Quito.

- Díaz**, Infante Fernando. (1984). *La Educación de los Aztecas*. México DF. Editorial Panorama. Recuperado el 7 de abril del 2013 de: <http://espanol.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090308210120AAgyc5k>
- Espinoza**, Manuel. (2003). *Mestizaje, cholificación y blanqueamiento en Quito. Primera mitad del siglo XX*. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Ediciones Abya-Yala. Quito. Corporación Editora Nacional.
- Kuningham**, Mira. (s/f). *Lucha de los pueblos indígenas y derechos humanos. Managua*. Documento inédito.
- Milla**, Villena Carlos. (1992). *GÉNESIS DE LA CULTURA ANDINA*. Lima. Editorial Amauta. Tercera Edición.
- Moctezuma**, Barragán Pablo. (2006). *MOCTEZUMA Y EL ANAHUAC. Una visión mexicana*. México DF. Noriega Editores. 3ra edición.
- NACIONES UNIDAS**. (2008). *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Preguntas frecuentes. Los pueblos indígenas en sus propias voces. Recuperado el 17 de marzo del 2012 de: http://www.cinu.org.mx/especiales/2008/pueblosindigenas/FAQsindigenousdeclaration_ESP_FORMATTED.pdf
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO OIT**. (2012). *Convenio No. 169*. Recuperado el 17 de marzo del 2012 de: <http://www.ilo.org/indigenous/Conventions/no169/lang-es/index.htm>
- Quijano**, Anibal. (2008). *El 'Movimiento Indígena' y las cuestiones pendientes en América Latina*. En: ESTADO PLURINACIONAL Y ESTADO SOCIAL DE DERECHO: Los límites del debate. Yachaykuna / Saberes. Publicación del Instituto Científico de Culturas Indígenas ICCI. No. 8. Quito. Edición Especial.
- Reynaga**, Ramiro. (1993). *TAWA INTI SUYU. 5 siglos de guerra Kheswaymara contra España*. Federación Pichincha Runacunapac Riccharimui. Filial del ECUARUNARI y miembro de la CONAIE. Quito Ecuador.
- UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI**. (2004). *Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir / Sumak Yachaypi Alli Kawsaypipash Yachakuna / Learning Wisdom and the GoodWayto Live*. Quito. Colección Amawta Runakunapak YachayARI No. 1. Primera Edición.
- (2005 a). *Hacia un Nuevo Paradigma de Educación*. En: Boletín Digital No. 3. Mes de Diciembre. Recuperado el 17 de marzo del 2012, de: www.amawtaywasi.edu.ec
- (2005 b). *Enseñándonos en la sabiduría y el bien vivir*. Prospecto. Quito.
- (2006). *Descolonización de la Ciencia y la Educación*. En: Boletín Digital No. 6. Mes de Septiembre. Recuperado el 17 de marzo del 2012, de: www.amawtaywasi.edu.ec
- (2012). *Pluriversidad, ruptura epistémica e interculturalidad*. Presentación en Power Point. Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas.
- Vargas**, Callejas Germán. (2001). *Memorias de los Andes. Notas sobre la educación en la cultura Inca*. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela. Recuperado el 7 de abril del 2013, de: <http://hdl.handle.net/2183/775>



Ley Estatutaria de Autonomía Universitaria: historia de un proyecto fallido

Moisés Wasserman
Profesor Emérito Universidad Nacional de Colombia

Resumen:

La Autonomía Universitaria es una garantía de rango constitucional en Colombia, pero no ha sido desarrollada legalmente. En las discusiones públicas para la reforma de la Ley que regula el servicio de la Educación Superior, Ley 30 de 1992, se hizo nuevamente evidente la necesidad de ese desarrollo, que ya había sido intentado infructuosamente en 1992. ASCUN encargó a destacados juristas del ámbito de la academia la tarea de redactar un proyecto, que después de discutido y aprobado por el Consejo Nacional de Rectores se presentó como Ley Estatutaria, con el apoyo de congresistas de todas las bancadas políticas.

El presente artículo presenta y discute los puntos más importantes del proyecto y señala por un lado su potencial e importancia, y por otro algunos de los problemas con los que se encontró en su desarrollo y en su presentación.

El proyecto, por las circunstancias políticas del momento, no llegó a buen término, pero es un antecedente y un buen material de partida para alguna futura iniciativa similar.

Antecedentes y reconocimientos:

La Autonomía Universitaria en Colombia es una garantía de rango constitucional. Sin embargo no ha sido desarrollada legalmente en más de 20 años de vigencia de la nueva Constitución Política. Los problemas que han surgido han sido resueltos jurisprudencialmente, sobre todo por sentencias de la Corte Constitucional. La necesidad de desarrollo legal de esa garantía constitucional fue reconocido desde muy temprano por la comunidad académica. Es así que ya en 1992 ASCUN adelantó una propuesta de ley de autonomía. El proyecto fue elaborado por reconocidos juristas, entre quienes figuraban Bernardo Gaitán Mahecha, Luis Carlos SÁCHICA y Carlos Restrepo Piedrahita, bajo la coordinación del Padre Alfonso Borrero, Director Ejecutivo de la Asociación para la época. Infortunadamente el proyecto no tuvo acogida en el Congreso de la República por la urgencia para regular la prestación del servicio público de la educación superior, lo que se llevó a cabo con la expedición de la Ley 30 de 1992.

Con los recientes intentos de reforma de la Ley 30, el primero durante los últimos seis meses del segundo gobierno Uribe, y el segundo recién iniciado el gobierno Santos, se puso en evidencia lo importante que sería tener bien reglamentado este importante concepto que es la autonomía. En el proyecto de Ley que regulaba el servicio de la Educación Superior (finalmente retirado por el presidente Santos) la autonomía estaba muy mal tratada, en mi concepto desnaturalizada y dispersa, para conseguir apoyo político regional en su paso por el Congreso.

Por eso el Consejo Directivo y el Consejo Nacional de Rectores de ASCUN decidieron construir un nuevo proyecto de autonomía universitaria y proponerlo como Ley Estatutaria para ser discutida y aprobada en paralelo a la Ley que regula el servicio de Educación Superior; algo parecido a lo que dos años más tarde sucedió con la reforma de la Ley 100 y el sistema de salud.

ASCUN encargó a los doctores Jorge E. Durán, Secretario General de la Universidad Nacional de Colombia, Jaime A. Cataño, Director Jurídico de la Pontificia Universidad Javeriana y Germán Villegas, Director Jurídico de la Universidad del Rosario la elaboración del proyecto que se describe y discute en estas páginas. Ellos contaron con opiniones de importantes juristas, y finalmente con la colaboración de los profesores Guillermo Hoyos y Elkin Toro. Estas personas merecen un especial agradecimiento por sus esfuerzos. Merecen también agradecimiento los congresistas que presentaron el proyecto por iniciativa parlamentaria. Los menciono con nombre propio, más adelante en el escrito.

Los debates sobre alcances y limitaciones de la autonomía fueron amplios. Creo que por primera vez en mucho tiempo el término fue usado, explicado y discutido por diversos sectores de la sociedad para los cuáles era exótico, tal vez un poco sospechoso de anarquía y elitismo.

Me autocito de una de esas intervenciones públicas que pretendía ser explicativa¹:

...“La autonomía universitaria es, ante todo, un reconocimiento social que en algunos países como el nuestro ha sido elevado a rango constitucional. Un reconocimiento de que una institución fundamentalmente altruista, con probada buena voluntad, cuya actividad se basa en la producción y difusión de conocimiento y con una gran capacidad de reflexión crítica, hará sus mejores aportes si no es constreñida por las necesidades de corto plazo de gobiernos y de grupos políticos”.

...“La autonomía universitaria le otorga legitimidad a la indisciplina creativa. Las sociedades reconocen que se equivocan en sus políticas; por eso aseguran, con la más confiable de sus instituciones, el mantenimiento de una capacidad para detectar y superar errores. La Universidad va despacio, a veces parece conservadora, pero históricamente ha demostrado que se equivoca menos y que puede ayudar a corregir los rumbos.

En otras palabras, la autonomía universitaria es un aseguramiento de la pertinencia de largo término sobre aquella derivada de políticas incidentales. Los países en los que la autonomía ha sido sacrificada en nombre de un “bien común” y de unas prioridades fijadas autoritariamente han pagado un costo alto”.

¹ M. Wasserman, 2012. El Tiempo (5 de febrero) ¿Qué es eso de autonomía?

¿Por qué ley de autonomía, y por qué estatutaria?

La autonomía universitaria es un concepto que surgió con la universidad misma durante el medioevo y ha sido, durante todos los tiempos, un reconocimiento de la sociedad a su criterio e independencia intelectual, así como una garantía para que ese criterio se ejerza en forma libre, independiente de presiones políticas de cualquier tipo. En forma simbólica fue ratificada en la primera universidad del mundo occidental: la Universidad de Bolonia, en la “Magna Charta Universitatum”² firmada 900 años después de su fundación, suscrita también por muchas universidades colombianas. La Magna Charta resume los fundamentos de la autonomía y declara que la universidad es “...la institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza, y para ello debe gozar de independencia moral y científica de todo poder económico...”.

En muchos países la autonomía universitaria ha sido elevada a garantía constitucional. Así sucedió en Colombia en la Constitución Política de 1991³:

ARTICULO 69. Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.

La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado.

El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo.

El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

La Constitución obviamente no desarrolla el concepto de autonomía. Esto se lo deja al legislador que en 20 años no lo ha hecho. Solamente la Ley 30 de 1992⁴, que organiza el “servicio público de la educación superior” toca el tema en tres artículos, y en forma muy limitada como sigue:

Artículo 3. El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria, y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de su suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior.

Artículo 28. La autonomía universitaria consagrada en la Constitución Política de Colombia y de conformidad con la presente Ley, reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar sus programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes, y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

Artículo 57. Las universidades estatales u oficiales deben organizarse como entes universitarios autónomos, con régimen especial y vinculados al Minis-

² Bolonia, Italia, 1988. Magna Charta Universitatum. Universidad de Bolonia – Unión Europea.

³ Colombia, 1991 Constitución Política. Edición actualizada con los Actos Legislativos hasta 2010. Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa.

⁴ Colombia, 1992 Ley 30 (28 de diciembre) “Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”.

terio de Educación Nacional en lo que se refiere a las políticas y la planeación del sector educativo.

Los entes universitarios autónomos tendrán las siguientes características: Personería jurídica, autonomía académica, administrativa y financiera, patrimonio independiente y podrán elaborar y manejar su presupuesto de acuerdo con las funciones que le corresponden.

El carácter especial del régimen de las universidades estatales u oficiales comprenderá la organización y elección de directivas, del personal docente y administrativo, el sistema de las universidades estatales u oficiales, el régimen financiero y el régimen de contratación y control fiscal, de acuerdo con la presente Ley.

Parágrafo. Las instituciones estatales u oficiales de Educación Superior que no tengan el carácter de universidad según lo previsto en la presente Ley, deberán organizarse como Establecimientos Públicos del orden Nacional, Departamental, Distrital o Municipal.

Los problemas que han surgido en este ámbito se han resuelto principalmente con jurisprudencia de la Corte Constitucional en múltiples sentencias como respuesta a demandas de constitucionalidad y tutelas así como por sentencias unificadoras. Esas sentencias constituyen un cuerpo importante para entender la autonomía y para definir sus límites, pero no reemplazan a una legislación. Hay por tanto un vacío legislativo que debe ser llenado por una ley que posiblemente recoja gran parte de esa importante jurisprudencia. Esa es la razón que llevó a ASCUN y su consejo de rectores a pensar en la necesidad de una ley específica sobre autonomía universitaria.

Ahora bien, la segunda pregunta que uno se hace es ¿por qué una Ley Estatutaria?. El artículo 152 de la Constitución Política de Colombia señala que le corresponde al legislador

regular los derechos fundamentales de las personas a través de leyes estatutarias. Éstas tienen un carácter especial y deben ser aprobadas en una sola legislatura con control previo de constitucionalidad. Si bien la autonomía no está definida explícitamente como un derecho fundamental hay varias circunstancias que permiten asimilarla a uno; punto que será repetidamente discutido adelante en este escrito.

La Corte Constitucional hace una lectura detenida de los antecedentes en la constituyente⁵ para fijar su postura sobre este tema y concluye que el sentido de la garantía constitucional de la autonomía fue asegurar la misión de la universidad “y que, por lo tanto, para ésta adquiere, en cierto sentido, el carácter de derecho constitucional” por ser “condición esencial de posibilidad” así afirma la corte⁶:

“La misión de la universidad requiere que la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra (CP art 27), garantizados individualmente a los miembros de la comunidad universitaria, lo sean también en su aspecto colectivo e institucional a la universidad misma, de suerte que la propia estructura y funcionamiento de ésta sean refractarios a las injerencias extrañas que desvirtúen el sentido de su indicada misión. Justamente la autonomía universitaria concede al establecimiento científico la inmunidad necesaria para ponerlo a cubierto de las intromisiones que atenten contra la libertad académica que a través suyo y gracias al mismo ejercen los miembros de la comunidad universitaria con ocasión de los procesos de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, todos ellos eslabones esenciales en la tarea de crear, ampliar y transmitir libre y críticamente los contenidos de la técnica y la cultura”.

⁵ Sentencia C-220-1997

⁶ Sentencia T-574 de 1993

Hay también antecedentes internacionales cercanos a nosotros⁷. En la Constitución Española de 1978, traídas a su vez de la Constitución Francesa de 1958 que consagró en sus artículos 34 y 46 normas estatutarias para la regulación del derecho fundamental de la enseñanza en todos sus niveles. El Tribunal Constitucional español mediante Sentencia 26/87 y Sentencia 55/89, reconoce la autonomía “a cada Universidad en particular y no al conjunto de las mismas” entendida “en su sentido más estricto o indispensable: como comunidad” y afirma que ésta se configura en la Constitución como un “derecho fundamental” ...” sin el cual no es posible la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura, que constituye la última razón de ser de la Universidad”.

Por esas razones (y otras más no presentadas por la necesaria brevedad de este documento) el Consejo Nacional de Rectores de ASCUN decidió que era adecuado proponer que esta ley tuviera carácter de Ley Estatutaria.

Descripción del proyecto de ley⁸.

A continuación describiré, con algunos comentarios, los puntos que me parecen especialmente resaltables del proyecto de Ley Estatutaria 032 de 2012 “por la cual se reglamenta el artículo 69 de la Constitución Política de Colombia”. El proyecto es relativamente

breve y muy concreto; consta de seis capítulos y 31 artículos.

El Capítulo I se refiere a “la Universidad”:

ARTÍCULO 1. La Universidad es la institución de educación superior en la cual la comunidad académica ejerce la autonomía universitaria como un derecho fundamental indispensable para el cumplimiento de su misión.

El primer artículo define a la universidad como institución de educación superior con autonomía. Podría parecer una definición un poco tautológica en una ley que pretende precisamente establecer la autonomía y sus límites, pero creo que a pesar de su brevedad plantea premisas de enorme importancia. La primera de ellas es que la universidad lo es porque alberga a una “comunidad académica”, la segunda que es esa comunidad quien ejerce la autonomía, no es la institución, y la tercera adelanta ya que esa autonomía es un derecho fundamental sin el cual no se puede lograr la misión.

ARTÍCULO 2. La misión ... es formar personas; avanzar en el conocimiento; aportar soluciones a los problemas de la población; promover la cultura y la consolidación ... del saber: las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales, las humanidades, las matemáticas, las artes, las tecnologías y la filosofía.

En este artículo se amplía sobre la misión. Me parece importante señalar la amplitud de las áreas de la actividad humana a que se refiere y su papel como actor directo en la solución de problemas nacionales. Esto no sólo pone a la universidad en su contexto moderno internacional, sino que adelanta un poco la discusión sobre el carácter de esa comunidad a la que se debe reconocer y que es la verdadera depositaria de la autonomía.

⁷ ASCUN 2011. Exposición de motivos para Ley Estatutaria de Autonomía Universitaria.
⁸ Cámara de Representantes. Congreso República de Colombia, 2012. PROYECTO DE LEY ESTATUTARIA No_032

ARTÍCULO 3. Para que una comunidad académica se reconozca como Universidad y se le conceda personería jurídica, deberá acreditar al menos la existencia de una comunidad de profesores y estudiantes en diversas áreas del saber que ofrezca programas profesionales, cuente con trayectoria académica e investigativa nacional e internacional, capacidad administrativa, económica, financiera y de infraestructura, así como los demás requisitos jurídicos que se establezcan en la correspondiente ley que para el efecto se expida.

En este artículo se insiste en la comunidad académica como base de la universidad, pero plantea algunos requisitos adicionales para el reconocimiento de una institución de educación superior como universidad. Uno de ellos es la necesidad de que aborde distintas ramas de la cultura, el arte y la ciencia no una sola. Otro requisito es que tenga trayectoria y capacidad institucional y el último, que sea reconocida con base en requisitos establecidos por Ley. Pareciera una contradicción el hecho de que para gozar de autonomía tenga necesidad de un reconocimiento heterónimo. Pero eso está de acuerdo con la Constitución y con el sentido común. Una autodeterminación de instituciones de educación superior como universidades quebraría los principios también constitucionales de inspección y vigilancia en cabeza del gobierno, y promoverían un caos en el sistema que podría poner en peligro la calidad del servicio educativo, perjudicando sobre todo a los estudiantes.

Es importante notar que el artículo excluye en forma clara a algunas instituciones de educación superior. Nuevamente esto es concordante con la constitución que predica la autonomía sólo de las universidades. Otras instituciones (dice la Ley 30) deberán organizarse

como Establecimientos Públicos del orden Nacional, Departamental, Distrital o Municipal. Aunque superficialmente podría parecer discriminatorio, el artículo es concordante sobre todo con la realidad. La comunidad depositaria de la confianza social es una comunidad deliberante y plural, no sólo en sus posiciones, sino en las disciplinas y áreas del conocimiento que abarca, así como en los niveles de los títulos académicos que otorga. Esto no es válido para instituciones como colegios superiores o escuelas que estudian un solo tema o que otorgan sólo títulos de nivel técnico profesional o tecnológico, si no pueden demostrar la existencia de esa comunidad que es (como ya se estableció) el objeto natural de la autonomía.

Durante la discusión de la reforma de Ley 30 que se dio antes y durante la elaboración de este proyecto, el Ministerio de Educación Nacional hizo una propuesta que por un lado limitaba sustancialmente la autonomía con normas de inspección y vigilancia excesivas, y por otro lado la dispersaba en todas las instituciones de educación superior indistintamente de su naturaleza. Esa posición última tenía por objeto (y efectivamente lo consiguió) lograr el apoyo político de las asociaciones de instituciones no universitarias. Fue, en mi opinión, una posición oportunista que generó división y vulneró en forma grave el concepto mismo de la autonomía, devaluándolo y desnaturalizándolo. El daño que se causó puede ser de difícil reparación.

El capítulo II se refiere a la autonomía universitaria.

ARTÍCULO 4. La autonomía universitaria es un derecho fundamental, garantizado por el Estado a

los miembros de las comunidades académicas organizadas como Universidades, para que puedan cumplir con su misión libre de interferencias, de poderes políticos o ideológicos.....

Define en forma clara la autonomía como derecho fundamental y reafirma el hecho de que es un derecho otorgado a las comunidades académicas organizadas como universidades. Este punto fue fuertemente objetado por el Ministerio de Educación y por el Ministerio de Justicia en su concepto a la Cámara de Representantes. Comentaré más adelante algo de las objeciones y de la respuesta de ASCUN. En forma resumida, las objeciones se basaban en que ni la autonomía ni la educación superior son derechos fundamentales explícitamente listados, ni presentes, en el capítulo correspondiente de la Constitución, y en que los derechos fundamentales aplican a los individuos no a las instituciones.

ARTICULO 10. El Estado garantizará a las Universidades estatales, para el cumplimiento de su misión y el ejercicio efectivo de la autonomía universitaria, el acceso a recursos financieros adecuados para su funcionamiento y sus planes de inversión.

Este artículo es ampliado y fortalecido en el capítulo V. Es importante acá porque establece que una autonomía sin garantía de recursos está vacía. No debe entenderse el punto como dirigido solamente a las universidades estatales. La garantía de recursos incluye modelos que aseguren financiamiento estable y sostenible también a las universidades privadas aunque ellas no reciban asignaciones directas del tesoro nacional.

ARTÍCULO 11. La Contraloría General de la

República y las contralorías del orden territorial, concertarán un patrón de seguimiento institucional para la valoración del modelo de gestión de las Universidades estatales en cada vigencia fiscal, en concordancia con su plan de desarrollo institucional.

Este punto también fue objetado por el MEN con el argumento de que era inconstitucional pues ninguna institución del Estado puede evadir el control al uso de los recursos. Por supuesto no se trataba de eso. Este punto es importante y ASCUN insistió en él porque pretende resolver la confusión que hay en algunos ámbitos de los organismos de control entre instituciones autónomas e instituciones descentralizadas. Sin duda toda entidad pública, autónoma o no, es susceptible de la intervención por auditoría de la Contraloría; de lo que se trata es de que esas auditorías sean diferenciadas. De hecho, con varios contralores generales se han elaborado mecanismos y procesos de auditoría que son apropiados para las actividades sui-generis de las universidades, empresas de conocimiento no simples generadoras de servicios. El problema ha sido que los acuerdos han dependido de posiciones personales y a veces los modelos de control o “audites” no han sido aplicados uniformemente todos los años y en todas las regiones.

ARTÍCULO 13. En ejercicio de la autonomía universitaria, las Universidades tienen las siguientes facultades:

- 1) Darse y modificar sus estatutos y reglamentos.*
- 2) Establecer las calidades de sus directivos y los mecanismos de elección, (designación y períodos de sus correspondientes órganos de gobierno y (representación.*

- 3) *Definir, crear, organizar y desarrollar sus planes de estudio e (investigación y sus programas académicos, formativos, docentes, (científicos, culturales y de bienestar.*
- 4) *Seleccionar, formar, promocionar y evaluar al personal docente y (administrativo, así como determinar las condiciones en que estos han de (desarrollar sus actividades.*
- 5) *Definir la admisión, régimen de permanencia y evaluación de los (estudiantes.*
- 6) *Expedir títulos de carácter oficial, con validez en todo el territorio (nacional, así como los certificados y diplomas que correspondan, según (el nivel de formación ofrecido.*
- 7) *Elaborar y aprobar sus planes de desarrollo y de acción, los (presupuestos y planes de inversión.*
- 8) *Administrar su patrimonio y sus rentas.*
- 9) *Establecer relaciones con otras entidades para la promoción y desarrollo (de sus fines institucionales.*
- 10) *Cualquier otra competencia necesaria para el adecuado cumplimiento de la misión institucional de cada Universidad.*

Este artículo es importante porque por un lado define en forma práctica las facultades otorgadas por la autonomía, pero por otro lado también las limita para evitar excesos. Esta limitación es ampliada en el artículo 14 que define mecanismos de autorregulación y autocontrol, en el 17 que define la obligatoriedad de rendición de cuentas a la sociedad y en el 18 que plantea que los límites de la autonomía universitaria son el respeto a los principios y valores del Estado Social de Derecho, a los derechos fundamentales, al orden público, al interés general y al bien común. Es claro, para las

universidades, que la autonomía ante todo genera grandes responsabilidades, y por eso la importancia de que los límites estuvieran definidos en el proyecto de Ley.

ARTÍCULO 15. Los actos académicos de la Universidad se derivan del ejercicio de la autonomía universitaria; por tanto, gozan de la inmunidad que de ella se deriva y no pueden ser controvertidos en instancias o con procedimientos ajenos a los establecidos por la institución, salvo trámites de control constitucional por violación de derechos fundamentales.

Este punto también fue objetado por los conceptos ministeriales antes mencionados. El sustento de la objeción es que el artículo niega al ciudadano el acceso a la justicia y vulnera la función presidencial constitucional de inspección y vigilancia.

A ese respecto la Corte Constitucional y el Consejo de Estado han hecho distinciones entre los actos académicos y los de carácter administrativo así⁹: “La jurisprudencia de esta Corporación ha distinguido entre actos meramente académicos, que escapan al control jurisdiccional, como sería, por ejemplo, los relacionados con una evaluación académica; y actos académicos, que tienen el carácter de administrativos, por ser consecuencia del cumplimiento de una función administrativa - la de educación-, pues son expedidos por las instituciones de educación superior, sean públicas o privadas, en virtud de la delegación que el Estado les ha hecho de dicha función. El acto meramente académico es aquel cuya finalidad es la de formar y evaluar habilidades

⁹ Sobre la naturaleza de los actos meramente académicos: Consejo de Estado, Sección Primera. Sentencias de 15 de junio de 1970 y de 17 de marzo de 2000, Rad.5583 / Sobre la procedencia de la tutela frente a los actos meramente de académicos: Corte Constitucional, sentencia de 12 de mayo de 1993, Rad. T-187 de 1993.

profesionales, técnicas o tecnológicas para el desempeño de determinadas funciones en un campo de acción o en un cargo. Antes de la ley 30 de 1992 que definió los actos académicos, la jurisprudencia del Consejo de Estado desde el año de 1970 sostuvo que este tipo de actos no eran demandables ante la justicia de lo contencioso administrativo. La Corte Constitucional en varias oportunidades ha recurrido a las diferencias legales entre los actos administrativos de las Universidades Públicas y los actos académicos de éstas, para concluir que la acción de tutela sí resulta residual y por consiguiente es el mecanismo apto para demandar los actos meramente académicos, porque frente a estos no cabe otro mecanismo judicial de defensa”. Es decir el artículo 15 se ajusta rigurosamente a la jurisprudencia existente.

El Capítulo III contiene un solo artículo que lista los principios universitarios así:

ARTÍCULO 19. Los principios universitarios que informan y reconocen a la Universidad su singular sistema de valores y que hacen parte de la formación de su comunidad, además de los reconocidos en la Constitución Política de Colombia, son:

- 1) *Excelencia académica. Abarca el desarrollo de procesos académicos de alta calidad, con equidad, igualdad y eficiencia*
- 2) *Transparencia. Comprende el libre acceso de la ciudadanía a la información institucional*
- 3) *Participación. Mediante mecanismos idóneos y de conformidad con su identidad.....*
- 4) *Ética. Orienta a la comunidad universitaria para lograr un impacto positivo en la sociedad mediante actitudes fundamentadas en valores de justicia, responsabilidad, rectitud e inclusión.*

5) *Equidad. Considerada como garantía de acceso y permanencia, así como la valoración no discriminatoria de todas las disciplinas ...*

6) *Bienestar. .. condiciones necesarias que garantizan ... un ambiente adecuado para desarrollar sus actividades académicas.*

7) *Pluralismo. En la composición de su comunidad académica y el desarrollo de sus actividades misionales... acciones que promuevan la libertad de pensamiento, inclusión y la presencia de grupos étnicos y regionales.*

8) *Responsabilidad Social. .. las actividades misionales universitarias deben impactar y coadyuvar al mejoramiento de la calidad de vida y la transformación de las comunidades*

9) *Formación Integral. El proyecto educativo ..debe estimular y promover la vivencia de valores y principios*

Principios auto-explicativos y acordes con la responsabilidad que infiere la autonomía a las universidades.

El capítulo IV trata sobre relaciones entre la Universidad y la Sociedad:

ARTÍCULO 20. El Estado deberá consultar a las comunidades académicas de las Universidades y considerar sus propuestas en los procesos de discusión y formulación de políticas públicas sociales, económicas y culturales, para el desarrollo del país.

De acuerdo con la responsabilidad, derivada de la autonomía, de participar como actor directo en los procesos de desarrollo y crecimiento de la Nación, la Universidad pide ser tenida en cuenta por su potencial intelectual, científico y de análisis, en la construcción de políticas públicas. Es otro punto en el que el

reconocimiento de la sociedad va acompañado del deber de aportar en la solución de sus problemas.

ARTÍCULO 21. Créase el Consejo Nacional Universitario como organismo para la concertación de políticas públicas educativas, del plan sectorial y como ente privilegiado para la deliberación y coordinación de acciones para la Universidad colombiana.

ARTÍCULO 22. El Consejo Nacional Universitario estará conformado por el Rector de la Universidad Nacional de Colombia, el Ministro de Educación Nacional, el Director de Colciencias, el Director del Departamento Nacional de Planeación, dos (2) Rectores de Universidades estatales, elegidos en el Subsistema de Universidades Estatales (SUE), dos (2) rectores de Universidades privadas, elegidos entre los representantes de las mismas, un representante de los profesores, un representante de los estudiantes, un representante del sector productivo y un representante de las academias.

Para concretar los efectos de la autonomía y la forma como ésta puede apoyar al desarrollo del sistema de educación superior del país, se propone un Consejo Nacional Universitario, con la composición indicada en el artículo 22. Organismos como este se han mostrado muy productivo en otros países, por su independencia, compromiso y nivel. Es un órgano con participación del gobierno, pero que por su composición de alto nivel académico podría actuar con gran independencia y, por la representación que hace de universidades con autonomía, ser una voz de importancia en la construcción de políticas educativas para el desarrollo científico, cultural, artístico y económico de la Nación.

El capítulo V desarrolla el tema de financiación estatal a las universidades públicas.

ARTÍCULO 24. El gasto público social en educación debe incluir el financiamiento de las Universidades estatales, garantizar el funcionamiento y la realización de su plan de inversiones.

ARTÍCULO 25. El Gobierno Nacional determinará, conjuntamente con las Universidades estatales y por ley ordinaria, un modelo de financiación que tenga en cuenta, entre otras, las siguientes pautas:

- 1) un incremento anual mínimo y permanente en pesos constantes de los presupuestos de rentas y gastos e incrementos adicionales, en función del crecimiento económico del país;*
- 2) la variabilidad de los costos universitarios en docencia e investigación;*
- 3) la ampliación de cobertura de manera gradual;*
- 4) la reducción o exención, de conformidad con las normas impositivas, de (las cargas que en materia de impuestos deban asumir las Universidades;*
- 5) los requerimientos tecnológicos para el desarrollo de sus actividades (misionales;*
- 6) y las necesidades de respaldo en proyectos de inversión que tengan (como objeto el mejoramiento de la calidad.*

En todos los casos, el modelo de financiamiento debe propugnar y preservar la excelencia académica en las Universidades.

Estos artículos también fueron objetados en el comentario del MEN a la Cámara. En esencia la objeción se dirigía a que este artículo no ve la participación financiera del Estado como una concurrencia con los esfuerzos propios de la Universidad.

En efecto es así; aunque no excluye en ninguna parte el esfuerzo propio de las instituciones, si busca una garantía a la sostenibilidad con

calidad. La autonomía puede volverse letra muerta si las universidades, para su subsistencia, deben recurrir a esfuerzos no misionales, o si se las puede presionar con el presupuesto también para decisiones relativas con su misión y con su proyecto académico. Ejemplos en la historia (incluso en la no remota en el tiempo ni lejana en el espacio) muestran que la falta de sostenibilidad financiera es un talón de Aquiles para la autonomía universitaria.

El artículo no tiene pretensiones exorbitantes, tan sólo quiere asegurar unos criterios básicos, para que con un modelo de financiamiento concertado entre las universidades y el gobierno se asegure un servicio de alta calidad, con potencial de crecimiento y de modernización. Este punto toma en cuenta la lección - hoy muy clara - de la Ley 30 que generó un deterioro presupuestal y un desfinanciamiento grave y crónico. En esa ley tan sólo se asegura un presupuesto constante respecto a la devaluación del peso, pero sin consideraciones de crecimiento de cobertura, nuevas tecnologías, requerimientos estructurales adicionales, crecimiento en calidad y cantidad de cuerpo docente y otras múltiples circunstancias conocidas.

Finalmente el capítulo VI se refiere a la inspección y vigilancia que es una facultad constitucional del Presidente de la República:

ARTÍCULO 29. La inspección y vigilancia que le corresponde ejercer al Presidente de la República sobre la prestación de los servicios públicos, las instituciones de utilidad común, la enseñanza y la educación, cuando se trate de Universidades no podrá vulnerar la autonomía universitaria.

ARTÍCULO 30. El Estado, en la regulación del servicio público, garantizará la presencia y participación de las comunidades académicas agrupadas en las Universidades en la construcción y aplicación de sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

En este capítulo se reconoce por un lado la facultad constitucional del presidente y se ratifica la obligatoriedad de las universidades de rendir cuenta y de someterse a controles que aseguren la calidad de la educación, pero trata de dejar claros también los delicados límites entre esa facultad de inspección y vigilancia y la autonomía universitaria. Posiblemente la mejor forma para que esos límites no se confundan es la participación de las comunidades académicas en la construcción de los sistemas de aseguramiento de calidad, y la claridad de que ésta se mide en relación con el proyecto institucional autónomamente adoptado, nunca con un proyecto impuesto externamente.

El concepto del MEN a la Cámara de Representantes planteó que los capítulos IV (autonomía y sociedad) y VI (inspección y vigilancia) no guardaban unidad de materia con el resto de la Ley, según lo requiere el artículo 158 de la Constitución. Esta objeción fue estudiada por los redactores del proyecto y por las directivas de ASCUN y se decidió de todas formas no retirarlos. El capítulo IV realmente reivindica el papel importante de la universidad y del conocimiento en la construcción de políticas sociales, y el hecho de que para ejercer ese papel la autonomía es fundamental. El capítulo VI, por otro lado, está profundamente relacionado con la Autonomía Universitaria al definir

lineamientos para que el gobierno inspeccione y vigile a las universidades sin violar o afectar su autonomía.

Objeciones potenciales y respuestas anticipadas.

Para tomar la decisión de preparar un proyecto de Ley Estatutaria de Autonomía Universitaria el Consejo Nacional de Rectores de ASCUN discutió mucho el tema. La decisión no fue fácil ni automática. Se plantearon objeciones de base y se hizo un ejercicio de análisis cuidadoso de qué tan satisfactorias eran las respuestas a las objeciones. La exposición de motivos, preparada por los tres juristas redactores del proyecto refleja en gran medida esa discusión y me permito remitir al lector curioso al texto completo¹⁰.

Una Ley Estatutaria se refiere a un derecho fundamental, tutelable, y por la categoría que ese hecho le da debe ser sometida a control previo de constitucionalidad por la Corte. Por tanto, preocupaba de manera especial en qué medida el proyecto tenía posibilidades de ser declarado inexecutable. En forma breve las principales preocupaciones eran las siguientes:

a) ¿Es la autonomía definida en el artículo 69 de la Constitución un derecho fundamental, o al menos se asimila a uno?

b) ¿Puede hablarse de la autonomía como derecho fundamental cuando ésta radica más en una institución que en un individuo?

Las respuestas, también expresadas en forma breve, fueron las siguientes:

a) A pesar de que efectivamente la autonomía universitaria no se encuentra incluida en el título II capítulo 1 de los derechos fundamentales de la Constitución Política, sino en el de derechos sociales, económicos y culturales, hay que decir que la Corte Constitucional ha señalado que el listado de derechos fundamentales no es taxativo sino enunciativo o indicativo.

La Corte ha dicho que es más válido establecer los criterios de interpretación y aplicación de las normas, que categorizarla y listarlas. Más aún, plantea que hay que dejarle al juez de tutela que determine si está frente a un derecho fundamental o no. “La calificación de los derechos debe ser una prerrogativa del juez, y no de la Constitución Nacional...¹¹. El artículo 69 de la Constitución Política de Colombia reconoce a la autonomía universitaria como fundamento necesario de la libertad de enseñanza, de cátedra, de aprendizaje y de investigación. Todos ellos derechos, garantías y principios que reflejan el propósito del Estado Social de Derecho de proteger la dignidad humana. Más aún, afirma la corte sobre la autonomía universitaria que ésta se convierte en “condición esencial de posibilidad”¹² para la realización de la misión de la universidad, y por tanto hay como asimilarla a un derecho fundamental.

Así, a pesar de que no esté definida explícitamente la autonomía como un derecho fundamental en el artículo 69, es razonable argumentar que lo es, y más razonable aún dejar esa definición a juicio del juez competente que

¹⁰ ASCUN, Bogotá (2011) Exposición de motivos para el proyecto de Ley Estatutaria de la Autonomía Universitaria. Jaime A. Cataño, Director Jurídico -Pontificia Universidad Javeriana-, Germán Villegas, Director Jurídico - Universidad del Rosario-, Jorge E. Durán, Secretario General - Universidad Nacional de Colombia

¹¹ Gaceta Constitucional No 24 página 7 mencionada en la sentencia T 406 de 1992.

¹² Sentencia T-574 de 1993. Corte Constitucional.

en este caso es la misma Corte Constitucional. Es decir, parecía apropiado que ese punto no inhibiera *a priori* la presentación del proyecto de Ley sino que fuera parte del análisis previo de constitucionalidad.

b) El proyecto no pretendió radicar la autonomía en la “institución universidad” (aunque hay posiciones que estarían de acuerdo con eso). Por el contrario ha sido muy claro, basado en jurisprudencias de la Corte Constitucional¹³, en ponerla en cabeza de “las comunidades académicas organizadas como universidades y reconocidas así por el Estado sin distinción de su origen como públicas o privadas”. Es pues un derecho de una comunidad de individuos, no de una institución.

El concepto del MEN aborda precisamente este punto rechazando el reconocimiento de la autonomía universitaria como un derecho fundamental, con el argumento de que ella no está destinada a preservar o alcanzar la dignidad humana, pues la dignidad sólo se predica de las personas naturales.

Al respecto en la exposición de motivos ya se había argumentado, basados en buena medida en Pisarello, y señalada en la exposición de motivos del referido proyecto, que el argumento central no está en los derechos subjetivos personales, sino en el carácter de derecho social fundamental¹⁴ que implica “la tutela de intereses o necesidades vitales ligados al principio de igualdad”. Por otra parte, la Corte Constitucional ha concluido en sentencia de 1993 que “la existencia de la persona moral o jurídica, producto de la razón de personas reales y que tienen

una realidad social, se comporta como sujeto de derechos y deberes por cuanto es apta para que se predique su juridicidad, basada en razones de necesidad y conveniencia”.¹⁵ Así personas jurídicas han recibido protección y reconocimiento de derechos reconocidos como fundamentales.

Con esos argumentos y otros presentes en la exposición de motivos y que fueron presentados al Consejo Nacional de Rectores de ASCUN, éste se reafirmó en la conveniencia de la Ley Estatutaria y valoró positivamente sus posibilidades de éxito en el Congreso y de declaración de exequibilidad por la Corte Constitucional.

Presentación al Congreso, conceptos y abandono del proyecto

Como ya fue mencionado, los doctores Jorge E. Durán, Secretario General de la Universidad Nacional de Colombia, Jaime A. Cataño, Director Jurídico de la Pontificia Universidad Javeriana, y Germán Villegas, Director Jurídico de la Universidad del Rosario fueron comisionados por el Consejo Directivo de ASCUN para la elaboración del proyecto de Ley. Como insumos tuvieron en cuenta trabajos previos que se habían llevado en el mismo ASCUN, y en discusión amplia con diferentes estamentos de las comunidades estatutarias, durante 2010 con el proyecto parcial de reforma a la Ley 30 que presentó la ministra Cecilia

¹³ Sentencia C-006-1996

¹⁴ Pisarello, Gerardo. Los derechos sociales y sus garantías. Trotta. Madrid, 2007

¹⁵ Sentencia T 396 de 1993 corte constitucional. Magistrado ponente...

María Vélez, y durante 2011 con el proyecto integral y ambicioso de la ministra María Fernanda Campo. En esas discusiones participaron juristas y profesores de Derecho y ex-magistrados de las altas cortes. En el proyecto ya finalizado hicieron aportes los profesores Guillermo Hoyos y Elkin Toro.

El proceso de construcción fue lento, tuvo varias presentaciones y discusiones en el Consejo Directivo, el Consejo Nacional de Rectores y la unidad de trabajo legislativo de la Asociación. El proyecto terminado fue presentado y discutido con múltiples estamentos entre ellos el Ministerio de Educación Nacional, la MANE, representantes de profesores, de las asociaciones de instituciones de educación superior técnicas y tecnológicas y otros. Finalmente, el Consejo Nacional de Rectores decidió, en su asamblea en la ciudad de Medellín el 6 de junio de 2011 proceder a su presentación al Congreso de la República.

Por la posición del Ministerio desde la discusión del proyecto de Ley era evidente que el gobierno no iba a apoyar el proyecto. Eso fue ratificado con el Concepto que envió a la Cámara de Representantes después de radicado. Durante la discusión del proyecto de reforma a la Ley 30 de 1992 (comentado anteriormente en este documento) la posición del Ministerio fue la de minimizar el potencial real de la autonomía, aumentar la capacidad de inspección, vigilancia y control del ministerio y de dispersarla en todas las instituciones de educación superior de cualquier nivel. Con el argumento de que eso liberaría a muchas instituciones de la tutela de las gobernaciones generó una confusión en la definición de los tipos de instituciones (el propósito planteado por el

MEN sería positivo sin duda, pero se puede y debe hacer por otras vías que no deformen misiones y proyectos institucionales diversos). No creo equivocarme al decir que el objetivo del ministerio con esta posición era conseguir el apoyo político de algunas instituciones regionales muy fuertes al proyecto de reforma que adelantaba, pero había muy poca reflexión y análisis sobre el significado e importancia de la autonomía. Sobre todo (y eso ha sido una constante) muy poco entendimiento sobre que es en realidad la autonomía y poca confianza en las universidades.

La mesa nacional estudiantil MANE escuchó el proyecto y no planteó objeciones, pero no lo apoyó. Seguramente prefirió adelantar su propio proyecto de Ley aunque éste, que es de una ley ordinaria sobre el servicio público de la Educación Superior, no excluye la necesidad de la Ley Estatutaria. Las asociaciones profesoras estuvieron algo ausentes de toda la discusión.

Al tener claro que el gobierno no presentaría como su iniciativa el proyecto de Ley Estatutaria, ASCUN se reunió con congresistas de todas las bancadas que decidieron apoyarlo y presentarlo como iniciativa parlamentaria. Firmaron en su presentación los siguientes congresistas, miembros de diferentes bancadas: Senadores Luis Carlos Avellaneda, Camilo Ernesto Romero, Eugenio Enrique Prieto, Carlos Ferro Solanilla, Jorge Eduardo Londoño, Jorge Hernando Pedraza, Parmenio Cuellar Bastidas, Jaime Alonso Zuluaga, Gilma Jiménez Gómez, Milton Rodríguez Sarmiento, Dilian Francisca Toro, Hernán Francisco Andrade, Juan Francisco Lozano y Jorge Eduardo Gechem y los representantes Adriana Franco Castaño, Hernando Alfonso Prada, Jorge Enrique Rozo,

Carlos Edward Osorio, Alejandro Carlos Chacón, Hernán Penagos Giraldo, Pablo Enrique Salamanca, Oscar de Jesús Marín, Iván Darío Sandoval, Germán Navas Talero y Alfredo Guillermo Molina.

El Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación Nacional produjeron conceptos negativos como se ha comentado a lo largo del presente texto. ASCUN respondió, con argumentos que también se han resumido acá. El dilema era si mantener la posición y seguir conquistando opiniones en el Congreso. Los congresistas firmantes fueron claros en su apoyo, pero razonablemente lo condicionaron a un acompañamiento por parte de los rectores. Por ese tiempo hubo cambios en las directivas de

ASCUN. Tanto el presidente como el vicepresidente terminaron sus rectorías. Infortunadamente (en mi opinión) la nueva dirección no apoyó en forma decidida el proyecto y después de una audiencia pública en Cartagena el 11 de octubre de 2012 se abandonó discretamente y se dejó extinguir.

Este esfuerzo como otros en la construcción del sistema de educación superior no es perdido de todas formas. Queda un texto avanzado y queda en la conciencia de muchos el vacío legislativo que hay sobre la autonomía universitaria. Estoy convencido que un día no lejano el tema volverá a ser tratado y se podrá retomar, al menos en parte, el camino recorrido.



Política de internacionalización e interinstitucionalización

Alexis Adamy Ortiz
Jefe Oficina de Relaciones Interinstitucionales
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Concepto de la política de internacionalización e interinstitucionalización

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas institucionaliza la política de internacionalización e interinstitucionalización a través de un conjunto de acciones de direccionamiento estratégico con variables académicas, administrativas y tecnológicas para la inmersión y participación de la institución en la sociedad del conocimiento en el ámbito local, nacional e internacional.

Esta política se concibe como una función misional de direccionamiento estratégico de la Universidad y es transversal a las funciones misionales de *Docencia (educación integral)*, *Investigación – Creación y Extensión*.

La política de internacionalización e interinstitucionalización promueve la formación integral de profesionales e investigadores globalmente competitivos, con identidad cultural, formados con conocimientos y tendencias globales para la solución de problemas locales.

La política general de internacionalización e interinstitucionalización se desarrolla a través de las siguientes acciones de direccionamiento estratégico:

- **Política 1.** Gestión de la internacionalización e interinstitucionalización (transversal a las demás).
- **Política 2.** Internacionalización del currículo.
- **Política 3.** Movilidad académica.
- **Política 4.** Participación institucional activa en convenios, alianzas, redes y asociaciones académicas.
- **Política 5.** Internacionalización de la investigación y la extensión.

Estas **políticas** se desarrollan a través de **estrategias, programas y proyectos**, entendidas como un **sistema integral** para garantizar la relación y articulación efectiva de la universidad con su comunidad académica, el gobierno, el sector empresarial, las IES y demás actores de la sociedad civil en el ámbito local, nacional e internacional, así como la ejecución de las políticas públicas en educación, ciencia, tecnología, arte y cultura a través de los diferentes consejos de la Universidad.

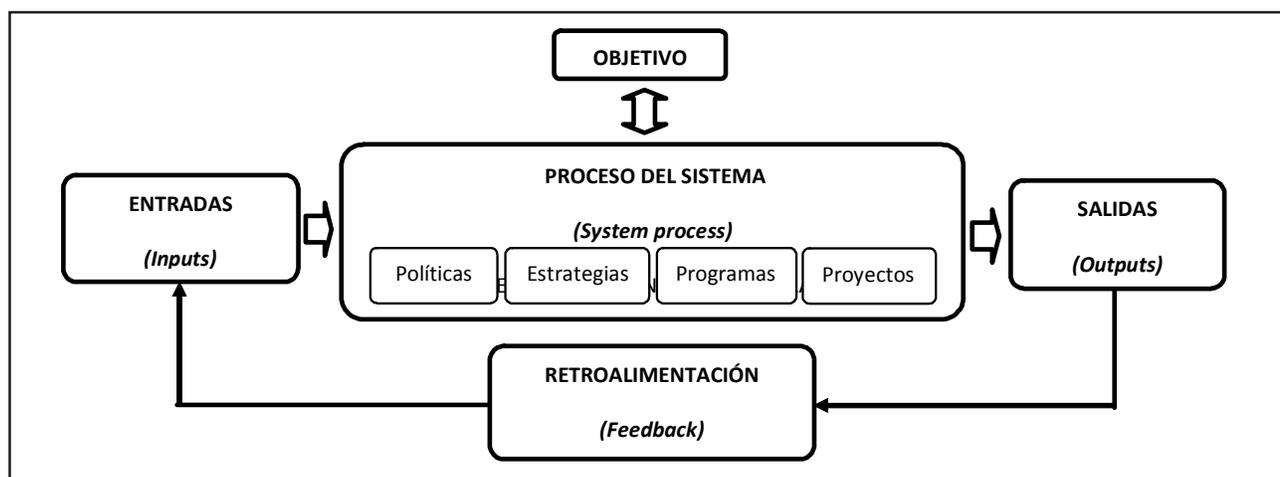
La política como modelo de gestión integral y sistémico

La política de internacionalización e interinstitucionalización se plantea como un **modelo de gestión integral y sistémico** para su articulación con las funciones misionales, armonizando la gestión académico-administrativa al incorporar la dimensión internacional e interinstitucional en las funciones sustantivas de la Universidad, integrándola a las tendencias mundiales de la educación superior, donde la variable internacional e interinstitucional es parte del quehacer institucional para la construcción de sociedades universales de conocimiento, fundamentado en la participación activa de la comunidad académica y la alineación institucional con las tendencias internacionales en educación superior.

La concepción de la política de internacionalización e interinstitucionalización como un modelo de gestión integral y sistémico (ver Figura 1) tiene como **objetivo** consolidar la internacionalización e interinstitucionalización de la Universidad Distrital Francisco José de

Caldas mediante un conjunto de acciones de direccionamiento estratégico con variables académicas, administrativas y tecnológicas para facilitar la inmersión y participación activa de la institución en la sociedad del conocimiento en el ámbito local, nacional e internacional, seguido por unas **entradas (inputs)**, integradas por los **fundamentos** (contexto internacional, referente nacional, fundamentos institucionales y principios para la formulación de la política) para el procesamiento del sistema.

Las **acciones de direccionamiento estratégico (Proceso del sistema - System process)** contemplan un conjunto de **políticas, estrategias, programas y proyectos**, estas variables producen resultados concretos interpretados como **salidas (outputs) o indicadores del sistema**, que se pueden medir o cuantificar permitiendo un avance progresivo de la internacionalización e interinstitucionalización de la Universidad, que conduce al logro del **objetivo** y por ende de la **meta** entendida como posicionamiento institucional en el ámbito local, nacional e internacional, acorde a los planes de desarrollo



Gráfica 1. Política de internacionalización e interinstitucionalización como un modelo de gestión integral y sistémico

de la Universidad, la ciudad, el departamento y el país a corto, mediano y largo plazo.

La **retroalimentación (feedback)** se produce cuando las salidas del sistema o la influencia de las salidas del sistema en el contexto, vuelven a ingresar al sistema como recursos o información. La dinámica de la retroalimentación liderada por el Centro de Relaciones Internacionales –CERI permite tener el control de la gestión integral evaluando los indicadores en el marco del sistema nacional de educación superior y los estándares internacionales de la calidad de la educación superior, para tomar medidas en base a la información retroalimentada.

La concepción de *sistema* de la *Teoría General de Sistemas* planteada por Bertalanffy (1969), explica que hay propiedades de los sistemas que no se derivan directamente de las partes o componentes que forman el conjunto o todo, estas propiedades hacen que el conjunto (sistema) se integre a algo más que la simple suma de sus partes. Un hombre es más que un conjunto de células, tejidos y órganos; una economía es más que un conjunto de industrias; un sistema productivo es más que procesos, personas y materiales. Mediante la combinación de componentes (subsistemas) con relaciones únicas entre sí, se obtiene un todo único, es decir, **“para entender el todo, hay que comenzar con el todo, no con los componentes”**.

En síntesis, **el concepto de sistema aprovecha tanto los resultados de ver al sistema como un todo, como los de analizar la función correcta de cada uno de sus componentes.**

Referencias bibliográficas

- ASCUN (2003). *La internacionalización de la Universidad Colombiana. Un instrumento para el cambio*. Asociación Colombiana de Universidades, Bogotá.
- Bertalanffy, L.V. (1969). *General System Theory – A Critical Review en: Organizations: Systems, Control and Adaption*. Segunda Edición Vol. II, J.A. Little, Wiley, New York.
- Brahmakulam, I., Jackson, B., Wagner, C., Wong, A., & Yoda, T. (2001). *Science and technology collaboration: Building capacity in developing countries*. RAND Science and Technology, Santa Mónica – CA.
- Dell, C., & Wood, M. (2010). *Internationalisation and the global dimension in the curriculum*. *Educational futures*, 2(2), 56-72.
- Díaz V., M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior - ICFES, Bogotá. Disponible en: http://www.aspuol.org/14-ultimasnoticias/FLEXIBILIDAD_Y_EDUCACION_SUPERIOR_EN_COLOMBIA.pdf
- Gacel-Ávila, J. (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, procesos y estrategias*. Universidad de Guadalajara y Consorcio para la Colaboración en América del Norte, Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. (2003). *La Internacionalización de la Educación Superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Gacel-Ávila, J. (1999). *Internacionalización de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Reflexiones y Lineamientos*. Organización Universitaria Interamericana -OUI y Asociación Mexicana para la Educación internacional -AMPEI, Guadalajara.
- Grimaldo D., H. & López S., F. "Compiladores" (2012). *La internacionalización de la Educación Superior a nivel mundial y regional. Principales tendencias y desafíos*. Universidad Católica de Colombia. Ed. Planeta, Bogotá.
- Hernández, V., Ramírez, C., Camacho, N., Artamonova, I., Nupia, C., & Bonilla, H. (2008). *La Cooperación Internacional en ciencia, tecnología e innovación en la Educación Superior de Colombia, Resultados de estudio de caracterización*. ASCUN, COLCIENCIAS, RCI. Bogotá.
- Hernández, V. (2008). *Internacionalización de la investigación. Ciclo de experiencias exitosas*. Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior –RCI, 24 de noviembre de 2008. Manizales.
- ICFES (2002). *Guía para la internacionalización de las IES de Colombia*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Bogotá.
- Jaramillo, I. C. (2003). *La internacionalización de la Educación Superior y su Dinámica en Colombia*. Banco Mundial, Washington.
- Jones, E. & Killick, D. (2013). *Graduate attributes and the internationalised curriculum: embedding a global outlook in disciplinary learning outcomes*. *Journal of Studies in International Education* Volume 17 Issue 2, May 2013.
- Jones, E. (2013) *Internationalization and employability: the role of intercultural experiences in the development of transferable*. *Skills Public Money and Management* Vol. 33, No. 2 pp 95-104. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/eprint/h5RblcYZbEVUD6GFbBFG/full>
- Knigh, J. (2003). *Trade and higher education. Perspectiva 2003 - Where are we? GATS*. The Observatory on Borderless Higher Education, London.
- López S., F. (2006). *Escenarios Mundiales de la Educación Superior*. Ediciones CLACSO, Buenos Aires.
- López S., F. (2001). *Globalización y educación superior en América Latina y el Caribe*. Colección Respuestas No. 18. Ediciones IESALC/UNESCO. Caracas, 2001.
- Madera, I. (2005). *Un Nuevo Paradigma Educativo: La Internacionalización del Currículum en la Era Global*. Ponencia presentada en el Cuarto Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento. Universidad APEC - República Dominicana, 6 al 8 de Octubre de 2005, Santo Domingo. Disponible en: http://ofdp_rd.tripod.com/encuentro4/apec.html

- McNicol, Y. R., Burney, S., & Luff, A. R. (2008). Enhancing faculty culture to meet student needs: Internationalising the curriculum. Paper presented at the Australian Universities Quality Forum, Canberra.
- MEN (2011). *Plan estratégico del sector educativo 2011 - 2014. Fomento a la internacionalización de la educación superior*. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, Bogotá.
- MEN (2011). *Programa de Acompañamiento en Internacionalización*. Oficina de Cooperación y Asuntos Internacionales - Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, Bogotá. 12 de Septiembre 12 de 2011. Medellín.
- MEN (2010). *Resolución 1780 de 2010. Por la cual se dictan disposiciones relacionadas con la administración y disponibilidad de la información en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES*. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, Bogotá.
- MEN (2009). *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES. Guía de usuario para formatos nuevos y/o modificados*. Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, Bogotá.
- Mora, W. (2011). *Lineamientos modelo educativo, flexibilidad académica y formación pedagógica / didáctica del profesorado (Documento de trabajo)*. Comité Institucional de Currículo – Vicerrectoría Académica – Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Disponible en: <http://www.udistrital.edu.co/wpmu/cic/documentos/referentes-conceptuales/>
- OCDE & Banco Mundial (2012). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación La Educación Superior en Colombia 2012. Cap. 6. Internacionalización del sistema de educación superior en Colombia*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y Banco Mundial. P. 227 – 254.
- RCI (2009). *Seminario sobre internacionalización del currículo. Memorias y reflexiones*. Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior (Nodo Bogotá), Bogotá, 2009.
- RCI & ASCUN (2006). *El papel de la Educación Superior Colombiana ante la Internacionalización. Cómo adaptarse competitivamente a las exigencias de la globalización*. Red Colombiana para la Internacionalización de la Educación Superior –Asociación Nacional de Universidades, Bogotá.
- RICYT (2007). *Manual de indicadores de internacionalización de la ciencia y la tecnología*. Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior. Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana / Interamericana, Buenos Aires.
- Universidad de Guadalajara (2006). *La dimensión internacional de las universidades. Contexto, procesos y estrategias*. Ed. Universidad de Guadalajara, Consorcio para la Colaboración en América del Norte, Guadalajara.
- Universidad de Guadalajara (2003). *La Internacionalización de la Educación Superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Ed. Universidad de Guadalajara, Guadalajara.
- Universidad de Alicante (2009). *Casos prácticos para la gestión de la internacionalización en universidades. SAFIRO II (Self Financing Alternatives for International Relations Offices II)*. Oficina de Gestión de Proyectos Internacionales –OGPI, Alicante.
- Universidad Distrital (2012). *Revista Mundo CERI Vol. 2 ISSN 2322-6021*. Centro de Relaciones Interinstitucionales – Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Universidad Distrital (2012). *Resolución del Consejo Académico No. 045 de 2012. Por medio de la cual se reglamentan disposiciones relativas al apoyo a la movilidad académica de docentes de carrera de la Universidad Distrital, invitados nacionales e internacionales, docentes visitantes y docentes expertos, a través del rubro Centro de Relaciones Interinstitucionales – CERI*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Disponible en: <https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/>
- Universidad Distrital (2012). *Resolución del Consejo Académico No. 012 de 2012. Por medio de la cual se reglamentan disposiciones relativas a la movilidad académica de estudiantes de la Universidad Distrital y aquellos provenientes de otras instituciones*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Disponible en: <https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/>
- Universidad Distrital (2011). *Lineamientos Institucionales*. Comité Institucional de Currículo - Vicerrectoría Académica, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Disponible en: <http://www.udistrital.edu.co/wpmu/cic/documentos/referentes-conceptuales/>
- Universidad Distrital (2011). *Resolución de Rectoría No. 269 de 2011. Por la cual se crea el Comité de Relaciones Interinstitucionales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y se asignan sus funciones*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Disponible en: <https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/>
- Universidad Distrital (2010). *Resolución de Rectoría No. 194 de 2010. Por la cual se ajusta y actualiza la documentación del Sistema Integrado de Gestión SIGUD, a través del Manual de Operación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Artículo 11. La Internacionalización e Interinstitucionalización pertenece al Proceso de Dirección Estratégico de la Universidad*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Disponible en: <https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/>
- Universidad Distrital (2010). *Acuerdo del Consejo Superior Universitario N° 06 de 2010. Por medio del cual se redefine el rubro del Centro de Relaciones Interinstitucionales CERI*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Disponible en: <https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/>
- Universidad Distrital (2008). *Plan Estratégico de Desarrollo 2008 – 2016. Saberes, Conocimientos e Investigación de Alto Impacto para el Desarrollo Humano y Social*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Disponible en: <https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/>
- Universidad Distrital (1994). *Acuerdo del Consejo Superior Universitario No. 022 de 1994. Por el cual se crea la Oficina de Relaciones Interinstitucionales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y se modifica la planta de personal administrativo*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. Disponible en: <https://sgral.udistrital.edu.co/xdata/>
- Vander Wende, M. (2010). *Internationalization of Higher Education*. In: Penelope Peterson, Eva Baker, Barry McGaw, (Editors), International Encyclopedia of Education. Vol. 4. Elsevier. Oxford. P. 540-545.



Perspectivas de una propuesta alternativa de educación superior.

Un modelo de educación para un país con soberanía, democracia y paz

Andrés Rincón Morera

Antropólogo Universidad Nacional. Vocero nacional de la FUN-Comisiones MODEP y la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE)

El presente escrito cifra sus esfuerzos en evidenciar los elementos nodales de la propuesta programática y política de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil (MANE). El texto pretende mostrar de manera sintética las principales trayectorias que dan cuerpo al contenido político de la construcción programática construida por este movimiento estudiantil; evidencia de la apuesta alternativa más consolidadas en materia de educación superior en Colombia durante los últimos años.

El texto se compone de tres secciones: en primera instancia se sitúa la importancia de la CNEU en el desarrollo del movimiento estudiantil universitario de la última década; a continuación se esboza las dificultades que enfrenta el movimiento durante el periodo Uribe y el preámbulo de constitución de la MANE. Finalmente se esbozan los nodos programáticos de la MANE y su perspectiva.

La propuesta de la MANE en retrospectiva

Poder comprender la propuesta programática de la MANE implica ubicarla históricamente; esto es, comprender las líneas

generales de sus antecedentes y los esfuerzos del movimiento estudiantil colombiano por construirse organizativamente. De la misma manera, es necesario ubicarla en contexto, no se puede comprender sino se entiende las trayectorias del movimiento social y popular colombiano de los últimos años, del devenir del campo democrático del país y el tenor de sus luchas.

El referente más inmediato de la MANE es posible encontrarlo en la apuesta de unidad del movimiento estudiantil que se materializó en la construcción de la Coordinadora Nacional estudiantil Universitaria (CNEU)¹. Experiencia que toma cuerpo entre finales del año 2003 y comienzos del 2006, cuya manifestación de movilización más evidente fue el paro nacional universitario del 13 abril de 2005. Independientemente de los balances que se puedan realizar de dicha acción, el movimiento estudiantil colombiano acordó en el seno de la CNEU y de cara a sus acciones de movilización una propuesta de pliego y plataforma; hay que señalar que la CNEU no pudo consolidar un proceso sostenido e construcción programática que le permitieran profundizar sus apuestas.

¹ Un balance pormenorizado de este espacio organizativo y de la historia reciente del Movimiento estudiantil universitario excede los alcances de la presente ponencia.

Evidentemente la propuesta de la CNEU buscaba enfrentar las nefastas políticas emanadas durante el primer periodo presidencial de Álvaro Uribe Vélez, amparadas en la no menos lesiva política denominada “revolución educativa”. El movimiento no perdía en ningún momento la perspectiva de enfrentar las consecuencias de la ley 30 de 1992 y la cercanía de la política de libre comercio que ya se empezaba a mostrar como el puntal de lanza en materia de política económica agenciado por las clases dominantes.

La plataforma construida por la CNEU tenía como base de su propuesta la defensa del derecho a la educación pública y su financiación estatal; en este plano la organización estudiantil controvertía de manera directa la construcción de un modelo de universidad que se afincaba en la noción de la educación como una mercancía y un servicio. Por el contrario, enarbolaba la concepción de la educación como un derecho social y fundamental; así pues demandaba del estado su responsabilidad en la financiación de la educación, además cifrando en esta noción uno de los pilares para la construcción de un proyecto alternativo de país.

En segunda instancia la CNEU recogía en su seno una de las reivindicaciones más sentidas en la historia del movimiento estudiantil latinoamericano, por supuesto también del colombiano, la Autonomía Universitaria. Relato constituido en una lucha transversal que no solamente ha estado presente en los diferentes periodos de movilización, sino que además se ha constituido en un planteamiento político con estatuto de identidad. La aspiración de la construcción de conocimiento de manera autónoma y la exigencia de independencia política y auto-

determinación de las universidades y sus comunidades de conocimiento ha supuesto una de las fuentes primordiales que han alimentado la lectura del momento de la universidad; pero además ha comprendido que aquellos quienes defienden la educación, ya sean colectivos o individuos, constituyen su identidad de resistencia y exigencia en la demanda por la autonomía universitaria.

En este escenario la CNEU, tal cual lo hiciera su émulo del año 71, volvía a demandar la revisión y dimensión del gobierno universitario; a la imposición de rectores, ejemplo fehaciente con lo ocurrido en la Universidad Nacional con Marco Palacios en el año 2003, el movimiento estudiantil respondía exigiendo democracia y cogobierno. De igual manera, se enarbolaba como exigencia no solo la elección democrática de las directivas universitarias, sino además la salida de “personas ajenas a la dinámica universitaria”; palabras más, palabras menos, sacar al sector productivo privado y su creciente injerencia en los asuntos de la educación superior.

En última instancia, la CNEU relacionaba de manera directa bienestar y calidad, argumentando que las condiciones de generación y reproducción de conocimiento están intrínsecamente relacionadas con las condiciones de acceso y permanencia en las universidades. Al respecto el movimiento estudiantil demandaba garantías de libertad de pensamiento, organización y movilización; exigencia condensada en la máxima del respeto a la libertad y los derechos humanos por parte del Estado, cuestión transversal en los últimos años dada las graves condiciones de violación a la extraterritorialidad de los campus y de acoso a la organización

y movilización estudiantil. Sin duda alguna los periodos presidenciales de Álvaro Uribe Vélez, aunado al accionar del paramilitarismo, convirtieron al movimiento universitario y los claustros de educación superior en blanco y objetivo militar; situación lejana de resolverse por la actual administración.

El pliego construido expresaba de manera concreta tales demandas. La exigencia de derogatoria del decreto 2566 que lesionaba gravemente la autonomía académica de las Universidades, del decreto 3545 y la ley 812 de 2003 que atentaba contra la base presupuestal y los recursos de las universidades públicas, entre otras, se ubicaron claramente como los objetivos de la lucha estudiantil de este periodo. La lucha contra la implementación del enfoque de los créditos se abrió como uno de los temas trascendentales del momento.

Múltiples problemas dieron al traste con la CNEU. Problemas internos de organización, carencia de voluntad política y la falta de unidad del movimiento, sumado a la grave condición de derechos humanos y todo un ambiente de fascistización que criminalizaba cualquier asomo de descontento popular, minaron el proceso de convergencia del proceso político y gremial que encarnaba la CNEU. En buena medida se puede sostener que la debilidad del movimiento estudiantil y de las organizaciones políticas y gremiales que lo componían obedecía a un proceso más amplio de arremetida política y militar en contra de los sectores sociales y populares evidentemente adelantada por el gobierno de turno².

² El MODEP ha desarrollado la noción de derrota política parcial para caracterizar el momento; una descripción detallada de la misma puede encontrarse en: <http://modep.org/?p=1713>

Avatares del desarrollo político y programático del movimiento estudiantil

Sin un espacio de unidad y con la política uribista andando el movimiento estudiantil se vio recortado en sus alcances e incidencia en el destino de la educación superior. El contexto demandaba una acción urgente, la unidad y la movilización política para enfrentar la andanada en contra de la comunidad académica y los claustros universitarios. Sin duda alguna, una condición adversa, un momento en el que el movimiento estudiantil universitario había sido despojado de la iniciativa política. La salida, poco afortunada. Luego de la experiencia de CNEU, se abrió paso a los encuentros nacionales de emergencia de los estudiantes universitarios. Los mismos carecían de continuidad, sus conclusiones en el terreno programático, de movilización y organizativo, carecieron de contundencia.

Así pues, la lucha contra el plan de desarrollo de Uribe, “Estado Comunitario: desarrollo para todos”, estuvo a la orden del día; evidentemente la falta de unidad, de cohesión y de perspectiva de lucha cifraron una resistencia estudiantil que no logró frenar los embates contra la educación pública del país. Tres ejes desarrollaba y profundizaba la política uribista para minar la educación superior como un derecho: 1. Aumento de cobertura, manteniendo la base presupuestal de las universidades contemplada en la ley 30, 2. Pertinencia, leída en términos de adecuación de la estructura y los procesos de producción de conocimiento al gran

capital, particularmente al desarrollo del esquema de crecimiento de la inversión extranjera directa y 3. Calidad, orientada claramente al debilitamiento del pregrado y, en últimas, a profundizar un modelo de universidad empresa que codificaba sus esfuerzos en el desarrollo del conocimiento como mercancía. Uribe debilitó de manera evidente los fundamentos de la esencia de la universidad, consecuentemente de la autonomía universitaria.

Sintomático de este momento resulta el hecho de que muchos y muchas estudiantes discutían que la consigna del movimiento estudiantil no podía ser la defensa de la educación pública; “¿Qué vamos a defender?” se escuchaba reiteradamente. La lucha del movimiento estudiantil tendió cada vez más a concentrarse en el tema financiero; lucha que evidentemente obedecía no solamente a un tema de exigencia de más dinero para la universidad pública, sino que además se percibía claramente que la crisis en materia financiera de las universidades respondía a toda una intencionalidad de despojarlas de su sentido público. No en vano en abril de 2010 se argumentaba:

-Rechazar el Proyecto de Ley No. 237 Senado, radicado por el Ministerio de Educación Nacional ante el Congreso de la República el pasado 12 de abril de 2010, por el cual se modifica el esquema de financiación de la Ley 30 de 1992 (Declaración del ENE, 25 de abril de 2010).

Acompañadas de sucesivas e innumerables reformas académico-administrativas, las instituciones de educación superior se vieron claramente golpeadas por un régimen que pretendía arrasar de la conciencia pública la idea de educación como un derecho.

Las demandas esbozadas en el encuentro del 1 de noviembre de 2009 reflejaron de manera fehaciente las demandas del movimiento estudiantil: la renuncia de la ministra de educación, el rechazo a los TLC, la oposición al tercer periodo de Uribe, la congelación de las matrículas, el rechazo al pacto de concurrencias, la exigencia de incremento del presupuesto para la educación superior y, finalmente, el rechazo a la militarización de la universidad y por la defensa de las libertades democráticas y por autonomía universitaria. Sin lugar a dudas un movimiento estudiantil cuya acción entreveraba una serie de demandas del orden de lo político nacional y de lo reivindicativo particular de las universidades.

La MANE: trascendencia histórica

A mediados del año 2010 y con la perspectiva de la elección de Santos a cuestas, sectores del movimiento estudiantil eran consientes de los enormes retos que se avecinaban. Aquello de los “tres huevitos”³, significaba continuidad no solamente de un modelo de país codificado en la Inversión extranjera y la pérdida de soberanía, la avanzada de un proyecto de país claramente antipopular, sino que además representaba la profundización de un modelo de universidad empresa. A mediados del 2011 un conjunto de organizaciones nacionales del Movimiento estudiantil (entre ellas: FUN-Comisiones MODEP, ACEU, OCE, FEU,

³ Una referencia útil, en: <http://www.elespectador.com/noticias/politica/articulo-432361-uribe-insistio-santos-revento-los-tres-huevitos>

Identidad) y de múltiples procesos locales y regionales, se propusieron como tarea la construcción de un espacio estudiantil que superara los vacíos de los encuentros de emergencia y le diera perspectiva a la lucha estudiantil. Sirva este espacio para discutir aquellas perspectivas que sostienen que el movimiento estudiantil se activó dada la propuesta de reforma promulgada por Santos; nada más alejado de la realidad. Políticas igualmente nefastas no han contado con una respuesta de similar magnitud. Es preciso decir que la acción de la MANE se debe fundamental y primordialmente a la voluntad por la unidad y actuar conjuntamente en pro de objetivos comunes.

En este punto resulto propicio señalar una máxima del movimiento estudiantil, “a todo modelo de país, le corresponde un modelo de universidad⁴”. Las locomotoras de Santos y la perspectiva de consolidar a Colombia como un país atractivo para la producción y reproducción del capital extranjero, sin duda trae amarrada la idea de una universidad específica; aquello de que a un modelo de país neoliberal que se pretende fiel servidor de las políticas imperialistas, le correspondía un modelo de universidad asentada en el lucro y la educación como servicio no se hizo esperar. La propuesta de reforma de la ley 30 impulsada por Santos era clara, ni derecho, ni bien público aparecían en la concepción de las clases dominantes cuando de educación superior se habla. En contraposición el movimiento estudiantil respondió con una de las movilizaciones sociales más impresionantes de los últimos años y golpeó con contundencia con el programa mínimo de 2011⁵; inspirada en la conmemorable experiencia del 71, la recién conformada MANE

salió a las calles demandando financiación, democracia y autonomía, bienestar, calidad académica y libertades democráticas. Sin duda alguna la trama de tal propuesta política se constituía en un avance cualitativo para el movimiento y el campo popular colombiano. Todo lo anterior hace evidente que la puja entre el gobierno y el movimiento estudiantil es de hecho una lucha entre modelos contrapuestos de educación superior⁶.

Nos encontramos ante un momento histórico (trascendente), que determinará el devenir de la educación superior colombiana tanto en el futuro inmediato, como a largo plazo. La apuesta de la MANE y su acción política configura así un modelo alternativo que posibilita pensar la condición global y la proyección de la Educación superior en Colombia y de cada una de las IES que le conforman. No se reduce, aun cuando contempla, reivindicaciones económicas propias del ámbito de la educación superior; condensa y desarrolla sí, una idea y una apuesta programática que plasma una idea de educación al servicio de los intereses sociales y populares; parte fundamental y propicia para la construcción de una nación democrática y soberana.

Resulta imposible sintetizar en estas pocas páginas más de dos años de construcción programática; no obstante se hace necesario mencionar sus elementos nodales. La apuesta de la MANE la constituyen tres ejes fundamentales (derecho, bien común y sistema) y un

4 El documento denominado: “Por una idea de País, un modelo de Universidad”, sintetiza de manera contundente tal premisa. En: <http://es.scribd.com/doc/28543310/Por-una-idea-de-pais-un-modelo-de-Universidad-FUN-Comisiones-Modep>

5 <http://manecolombia.blogspot.com/2011/10/programa-minimo-del-movimiento.html>

6 Un ejemplo de las directrices de los organismos multilaterales en materia de educación superior, en: <http://www.oecd.org/edu/Evaluaciones%20de%20pol%C3%ADticas%20nacionales%20de%20Educaci%C3%B3n%20La%20Educaci%C3%B3n%20superior%20en%20Colombia.pdf>

elemento transversal que le da coherencia, la defensa de la autonomía. Valga decir que la MANE se ha dado a la tarea de construir un articulado de ley que contiene además una propuesta de financiación, de bienestar, de mejoramiento de la educación, por decir lo menos.

La MANE le apuesta a garantizar que la educación superior sea entendida y desarrollada como un derecho fundamental. Situación que de hecho comprende, de un lado, que es deber del Estado garantizarla bajo la construcción de una política pública que posibilite plenamente los recursos y condiciones propicias el desarrollo de instituciones de educación superior en ejercicio pleno de sus condiciones, tanto como de una comunidad autónoma con plena garantía de sus derechos.

La noción de derecho fundamental aparece así coligada a una dimensión de carácter social; dadas las condiciones de transformación de las fuerzas productivas y los regímenes de producción las sociedades, los colectivos y las naciones precisan de los esquemas de desarrollo y producción del conocimiento propios de la educación superior. En otras palabras, “es un derecho que posibilita el goce efectivo de otros derechos”. Afecta así al dominio de lo social, el ejercicio pleno de tal derecho potencializa la vida en comunidad y el desarrollo de la misma, tanto como la materialización de las apuestas colectivas. Perspectiva complementaria que afecta a los individuos, por cuanto se demanda que a los ciudadanos que deseen cursar por la educación superior el Estado debe garantizar las condiciones de acceso y permanencia⁷.

⁷ Una discusión útil, en: http://funcomisionesmodep.org/index.php?option=com_content&view=article&id=124:propuesta-de-exposicion-de-motivos-fun-comisiones-modep-febrero-de-2012&catid=34:nacionales&Itemid=37

La segunda gran dimensión que cobija la construcción del modelo de educación formulado por la MANE, se encuentra en la noción de Bien común; principio que lleva la defensa de la educación superior a un nivel más alto elaborado. A los intentos de mercantilización y privatización de los derechos, se opone una concepción que supera la consigna “NO A LA PRIVATIZACIÓN”, elaborando una propuesta que protege a la educación superior en sus elementos fundantes y sus partes componentes. Comprendida como un bien común, la educación superior, particularmente sus instituciones, pasan a ser objetos de derechos, otorgándoles y reconociéndoles el lugar histórico en la construcción de conocimiento y de su prevalencia en sociedad, “ser conciencia crítica de la nación”.

En consecuencia, al ser bien común, le pertenece a todos y todas, no puede ser privatizada, ni estructurada con fines de lucro. De lo anterior se desprende que en tanto se constituye de esta manera, la educación superior pasa a comprender un conjunto de condiciones sociales que potencian el desarrollo del colectivo y la nación colombiana, a la vez que de cada uno y una de sus ciudadanos. Es una educación de todos y todas, para todos y todas. En últimas, significa comprender que, en tanto bien de la sociedad entera, debe ser potenciada y defendida para el desarrollo y desenvolvimiento pleno de las potencialidades en sociedad. A nadie se puede excluir de su usufructo, es inseparable del bienestar de cada uno de los y las ciudadanas.

En tercera instancia, aparece la noción de sistema. Cuyo objetivo versa sobre la necesidad de darle coherencia y consistencia tanto a la

institucionalidad de la educación superior colombiana, como potenciación y desarrollo al conjunto de las interacciones y relaciones entre sus partes componentes. Hablar de sistema supone, entre otras cosas, ordenar los lugares comunes de la educación superior para potenciar su papel en el país; hecho que demanda tanto la constitución, como el fortalecimiento de las interacciones y redes para la producción, difusión y apropiación del conocimiento y los saberes en su máxima expresión. La constitución de un sistema de la educación superior no solamente coadyuva en la construcción de redes e interdependencias entre las instituciones de educación superior y sus unidades académicas, supone además: fortalecer las universidades regionales y sus proyectos académicos, la construcción de redes de producción de conocimiento, entre otras.

La apuesta de la MANE en este ítem se constituye en avance trascendental para la educación superior y el país; planteamientos como la constitución del congreso universitario, los consejos regionales de educación superior, del consejo IES sociedad, sumados a la construcción de asambleas universitarias, delimitan todo un sustento para pasar de la formulación política de la Autonomía, a la posibilidad de su materialización. Autodeterminación e independencia política quedarían así fortalecidas.

A manera de conclusión

La propuesta programática de la MANE y sus acuerdos políticos fundamentales se convierte en una experiencia sin precedentes en la

historia del movimiento social colombiano y, por qué no decirlo, del movimiento estudiantil latinoamericano; un ejemplo de ello, es la dimensión sistémica de la Autonomía. Sin duda alguna es mucho el terreno que hace falta recorrer en la materia, pero el movimiento estudiantil de la educación superior ha logrado plasmar la idea fundamental de un modelo alternativo para la educación colombiana.

Ofrece un marco nuevo en el terreno nacional para el desarrollo de la lucha reivindicativa local y nacional. Las problemáticas locales no solamente quedan amparadas en esta perspectiva programática, es sin duda una base sobre la cual se puede discutir, argumentar y proyectar el modelo y los proyectos educativos institucionales de cada una de las IES. Es, en otras palabras, un quiebre histórico en las luchas económicas del Movimiento Universitario.

Se convierte en un escenario que propicia y permite el desarrollo gremial y político del estudiantado. Históricamente el acumulado programático del movimiento estudiantil se ha encontrado en sus organizaciones políticas, hoy hay una propuesta de todos y de todas, tanto del gremio como de las expresiones organizadas que poseen un proyecto político.

Finalmente, ubicar de manera clara al movimiento estudiantil universitario de cara a la construcción de un modelo alternativo de país; su apuesta se constituye en un avance para el programa de los demócratas y los revolucionarios del país, para el avance hacia la construcción de un país diferente, un país socialista.

Referencias bibliográficas

- Arteaga, I. (2007). El programa mínimo de los estudiantes colombianos. Movimiento estudiantil universitario de 1971 por la universidad. Todo un país. Rhec No. 10, año 2007, pp. 29–57
- Fun Comisiones (2007). "Por una idea de País, un modelo de Universidad". Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/28543310/Por-una-idea-de-pais-un-modelo-de-Universidad-FUN-Comisiones-Modep>
- Molano, F. (2013.) "La ideología del capital humano: Del derecho a la educación a la educación para el capital". En: Colombia Viento Del Sur, v.9 fasc.9 p.6. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- MANE. (2012). Propuesta de exposición de motivos de una nueva ley de educación superior para un país con soberanía, democracia y paz. Recuperado de http://manecolombia.blogspot.com/2012/07/propuesta-de-exposicion-de-motivos-de_5687.html
- MANE. (2013). Borrador de articulado. Recuperado de http://manecolombia.blogspot.com/2013/01/articulado-de-ley-de-educacion-superior_20.html



¿Que son los nuevos retos en ambientes virtuales en el aprendizaje?

Claudia M. Cardona L.
Facultad del Medio Ambiente y Recursos Naturales
Proyecto Ingeniería Forestal

En el contexto del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), específicamente en el capítulo 1. “Desafíos de la Educación en Colombia”, que contiene un apartado denominado “**Renovación Pedagógica y uso de las TIC en la Educación**”, se propende por el fortalecimiento de los procesos pedagógicos que reconozcan la transversalidad curricular del uso de las TIC, apoyándose en la investigación pedagógica; también de manera implícita, se señala la importancia de la implementación de estrategias didácticas activas que faciliten el aprendizaje autónomo, colaborativo, así como el pensamiento crítico y creativo mediante el uso de las TIC.

El Consejo Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, mediante el acuerdo No. 009 del 12 de septiembre de 2006, implementa el sistema de créditos con todas sus implicaciones desde los tiempos de trabajo, una alternativa eficiente y eficaz para el acompañamiento del trabajo de los estudiantes son los ambientes virtuales de aprendizaje. Así mismo para consolidar un trabajo de 3 años en la Formulación del Plan Estratégico de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones – PlanEsTic – UD, la

Vicerrectoría Académica de la universidad, mediante la resolución No. 053 de 2013, crea el **comité** de PlanEsTic-UD, de carácter académico y adscrito a la Vicerrectoría Académico, con el “...propósito de viabilizar y hacer operativo el desarrollo del Plan Estratégico en TIC para la Universidad”.

En el **artículo segundo sobre las funciones del Comité** de PlanEsTic-UD serán: a) Proponer elementos y estrategias que faciliten la implementación del PlanEsTic-UD, b) Proponer al consejo académico en coordinación con el comité de currículo los lineamientos para el uso y la incorporación de las TIC en los procesos de formación de los proyectos curriculares en la Universidad, c) Proponer políticas que permitan la consolidación de una cultura institucional en el uso y apropiación de TIC en la Universidad y en su relación con el entorno, d) Consolidar y promover la modalidad de educación virtual en la Universidad Distrital, e) Asesorar al comité de currículo en cuanto a la inclusión de herramientas de información y telecomunicaciones como apoyo en los espacios o programas académicos, f) Proponer las estrategias y mecanismos de apoyo a la presencialidad de los espacios académicos mediados por TIC,

g) Recomendar al Consejo Académico para aprobación los lineamientos académicos y procedimentales en la conceptualización, producción y desarrollo de Objetos Virtuales de Aprendizaje – OVAs, h) Dirigir el desarrollo del proyecto prioritario del Plan Maestro de Informática y Telecomunicaciones de la Universidad denominado PlanEsTic-UD, i) Las demás que el Consejo Académico, la Vicerrectoría, el comité de gobierno de informática y telecomunicaciones le determinen.

Según lo descrito anteriormente, en el contexto local, la Universidad Distrital brinda una oportunidad única para comenzar la tarea, es importante anotar que la fundamentación de este nuevo cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje, exige una Gestión del Conocimiento desde los mínimos, por mencionar las plataformas (Learning Management System -LMS) como son: Moodle, Blackboard, Sakai, Manhathan y Claroline, o las herramientas propuestas desde la WEB 2.0 y ahora 3.0, el caso de wikis, los blogs, los microblogs, entre otros.

1. Necesidad de un análisis del proceso pedagógico para el diseño del proyecto de aula virtual

La educación por medios virtuales, se entiende como un proceso social de formación integral del hombre, organizado, intencional y dirigido, que forma parte del proyecto cultural de una sociedad. De acuerdo con lo planteado por Unigarro (2001), es una acción educativa intencionada, con un proceso que busca propi-

ciar espacios de formación interactivos entre los sujetos, apoyándose en las TIC.

En esta acción educativa cobra importancia la reflexión entorno del **modelo pedagógico** con el objeto de establecer la orientación del proceso y la generación de estrategias que permitan el desarrollo de aprendizajes mediados por las tecnologías de la información y la comunicación en aulas virtuales

El Plan Estratégico de Tic en la Universidad Distrital, reconoce como las principales características de la educación por medios virtuales, las siguientes, entre otras:

- No es una educación simulada, sino una educación real que se lleva a cabo gracias a la utilización de medios virtuales en red.
- Propicia encuentros comunicativos, en los que no confluyen el cuerpo, el tiempo, ni el espacio. Estos encuentros comunicativos entre alumnos y tutores se pueden presentar al mismo tiempo pero en espacios geográficos diferentes (sincrónicos), o en tiempos y espacios diferentes (asincrónicos).
- Utiliza mediaciones proporcionadas por las tecnologías de información o comunicación –TIC-, especialmente aquellas ubicadas en redes de información y comunicación universales.
- Hace énfasis en una mayor autonomía y responsabilidad del alumno en su proceso de aprendizaje.
- Ofrece alternativas de aprendizaje de acuerdo con ritmos cognitivos, metodologías, acceso a la información, presentación de contenidos y tipos de evaluación.

A pesar de que la educación virtual ha recurrido a modelos pedagógicos que tradicionalmente se usan en la formación presencial, se requiere de un proceso de reflexión, de construcción y reconstrucción de estos modelos, de tal manera que las concepciones de conocimiento, aprendizaje y relación social que los fundamentan, **se replantean gracias al uso de las TIC y las redes de aprendizaje.**

De lo anterior se deriva que **no es posible utilizar los mismos modelos pedagógicos** de la modalidad presencial en la formación por medios virtuales, pero tampoco es posible, al menos en este momento histórico, desconocer los desarrollos pedagógicos para crear un tipo de pedagogía propio de la virtualidad.

Por ahora... se hace necesario:

A. Redefinición de los Roles del Docente en un Ambiente Virtual: El proceso de sensibilización de Docentes, la fundamentación y el adiestramiento en la usabilidad de los ambientes virtuales de aprendizaje, se dan de manera secuencial y progresivo.

SENSIBILIZACIÓN: Se deberá construir un mapa conceptual sobre el fundamento pedagógico de la asignatura, de tal manera que se pueda visualizar los objetivos por procesos.

FUNDAMENTACIÓN: Es el conocimiento de la herramienta desde la teoría y la plataforma que se utiliza.

ADIESTRAMIENTO: Permite inicialmente activar la sesión para ser utilizada como repositorio de la información y posteriormente se eleva la categoría de Objetos Virtuales de Aprendizaje, que incluye simuladores y modelos de gestión del conocimiento.

B. Se deberá establecer el programa informático interactivo de carácter pedagógico que posea una capacidad de comunicación integrada a la tecnología. (Esto es, colocar toda la información que se tiene física en formato computacional (Office: .doc, .exe, .ppt, páginas web de acceso directo, imágenes, objetos, fotos).

C. Se necesita reconocer el conocimiento previo de los individuos (estudiantes) para desarrollar sus habilidades y competencias: Sociales, Institucionales, Disciplinarias, Pedagógicas, Didácticas, Cognitivas y emocionales.

Se necesita disponer de más horas de trabajo para rediseñar el cursos normal en AVAs: Dado que el Aula Virtual tiene un gran soporte Lecto – escritural, visual y estético.

E. Por último es necesario de una **reflexión teórica y rigurosa** del entorno del proceso enseñanza – aprendizaje en la asignatura que se desea presentar en el aula virtual, para saber cómo **evaluar el conocimiento.**

2. Entender el aula virtual como una herramienta tecnológica, informática y de telecomunicaciones

Es muy importante en este aspecto, realizar el proceso por etapas, de tal manera que el Docente no tenga miedo de la migración o de ordenar la información que por años ha recopilado como experiencia y resultado de su ejercicio presencial, también se busca que se haga un proceso de investigación de los lineamientos pedagógicos y las didácticas utilizadas por los docentes como medios y mediaciones en la

comunicación; además de orientar la producción de material, en fases posteriores, por ahora:

El docente es aquel que:

Interpreta – argumenta – propone - resuelve - demuestra

Y el aula virtual maneja la interactividad – innovación - accesibilidad a la información y el el compartir conocimiento

3. Conocer los nuevos referentes y sus bondades: penetran y transforman las relaciones sociales

Para plantear el ¿cómo se transforman las relaciones sociales con los nuevos referentes desde la infraestructura tecnológica y el desarrollo de una metodología para la creación de cursos virtuales en la Universidad Distrital FJC, es necesario un recorrido por la RED-UNET de la Universidad y establecer los criterios con los cuales se ha preparado una infraestructura tecnológica por medio de la instalación de servidores con software necesario para tener un completo ambiente virtual de aprendizaje, partiendo de la instalación de un sistema operativo en el mismo y de las herramientas que dentro de este se requieren como un servidor web, de base de datos, LMS, y demás herramientas que se usaran en el desarrollo del proceso, por ahora la Universidad trabaja con software libre por costos, madurez, estabilidad y demás razones de usabilidad.

La metodología que se adecuó al entorno de la Universidad desde la formulación de las políticas para la creación de los ambientes

virtuales de aprendizaje será el resultado de experiencias en la creación, diseño, implementación y evaluación de cursos virtuales, para estandarizar contenidos, materiales y recursos en general que estarán en continua alimentación por los docentes, se debe entonces, realizar un reconocimiento de:

A. El medio virtual permite:

Interacciones discursivas diferentes.

Nuevas formas de socialización.

Nuevos imaginarios.

Nuevas herramientas pedagógicas para nuevos procesos de conocimiento y de comunicación (nuevo lenguaje).

Nuevo sentido de ordenamiento del mundo.

Nuevas identidades, valores e ideológicas.

B. La tecnología es para que:

El estudiante interactúa más libremente con el docente, casi de manera personalizada.

Sin horarios Preestablecidos, porque el estudiante sigue su propio ritmo de trabajo.

Exige un Pensamiento Reflexivo desde la pedagogía contemporánea con el aprendizaje significativo.

Se facilita la actualización de los contenidos.

Mejora el control del aprendizaje de los alumnos, porque exige puntualidad en la presentación de resultados.

Se adapta al modo de aprender de cada alumno.

4. Aula virtual de un curso regular

La iniciación del proceso de capacitación y presentación de contenidos, materiales y herramientas que los docentes tendrán a su disposición dependerá inicialmente de un fundamento asociado al diseño instruccional, la estructura de contenidos, las herramientas del Moodle y un sistema de evaluación, que parte de un conocimiento sobre:

A. Sobre la Asignatura

Su objetivo es lograr que el estudiante siga la huella, logre trasegar por sendas inesperadas, descubra y confronte.

Para ello se construye el aula virtual que orienta de manera secuencial al estudiante en la gestión del conocimiento que le permite interactuar con el docente en los espacios colaborativos.

B. Sobre el Contenido

Programa detallado por capítulos

Referencias de lecturas debidamente citadas

Documentos de consulta permanente (Citas de Referencias)

Manejo de Bases de Datos

Talleres, Foros y Cuestionarios permanentes

5. Bases en la fundamentación

El objetivo primordial es iniciar a los Docentes en el conocimiento y uso del Internet

como herramientas educativas: EDUMÁTICO.

Se fomentará el uso de las herramientas de ofimática para la optimización de las labores que involucren la enseñanza en el aula así como su gestión.

Modelo Pedagógico

Enfoques desde la Didáctica

Gestión del Conocimiento

Educación Virtual: Proceso de Diseño, Estructura de Contenidos y Sistema de Evaluación

El análisis de necesidades, modos de aprendizajes, metas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, diferenciación de las tecnologías y su usabilidad, conocimiento de los diferentes recursos asociados en la enseñanza por simulación o modelamiento.

Diseño de Contenidos: Estructura de temáticas, uso de representaciones gráficas del conocimiento.

Diseño tecnológico: Facilidad de accesibilidad, interoperabilidad, usabilidad, escalabilidad, flexibilidad, durabilidad, entre otros.

Desarrollo de las AVAs: Creación de librerías, guías, bitácoras, programación = estándares

Implementación, seguimiento, monitoreo y evaluación por indicadores

Conclusiones y recomendaciones

Sobre la Herramienta

Es necesario la construcción del modelo pedagógico educativo específico para la Educación

Virtual, que se apoye en la tecnología de información y comunicación.

Es necesario ir más allá y aprender a manejar objetos para darle ambientes nuevos a la presentación de la información.

Falta la construcción del modelo educativo y diseño instruccional para entornos virtuales, de tal manera que se articule y contextualice la información global.

Es necesario un estudio detallado del modelo mixto: Presencial vs. Virtual.

Se necesita saber cómo implementar el proyecto de manera sistémica e interactiva.

Sobre el Conocimiento

Es necesaria la construcción del modelo pedagógico educativo específico para la Educación Virtual, que se apoye en la tecnología de información y comunicación.

Es necesario ir más allá y aprender a manejar objetos para darle ambientes nuevos a la presentación de la información.

Falta la construcción del modelo educativo y diseño instruccional para entornos virtuales, de tal manera que se articule y contextualice la información global.

Es necesario un estudio detallado del modelo mixto: Presencial vs. Virtual.

Se necesita saber como implementar el proyecto de manera sistémica e interactiva.



Referencias bibliográficas

- [1] Universidad Distrital Francisco José de Caldas, «Plan Estratégico de Desarrollo 2008 - 2016,» ed, 2009.
- [2] Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, «Plan Vive Digital Colombia - Propuesta,» ed. Bogota, 2010.
- [3] Ministerio de Educación, «Plan Decenal de Educación 2006 - 2016,» ed. Bogotá, 2006.
- [4] Cassella Z. y Palomino J. 2004. Revista digital UNAM.MX. 10 de noviembre de 2004 Vol. 5, No. ISSN: 1607 – 6079. <http://es.scribd.com/doc/73804826/DISENO-EDUMATICO>
- [5] Vigostsky LS, *El Desarrollo de los procesos psicológicos Superiores*. Barcelona, 1979.

Referencias Complementarias

- [6] M. Carnoy, «Las TIC en la enseñanza: posibilidades y retos,» *Lección inaugural del curso académico 2004-2005 de la UOC*, 2004.
- [7] Romiszowski AJ, «How's the e-learning baby? Factors leading to success or failure of an educational technology innovation,» *Educational Technology-Saddle Brook Then Englewood Cliffs Nj*, vol. 44, pp. 5-27, 2004.
- [8] UNESCO. (1998, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Available: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- [9] Laviña O. Jaime and M. P. Laura, *Libro Blanco de la Universidad Digital 2010*, 2008.
- [10] Portal del Estado Colombiano. (2010). *Decreto Gobierno en línea*. Available: <http://www.gobiernoenlinea.gov.co/categoria.aspx?catID=223&conID=3398>
- [11] Ministerio de Comunicaciones, «Plan Nacional de Tecnologías de la Información y la Comunicaciones,» ed, 2008, p. 165.

Referencias tomadas de internet

- [12] <http://comunidad.semana.com/t5/Ciudadano-global/Bogot%C3%A1-Ciudad-del-Conocimiento/ba-p/11779>
- [13] <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/10336/970/1/formulaci%C3%B3n%20de%20una%20estrategia.pdf>
- [14] <http://www.alcaldiabogota.gov.co/BJV/awdoc.jsp?p=&i=690>
- [15] <http://www.medellindigital.gov.co/nuestraestrategia/medellinciadadelconocimiento/Paginas/default.aspx>
- [16] <http://www.desarrolloeconomico.gov.co/archivo-de-noticias/752-bogota-la-ciudad-del-conocimiento-un-sueno-posible-de-lograr>
- [17] <http://bogotaciudaddelconocimiento.blogspot.com/>

La complejidad como contexto de cambio de la educación superior

William Manuel Mora Penagos¹

Comité Institucional de Currículo – Vicerrectoría Académica
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Crisis de la Modernidad, Emergencia de la Postmodernidad y Nuevas Formas de Conocimiento

Actualmente la humanidad se enfrenta a grandes problemas y retos expresados como un sistema de crisis (tecno-económica, ecológica, política, ideológica, axiológica, y educativa) traducidos socialmente en injusticias, desequilibrios, violencia, corrupción, hambre, pobreza y deterioro social a nivel global, que retan la supervivencia y la salvaguardia de la cultura humana. Visto desde el contexto local, problemáticas como la urbanización creciente y desordenada, la movilidad desarticulada e ineficiente, la inseguridad, la pérdida de diversidad cultural producto del desplazamiento forzado, los cinturones periféricos de desplazados, retan el futuro de la humanidad.

Por cuenta de la crisis civilizatoria de la modernidad tecno desarrollista (Boff, 2001; Leff, 2007) y de globalización de la economía, del conocimiento, de la información y de la geopolítica (Escobar, 2012; Santos, 2012), que han conducido a un “*pensamiento único*” y a una “*sociedad del riesgo*” y del peligro constantes (Luján

y Echeverría, 2004), se ha generado una sensación pesimista frente al futuro, que están generando profundos cambios culturales (Santos, 2012). Sin embargo, los momentos de crisis no deben ser entendidos sólo como situaciones negativas, ya que son también momentos de apertura, innovación creativa y de reestructuración y alternativas en pro de otras modernidades alternativas o si se quiere de paso a la transmodernidad o postmodernidad (Inglehart, 2001, Lipovetsky y Charles, 2006; Riechmann, 2006), para lo cual se requiere de un conjunto de reformas, interdependientes y transformadoras del pensamiento y de la acción educativa, que articulen cambios en el conocimiento, el desarrollo, la democracia, la paz y la enseñanza, en pro de una gobernabilidad global que nos aleje del estado permanente de auto destrucción.

Paradojamente, y aunque desde mediados del siglo XX se han producido progresos gigantescos en todos los campos del conocimiento científico y técnico, al mismo tiempo se ha producido una ceguera hacia los problemas globales, generando innumerables errores e ilusiones, al desconocer tanto las limitaciones de las formas de conocer imperantes como de la existencia de alternativas. La compartimentación de los saberes, de la cultura del desarrollo eco-

¹ Extractado y adaptado de: Mora, W.M. (2013). Más allá de un modelo educativo institucional: propuesta de un proyecto educativo institucional flexible y de mínimos, centrado en principios de complejidad. Comité Institucional de Currículo. Vicerrectoría Académica - Universidad Distrital. Documento en Prensa.

nómico unido a la modernidad tecnocientífica, han separado la naturaleza de la cultura, la economía de lo social y de lo natural, impidiendo la valoración de otras dimensiones de la cultura y de las visiones de conjunto.

La actual crisis civilizatoria ha puesto en claro que no hay soluciones modernas a muchos problemas que la misma modernidad ha originado. La modernidad y el desarrollismo han entrado en crisis; la lógica del positivismo del conocimiento, el rigor del método y las medidas cuantitativas, del progreso como crecimiento económico, orden y estabilidad del mundo, la verticalidad, la linealidad, la construcción jerárquica y del control; como elementos del pensamiento de la modernidad comienzan a “*hacer aguas*” frente a los avances en mecánica cuántica, relatividad, ecología, química del no equilibrio, etc. (Giddens y otros, 2011; Santos, 2012). Ilya Prigogine (1996), en su libro “*el fin de las certidumbres*”, sostiene que la ciencia clásica de la modernidad se ha basado en una concepción de orden y estabilidad, mientras que los fenómenos complejos como los presentes en el sistema de crisis global, registran fluctuaciones, inestabilidad, azar, caos. Edgar Morin (1999) considera que el futuro es absolutamente incierto y hay que pensar con y dentro de la incertidumbre, pero no la incertidumbre absoluta ya que siempre hemos navegado en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certidumbres locales.

La reflexión del papel de la modernidad frente a la crisis global, ha hecho que otras formas de racionalidad aparezcan como alternativas. Las ciencias de la complejidad y el Pensamiento Complejo (Morin, 2007) funda-

mentados en el comportamiento adaptativo, la interactividad dialógica, la no – linealidad, los atractores, las no – jerarquías, las redes y la lógica de la auto organización en nodos, la cooperación, las emergencias. El pensamiento complejo, cuyo propósito es ligar y contextualizar enfrentando el retos de las incertidumbres, los antagonismos, la fragmentación y el azar, asume que el conocimiento es una aventura incierta que conlleva permanentemente el riesgo de la ilusión y de error, donde no podemos superar las contradicciones ni apartarlas, yendo en contra de la lógica clásica de la ciencia positivista, de lo analítico, lo estático y fragmentado. En la visión clásica de la modernidad, cuando una contradicción aparecía en un razonamiento, era una señal de error, pero en la visión compleja, cuando se presenta una contradicción, ello no significa un error sino el hallazgo de una capa profunda de la realidad. Modernidad y postmodernidad se contraponen mostrando: en vez de determinismo, la imprevisibilidad; en vez del mecanicismo, la interpenetración, la espontaneidad y la auto organización; en vez de la reversibilidad, la irreversibilidad, y la evolución; en vez del orden el desorden; en vez de la necesidad, la creatividad y el accidente (Santos, 2012).

En términos de Santos (2012) está emergiendo un nuevo paradigma de conocimiento postmoderno sustentado en las siguientes tesis: *el conocimiento científico natural es al mismo tiempo social y humanístico*, por lo que el nuevo conocimiento no es dualista; *todo conocimiento es local y total*; *todo conocimiento es autoconocimiento*, articulando sujeto /objeto, y otras formas de conocimiento distintos a la cien-

cia de la modernidad; *todo conocimiento científico busca constituirse en sentido común práctico*, en contra de la modernidad que lo consideró superficial, ilusorio y falso. Unas ciencias de la postmodernidad, con las anteriores características, no elude ni desaparece la incertidumbre sino que la maneja, y los valores no se presuponen sino que se explicitan (Funtowicz y Ravertz, 2000). Según estos autores la “nueva ciencia” postnormal apuntan principalmente en las cuestiones ambientales globales, de la relación sociedad / naturaleza, donde las estrategias de resolución de problemas dependerán de la relación entre la *incertidumbre* (aumento de la complejidad en la interacción conocimiento / ignorancia) con respecto a *lo que se pone en juego en las decisiones* (conflicto y riesgos que demandan de los principios éticos de prudencia y precaución). Mientras en la ciencia clásica de la modernidad el aseguramiento de la calidad es manejada por la comunidad de pares, en la ciencia postnormal y postmoderna requiere de una comunidad de pares extendida que incluyen a todos los actores sociales entre ellos, economistas, políticos, periodistas, activistas, contratistas, clientes, campesinos y nativos; en torno al diálogo de saberes entre todos los actores determinando un proceso político que demanda del conocimiento de una epistemología política (Leff, 2007; Escobar, 2012). Esta ciencia nueva se enmarca en la búsqueda de ideas en pro del post desarrollo, la transformación cultural y epistémica, que no deberían ser asumidas como impensables o imposibles, por lo que de lo que se trata es pasar de una “época de cambio”, de un periodo de transición paradigmática, para instituir un “cambio de

época”, de cambio de imaginarios y cosmovisiones en donde lo fundamental sea el principio relacional de diálogo intercultural y de saberes (Inglehart, 2001; Sampedro y otros, 2003; Escobar, 2012).

Pensar desde nuevas formas de conocer requerirá nuevas epistemologías, donde los principios del pensamiento complejo se presentan con gran potencial heurístico. Morin, Ciurana y Motta (2002), presentan los siguientes principios, complementarios e interdependientes, a ser tenidos en cuenta en toda política educativa que inspiren la reforma del pensamiento:

a) *Principio Sistémico Organizacional. Permite relacionar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa.* Este principio pone de relevancia las interacciones que se dan entre los elementos o las entidades que conforman los fenómenos del mundo *a la manera de redes* formadas por *nodos y vínculos* entre ellos, conformando *una gran trama* en la que se suceden relaciones continuas entre elementos situados *en diversidad de escalas*. Cuando podemos diferenciar una red dentro de su contexto hablamos de un sistema, entendido éste como un conjunto de elementos que mantienen una relación entre ellos y que interaccionan de forma conjunta con su entorno, generando un *repertorio de emergencias* que garantizan su continuidad y a la vez presenta limitaciones en su comportamiento. El sistema como tal es a la vez más y menos que la suma de las partes. Más porque puede presentar emergencias que las partes por separado no pueden construir. Menos porque sus límites no le permiten realizar todas y cada una

de las emergencias que presentan sus componentes.

b) *Principio Dialógico.* Este principio ayuda a pensar en un mismo espacio mental con lógicas que se complementan y se excluyen. Nos presenta la posibilidad de unir dos principios o conceptos que a primera vista pueden parecer contrapuestos pero son indisociables en una misma realidad. En la dialógica, el contrario no se supera en su síntesis a la manera optimista de la dialéctica, sino que se conservan los contrarios para tratarlos como un diferente necesitado y complementario; aquí frente al dualismo se busca lo relacional, articulado a la alteridad u otredad que reconoce la diferencia y la igualdad con el otro. La dialógica nos presenta las entidades dentro de un continuum en el que se mueven de forma permanente, donde no existe un punto equidistante entre extremos. Por ejemplo, analizar al individuo desde la perspectiva dialógica comporta moverse entre naturaleza y cultura en su esencia; entre individuo y especie en su dimensión natural o entre individual y colectivo en su perspectiva social, entre la “Buena Vida” y el “Buen Vivir”. Siempre ejes donde los extremos, lejos de excluirse, se explican mutuamente de forma recíproca y dinámica.

c) *Principio hologramático.* Al igual que en un holograma, cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representado, en toda organización compleja no solo la parte está en el todo sino también el todo está en la parte. Desde la perspectiva social el conjunto de individuos forma la sociedad y a la vez toda la sociedad está en cada individuo en forma de lenguaje y cultura. El principio hologramático

aporta el concepto de escala fractal, de carácter inclusivo y redundante.

d) *El principio Recursivo,* supera la noción de regulación por la de autoproducción y autoorganización (es un bucle generador en el cual los productos y los efectos son a la vez productores y causantes de lo que los produce); y en el que los estados finales son necesarios para la generación de los estados iniciales. Las manifestaciones científicas y culturales ligadas a los conceptos emergentes están involucradas en *circuitos recursivos*, en interacciones no lineales dentro de la ciencia y la cultura misma. La subjetividad y las relaciones socio-culturales se organizan en el trazado de ciertas metáforas, de ciertos horizontes que generan presuposiciones y expectativas, configurando creencias y visiones a futuro.

e) *Principio de Retroactividad.* Rompe con la causalidad lineal. Las retroacciones negativas actúan como mecanismo de reducción de la desviación o de la tendencia. Las retroacciones positivas son la ruptura de la regulación del sistema y la ampliación de una determinada tendencia o desviación hacia una nueva situación incierta.

f) *Principio de Autonomía/Dependencia.* No hay posibilidad de autonomía sin múltiples dependencias. Nuestra autonomía como individuos no solo depende de la energía que captamos biológicamente del ecosistema sino de la información cultural.

g) *Principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento.* Es preciso devolver el protagonismo a aquel que había sido excluido por un objetivismo epistemológico ciego. El sujeto está dentro de la realidad

que trata de conocer (sujeto / objeto), al estimarse que el conocimiento es una reconstrucción/traducción que hace una mente/cerebro en una cultura y un tiempo dados.

Crisis Inducida de la Educación y Necesidades de Reforma de la Educación Superior y la Organización Universitaria

Rojas (2012), considera que la crisis particularmente del Estado, la sociedad y del mismo régimen neoliberal de la economía global y del conocimiento tecno científico hiper moderno, han generado una crisis inducida a la educación que ha forzado a la escuela a reformarse, sometándose a la lógica de la razón económica.

Se requiere una contra reforma en la cual el pensamiento complejo, puede propiciar una educación que cambie el modo de pensar, permitiendo comprender la condición humana ayudándonos a vivir respetando las diferencias con autonomía. Se requiere de una educación que permita integrar lo que se separó con el pensamiento de la modernidad, el conocimiento tecno científico con el pensamiento socio humanístico, en otras palabras la cultura científica de la cultura humanista; se requiere incluir no solo la filosofía, la historia, sino también la literatura, la poesía, y las artes al pensamiento tecnocientífico, derribando a su vez las fronteras entre disciplinas, como condición necesaria para la articulación de los saberes de forma transdisciplinar, yendo a través de las disciplinas y saberes y más allá de las disciplinas,

teniendo como fin, la comprensión, y la unidad del conocimiento (Wilson, 1999; Morin, 2000), progresando no por la vía de la sofisticación, formalización y abstracción, sino mediante la capacidad de contextualizar, dialogar, integrar y totalizar en torno a la resolución de problemas apremiantes para la humanidad.

En el contexto de una crisis sistémica, compleja y múltiple, se requiere reformar la educación superior desde la complejidad y en particular desde el “pensamiento complejo”. Así una “*educación compleja*” implicaría entender los procesos formativos como un sistema entrelazado con interacciones, retracciones e interdependencias, donde están en juego permanente la unidad y la diversidad, lo uno y lo múltiple (Fontalvo, 2008), reforma educativa que cambie el pensamiento y el espíritu para una nueva sociedad, demandando de criterios de calidad de naturaleza cualitativa es decir, de hacer bien las cosas con ética, con nobleza y dignidad, y no tanto en términos de eficientismo competitivo.

La *reforma del pensamiento* plantea como misión fundamental la necesidad de formar ciudadanos capaces de enfrentar los problemas de su tiempo, intentando despojarlos de la *inteligencia miope*, abstracta, que no abarca la totalidad. Se trata de estimular una nueva manera de pensar que no se limite a *separar* para *conocer*, sino que, por el contrario, *vincule lo que está separado* atreviéndonos a pensar desde la incertidumbre, contextualizando la información que nos llega fragmentada, a reflexionarla, y sobre todo a re-ligar y problematizar los saberes, construyendo una alternativa para el logro de la autonomía y la liberación de visión imperante

de la educación que magnifica el papel del conocimiento tecno científico, que mira despectivamente el conocimiento del sentido común y los conocimientos tradicionales, ignorando prácticamente el campo de la interioridad, al considerarlos un aspecto relacionado con lo mítico, lo esotérico o lo religioso.

Se requiere una organización institucional alternativa a las tradicionales facultades organizadas bajo la lógica disyuntiva, analítica, disciplinarizada y globalizada, y que en contra apunten hacia la inter y transdisciplinariedad, y a la pertinencia de las problemáticas del entorno y de la realidad de los actores educativos. Las disciplinas y los departamentos se vuelven obsoletos y dejan de ser los núcleos ordenadores de las universidades complejas (Friedman, 2001). Las prácticas profesionales emergentes y los problemas estratégicos de la sociedad, entorno a proyectos curriculares, se constituyen en organizadores y articuladores de las disciplinas, en un principio de alteridad donde el contexto es el que fija la dirección y sentido a las acciones y constituye a la universidad. ¿Tiene sentido seguir teniendo facultades monodisciplinarias como la ingeniería, la educación, las artes, o lo social? Es posible que esta forma de organización no sea la mejor; se demandan de facultades organizadas en torno a problemáticas y no en disciplinas. La educación compleja no persigue productos terminales, estandarizados, sino procesos en pro de un conocimiento pertinente, que reconozca la diversidad y las diferencias para hacer el viaje de la formación siempre como una apuesta, en relación con las problemáticas reales del mundo en el contexto de un

proyecto social e histórico que tenga autonomía desde las culturas propias que requieren de una reforma orientada hacia una enseñanza educativa, y no en una enseñanza centrada en simples contenidos.

Edgar Morin (2001) plantea reorientar la educación del futuro hacia una *educación planetaria* presentando siete principios o saberes claves: el *conocimiento del conocimiento* para enfrentar riesgos permanentes de los orígenes del error y la ilusión, *promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales* que inscriban los conocimientos parciales y locales (evidenciando lo contextual, lo global, lo multidimensional, y lo complejo), *enseñar la condición humana* integrando los conocimientos separados disciplinarmente (del *homo faber*, *homo ludens*, *homo sapiens*, *homo demens*), *enseñar la identidad terrenal de crisis planetaria de la modernidad*, *comprender las incertidumbres* que han aparecido en las ciencias físicas, la evolución biológica y las ciencias históricas, *enseñar la comprensión e incomprensión entre humanos* en una educación para la paz, y conducir hacia una antropoética individuo / sociedad / especie que permita concebir la Humanidad como comunidad planetaria.

Morin (1998), dice que luego de la reforma universitaria llevada a cabo por Humboldt en 1809, en que ésta se vuelve laica, las ciencias modernas se introducen en los departamentos, pero desgraciadamente sólo coexistiendo entre dos culturas, la cultura científica y la cultura de las humanidades, donde esta última ha estado marginada, producto de una organización monodisciplinar en departamentos y donde las especializaciones permanecen incomunicadas con otras disciplinas. Aunque esta cultura y

pensamiento de separación y aislamiento han permitido ser productivos y eficaces en sectores del conocimiento no complejos (propios de máquinas artificiales que se explican bien bajo miradas mecanicistas, deterministas, cuantitativistas y formalistas), no se han mostrado aptas para enfrentar los problemas actuales del mundo que tienen que ver con los fenómenos vivos y de interrelación con lo social.

Las universidades del siglo XXI estarían abocadas a organizarse en torno a problemas complejos e interdisciplinarios propios de relaciones tecnociencia – ambiente y sociedad, a la manera de una tercera cultura, en la que áreas del conocimiento como las ciencias de la tierra, cosmología, neuro lingüística, cibernética, nanotecnologías, arte científico, la ecología y las ciencias ambientales, se ven como excelentes espacios complejos de organización universitaria, en la que solo el diálogo de saberes y la transdisciplinariedad, podrían tratar los imperativos de tiempos desafiantes que demandan procesos formativos fuera de las facultades tradicionales mono disciplinares, apoyados en nuevas epistemologías, y nuevas pedagogías y didácticas. Esta tercera cultura facilitaría la articulación entre estados tradicionalmente disyuntos de la universidad: competitividad / cooperación, especialización / interdisciplinariedad, docencia / investigación, dualidades que pasarían a ser elementos unificadores de la actividad universitaria a través de una formación epistemológica que permita unir lo que la modernidad separó pero que siempre aparecen en continuas tensiones: racionalidad / sentimientos, unidad / diversidad, azar / ne-

cesidad, cantidad / calidad, sujeto / objeto, holismo / atomismo, localidad / globalidad, determinismo / indeterminismo, orden / desorden, consenso / conflicto, natural / humanístico, disciplinariedad / interdisciplinariedad.

Elementos como las anteriores, se reúnen, en la universidad conservadora / transformadora tal como lo diría en la siguiente cita, Edgar Morín (2001, p. 85): “*La universidad conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cultural de saberes, ideas, valores; la regenera al volver a examinar, al actualizarla, al transmitirla; genera saber, ideas y valores que, entonces, van a entrar dentro de la herencia. De esta manera, es conservadora, regeneradora, generadora*”.

Pensar las universidades desde la perspectiva de la complejidad tiene como implicación concebir a la universidad como sistema entramado relacional vinculante, y comprender la dinámica universitaria desde una causalidad recursiva (Macchiarola, 2011). Para esto la universidad se organiza como red de actores, unidades académicas, disciplinas y funciones, como *con otras universidades, con el Estado, con la sociedad*, donde la internacionalización de la educación superior o cooperación internacional aparece como relevante en la agenda de políticas universitarias, para ayudar a fortalecer la integración latinoamericana en las dimensiones culturales, científicas y económicas, con sentido solidario, promoviendo la colaboración entre países para resolver problemas sociales comunes (pobreza, exclusión, problemas ambientales, energéticos, etc.), fortaleciendo la investigación, la enseñanza o la vinculación tecnológica o social.

Hacia una Pedagogía y una Didáctica Complejas

¿Cómo encarar una educación, una pedagogía y una didáctica complejas, que se manifiesten en currículos sistémicos, dialógicos, retroactivos y hologramáticos, y que a su vez sean posibles de ser trabajados en procesos de enseñanza –aprendizaje, más justos y pertinentes?

La educación compleja deberá responder a las necesidades e intereses de los ciudadanos; tomar en cuenta la realidad existente en su localidad, sin dejar de lado el contexto nacional y la realidad global mundial. Por ello, debe ser a su vez: global, flexible, integral, democrática, participativa, transdisciplinaria, y en revisión permanente. Para ello debe incluir a todos los actores del proceso educativo: personal directivo y docente, alumnos, padres y representantes, administrativos y personal de servicio, la comunidad en general, y utilizar las estrategias de diálogo, observación, análisis y evaluación, en distintos contextos y niveles.

Educar en la complejidad es *formar en contextos de incertidumbre y de diversidad*, situándose como posibilidad desde la cual se pueda pensar ante los desafíos del mundo de hoy, lo que *requiere más que formar en competencias*, en torno a habilidades del saber hacer para la eficiencia y el trabajo laboral, la *formación para el desarrollo de capacidades* como potencialidades para adaptarse a los cambios y aprender a aprender desde el proyecto de vida y de su función social. Se requiere pasar de la ilusión de un saber garantizado y absoluto para pasar del poder a la potencia

(Bolívar, 2010). Trabajar pedagógicamente entorno a las incertidumbres es enfrentarse a situaciones estimulantes de *búsqueda de solución de problemas* desde diversas respuestas.

Incorporar los principios de la complejidad a la educación, implica dialógicamente una didáctica centrada en la *enseñanza igualitaria en las diferencias*. La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida. Más allá de una igualdad homogenizadora y de una defensa de la diversidad, sin contemplar la equidad entre personas, la formación igualitaria en la diferencia, se orienta a reconocer que todas las personas tienen derecho a ser y a vivir de forma diferente tolerando y siendo solidarios, por lo que la diversidad no se ve como obstáculo sino como oportunidad de aprendizaje. Se trata de una interacción entre modelos, una estructura educativa que considere al hombre desde la inter y trans disciplinarietà, como ser cósmico, biológico, fisiológico, psico-social, cultural, con una miríada de posibilidades para explicar el mundo, y para aprehenderlo.

Esta educación para la complejidad apuntaría a facilitar *reformas curriculares centrada en los retos de la crisis del mundo actual*, para las cuales la enseñanza debería ir dirigida a suministrar los conocimientos pertinentes para resolver los problemas que se presentan en la relación local / global. La planificación curricular promueve una enseñanza para un Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Araújo y Sastre, 2008), caracterizado por priorizar la investigación inter y transdisciplinar donde la incertidumbre, la

impredictibilidad asociada a los problemas complejos propios de la realidad permitan generar conocimiento, para lo cual se requiere unir lo que estaba separado: la formación social y humanística de la formación tecnocientífica: la teoría de la práctica, la escuela y el entorno.

Educación en la complejidad es saber identificar dificultades reales, eliminando falsos obstáculos, por lo que la formación de los estudiantes no está en adquirir una cultura científica sino crear las condiciones cognitivas y sociales para que ellos transformen la cultura, por lo que una *pedagogía de la incertidumbre intenta relativizar, admitiendo las conexiones entre las certezas y las dudas en un acto creativo*, que requieren de reorganizar los saberes en un diálogo permanente de las diferentes dimensiones de la cultura. El respeto de la *diversidad pedagógica*, deberá superar las hipocresías de aparentar la aceptación del otro, pero ocultando su negación, lo que conduce al aislamiento y el individualismo que hacen que cualquier fórmula para una educación democrática, flexible y diversa, dejan sin superar el resentimiento y las exclusiones que van en contra del trabajo colaborativo y en equipo en pro de trabajar inter y transdisciplinar en torno a las problemáticas complejas de las situaciones de crisis global / local.

El *Aprendizaje para la complejidad* se entiende como una espiral intersubjetiva de dos componentes que se integran individual y socialmente en procesos de desaprendizaje / reaprendizaje, que permite a los sujetos la complejización de su sistema de conocimientos / creencias, en forma de bucles que regresan sobre sí mismos construyendo nuevas relacio-

nes en el sistema de ideas, en torno a la interacción fenomenológica de elementos dialógicos de: autonomía / dependencia, equilibrio / desequilibrio, organización / desorganización, cambio / invarianza, estabilidad / inestabilidad, improbable / probable, análisis / síntesis.

Se deberá hacer correctivo a una enseñanza que privilegió la separación en detrimento de la unión, el análisis en detrimento de la síntesis, la abstracción en detrimento de la contextualización, el desarrollo de una Inteligencia general basada en la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver problemas, para reconocer los vínculos, para re-ligar y problematizar. Una inteligencia que no se separa ni de la intuición, ni de la emoción, ni de la sagacidad, ni de la previsión, ni de la atención vigilante, ni del sentido de oportunidad.

Ya no es posible hablar de proceso enseñanza - aprendizaje como un sistema dual, simple, lineal, único, y causal en que el aprendizaje depende de la enseñanza, sino que ambos elementos: enseñanza y aprendizaje están articulados entre sí como una *dialógica enseñanza / aprendizaje* que se afectan mutuamente en todo momento, siendo objeto de investigación permanente de las relaciones de *desaprendizaje / reaprendizaje* ocurridos en esta interacción en doble vía y que ocurren no solo en el aula sino en todo espacio de sus interacciones. Los procesos de enseñanza / aprendizaje como espacios de diálogo entre una forma de pensar, un marco de valores y un modelo de acción incorporan los principios sistémico, dialógico y hologramático como valores epistémicos que orientan los procesos de aprendizaje caracteri-

zados por promover un espíritu crítico y de permanente complejización.

El Proyecto Educativo Posible: entre el proyecto deseable y el proyecto educativo real:

Un proyecto educativo no debe estar anclado únicamente desde la perspectiva de lo deseable, pues esto conduciría solo a planteamientos teóricos y conceptuales. Un proyecto educativo debe centrarse en la perspectiva de lo posible, es decir en referentes que den cuenta de la historia y la evolución de quienes han sido trabajadores del hecho educativo en un contexto espacio temporal específico.

Un proyecto educativo se moviliza entre dos posiciones distantes, lo real y lo deseable, sin embargo cambiar un proyecto real no nos lleva en la práctica al proyecto deseable aunque este último se asuma como meta, es claro que el proyecto de cambio transformación se sustenta en el proceso y no tanto en el de partida o de llegada aunque sea necesario tenerlos en cuenta, el proyecto educativo de transformación institucional es el proyecto del caminar en torno a él, por lo que es la resultante de un proceso permanente de reflexión de puesta a prueba y de evaluación constante por lo que el proyecto de cambio / transformación es el resultante de la emergencia de interacción entre el proyecto de partida y del de llegada, es decir entre el proyecto real y el proyecto deseable. Este proyecto resultante o emergente es el que denominamos el proyecto educativo posible desde una creencia compartida que “otra educación superior es posible”.

El Proyecto Educativo como un espacio de reflexión / aplicación / auto evaluación participativa, permanente y de crítica.

Un proyecto posible que vaya más allá de lo teórico y deseable y que se reconcilie con la práctica y la evaluación constante implica *la participación permanente como forma de legitimación y de garantía de su aplicabilidad*. La participación no consiste solamente en su aprobación por las distintas instancias administrativas bien sean los consejos de carrera, facultad y académico, requiere del debate público y de compromisos metodológicos, y financieros para su aplicación.

La propuesta de un proyecto educativo no parte únicamente de estados coyunturales o de crisis, como podría ser los actuales retos de la educación superior, la globalización, o las problemáticas del mundo, o a la aparente ineficiencia del sistema educativo, inclusive si se admite una crisis de las formas de conocimiento (organización, estructura y epistemologías de los campos y áreas de saber y conocimiento), articuladas a las economías dominantes y hegemónicas que han generado los actuales estados de sentimiento de estar en una sociedad del riesgo permanente, que conducen a generar riesgo sobre la propia identidad y el funcionamiento al ponerse en entre dicho la estructura del proyecto conduce a la necesidad imperante de reformas educativas, para adecuarse a formas hegemónicas de entender el mundo actual.

Las reformas educativas también se deben a las razones propias de la evaluación permanente en torno a *la responsabilidad social* que determina el hecho educativo como elemento político de una formación de aquello que se

considere deseable y particularmente posible de ser perpetuado y heurísticamente potenciado para el cambio permanente, y que se genere como elemento de identidad institucional. Las crisis que demandan cambios en la educación no deben ser entendidas como producto de razones internas a las instituciones educativas sino a las demandas externas propias del estado, la sociedad y sus proyectos económicos y de producción de conocimiento, por lo que no se debe inculpar de las crisis educativas a fenómenos internos de las instituciones educativas.

¿Es necesario un cambio en la vocación universitaria: de la profesionalización a la investigación e innovación y creación pertinente y estratégica?

Redimensionar el carácter de *universidad*, alejándola del reduccionismo, de *vocación primaria* como “*empresa de prestación de servicios educativos*” *eficientista*, en tensión con un *proyecto cultural humanístico y político* en la solución de necesidades de formación de profesionales y tecnólogos, a favor de una *segunda vocación* como emergencia crítica de las tensiones mencionadas, podría permitir una institución en permanente reflexión, comprometida con la *producción de conocimientos* pero contextualizada a partir de la investigación de problemas de impacto planetario y nacional en la ciudad – región y en el país en pro del *desarrollo humano social y ambiental*.

Esta *segunda vocación*, perfilada desde los retos de los propios desarrollos internos

institucionales, podría proporcionar una conciencia institucional crítica y autónoma, integradora, problematizadora y propositiva en las necesidades de la sociedad, que *permite consolidar una universidad de espíritu vivo*, que de *primacía a la “verdad como consenso”* sobre la utilidad simplista, *con una mirada compleja y sistémica* sobre la realidad, sobre el trabajo, el medio ambiente, la diversidad cultural, los nuevos roles del conocimiento y la cultura, las relaciones de género, la democracia participativa, los valores, y las decisiones éticas estéticamente respaldadas.

Las dualidades (tensiones) conservación / cambio, como realidades complejas e inseparables permiten asumir nuevos retos de desarrollo institucional, permitiendo la posibilidad de un proceso emergente y coherente de diálogo significativo entre elementos a la vez antagónicos pero complementarios: identidad institucional / globalización educativa, es decir que acepta los retos de la globalización pero sin reducirse y diluir los elementos idiosincráticos propios de su desarrollo histórico como institución pública de educación superior del Distrito Capital comprometida con el desarrollo humano, social y ambiental.

Una mirada compleja en torno a las tensiones que se presentan, *sustituye el paradigma de la simplicidad*, que como diría Morin (2000) *de disyunción / reducción por un paradigma complejo de distinción / conjunción* que permite distinguir sin desarticular, asociar sin reducir, escapando tanto al *holismo* como al *reduccionismo*. La mirada compleja de la institución universitaria coadyuva a la misión de democratizar el conocimiento en la medida que permite la participación ciudadana y de las comunidades académicas desde la puesta en

escena de los distintos saberes y lógicas en la solución de problemas que estaba limitada por la toma de decisiones de especialistas monodisciplinarios de formación, desde el aislamiento de las facultades. En este sentido, y a manera de ejemplo, se propende por la superación de los elementos de simplicidad que mantiene una universidad que separa facultades que deberían estar ligadas, y que reduce unificando lo que es diverso en sus funciones académico - administrativas.

Así, en general se propendería por fomentar la sustitución de un pensamiento que desune por un pensamiento que une, en un proceso de transformación / desarrollo institucional no de forma sino de fondo en su contenido estructural como proceso complejo en el que: *“Es necesario un pensamiento que capte las relaciones, las interacciones y las implicaciones mutuas, los fenómenos multidimensionales, las realidades que son a la vez solidarias y conflictivas”* (Morin, 1998).

En este escenario de tensiones complejas se vislumbra un proyecto educativo de Universidad investigadora / sustentable / flexible, que reclama una conciencia institucional crítica y autónoma, integradora, problematizadora y propositiva en las necesidades de la sociedad, que *permita consolidar una universidad de espíritu vivo, que da primacía a la construcción de conocimiento, con una mirada compleja y sistémica* sobre la realidad, y la diversidad cultural, generando nuevos roles de la comunidad educativa que apuntan al diálogo de saberes, las relaciones de género, la democracia participativa, los valores, y las decisiones éticas y estéticamente respaldadas.

Por otro lado, asumir una vocación *institucional innovadora e investigativa* bajo una mi-

rada compleja y sistémica implica aprender a no separar y más bien a *enlazar con hilos estructuradores* distintos elementos como las disciplinas, las profesiones y lógicas asociadas a los distintos saberes y prácticas, en la organización administrativa de las facultades, implicando así la superación de propuestas formativas con tendencias especialistas y científicas y más bien se reclama la *formación inter y transdisciplinarias, con enfoques más generales, heurísticos, colectivos y humanistas*. En consonancia, es fundamental una orientación que tienda a la superación del mecanicismo / determinismo, individualismo / reproducción y más bien se plantea como deseable el camino de la coparticipación, *para afrontar una nueva realidad distinguida por las dualidades: sistemismo / indeterminismo, colectivismo / reconstructivismo, realismo crítico / contextualidad, cultura humanista / cultura científica, ética de la decisión / solidaridad humana*.

La *innovación entendida como* proceso de aprendizaje y de adaptación a nuevas condiciones tecnológicas y de mercado en permanente cambio, demandan la integración de varias dimensiones: nuevo conocimiento, una dimensión organizativa, administrativa y de gestión alternativas (Bricall, 2000). La organización de la innovación institucional y colectiva requiere de una incrementada eficacia en la toma de decisiones, en su descentralización, en su mayor participación horizontal, con mayor delegación de responsabilidades y autoridades, y de una amplia integración de unidades autónomas; y como lo diría Pagés (2001), las características de una universidad innovadora deberían estar orientadas hacia: disponer de un núcleo directivo potente, con capacidad de

liderazgo interno e influencia externa; fomentar la descentralización de la institución con capacidad de auscultar el entorno y trabajar con él; disponer de fuentes de recursos diversificados que refuercen la capacidad de autonomía y la reducción del riesgo de las intromisiones excesivas de distintos actores; estimular unidades estructurales de facultades, escuelas, institutos, grupos de docentes investigadores; y promover una cultura investigadora e innovadora compartida por sus miembros.

Se requiere de una nueva categoría de investigación que debe establecerse: *la investigación estratégica* (Didriksson, 2008), la cual difiere de la investigación “orientada por la curiosidad”, así como la de únicamente “utilidad económica”, porque no se remite a una sola disciplina, ni responde a intereses individuales de los investigadores, ni a los intereses económicos de alguna empresa privada. *La investigación pertinente y estratégica* responde a intereses de corto, mediano y largo plazo, es tanto básica, como aplicada, pero *depende del establecimiento de prioridades locales y nacionales, en torno a necesidades sociales específicas que contemplen una solución relacionada a un contexto complejo que demanda estrategias tanto inter y transdisciplinarias, como de diálogo de saberes con el pensamiento tradicional y ancestral.* La investigación estratégica presupone, por lo tanto, la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de las mayorías de la población, sobre todo de las más pobres. Esto significa que la universidad investigadora / innovadora debe pasar a comprometerse a resolver problemas concretos, a desarrollar tecnologías fundamentales y promover la gene-

ración y transferencia de nuevos conocimientos y soluciones tecnológicas. Estas referencias hacen que proponer una universidad clásica de investigación sea utópico y donde lo más deseable sería una universidad innovadora / investigadora y de creación, con unos retos más pertinentes y siguiendo los pasos de las universidades públicas latinoamericanas y colombianas de mayor prestigio que orientan sus proyectos educativos hacia el desarrollo social y económico del país. Este concepto de universidad investigadora innovadora, de lo pertinente, demandaría ir más allá de crear una universidad de especialistas y de maestrías y doctorados, en cada una de las disciplinas tradicionales, sino más bien en una organización de entrecruzamientos de hibridaciones y de diálogo de conocimientos requeridos para enfrentar la complejidad de los actuales problemas locales / globales de un mundo en constante cambio.

Las actuales problemáticas asociadas a la investigación estratégica requieren partir de criterios de *inter y transdisciplinariedad*, entendida como el “... tipo de estudio que requiere un sistema complejo” y que “lo que integra a un equipo interdisciplinario para el estudio de un sistema complejo es un marco conceptual y metodológico común, derivado de una concepción compartida de la relación ciencia – sociedad, que permitirá definir la problemática a estudiar bajo un mismo enfoque, resultado de la especialización de cada uno de los miembros del equipo de investigación” (García, 2006). En esta actividad la interdisciplinariedad depende de la existencia de las especializaciones disciplinares como actitud ética de vocación y voluntad de saber (Hernández y López, 2002), por lo que se oscila entre dos extremos radicales, la especialización

absoluta y la generalidad excesiva (diferenciación / integración que tienen lugar en el proceso que conduce a la definición y estudio de un sistema complejo en el diagnóstico de sus raíces ya sea para prevenirlos o generar políticas).

Las diferencias y semejanzas entre la *multi*, la *ínter* y la *transdisciplinariedad*, están determinadas por su relación con la tríada compuesta por *cometido* (o *tarea a bordar*), *contenido* y *contexto*. Así, cuando varias disciplinas se reúnen en torno al solo cometido se habla de multidisciplinariedad; cuando ya se comparten *contenidos* planteándose un lenguaje común en torno a una temática compleja, manteniéndose la identidad disciplinar y especializada, se habla de interdisciplinariedad; y cuando se comparte no solo el *cometido*, el *contenido* sino además el *contexto del saber* éticamente fundamentados, y con el abandono voluntario a la identidad disciplinaria en pro de un diálogo de saberes con resonancia de significaciones con valor para expertos y no - expertos, en aras de la integralidad en un espacio dialógico, que supone nuevas epistemologías, estatuto de conocimientos, metodologías y metalenguajes podemos hablar de transdisciplinariedad (Oelschlaeger y Rozzi, 1998; Resweber, 2000).

Bajo la mirada de un proyecto de universidad innovadora e investigadora, la misión de democratización del conocimiento, como posibilidad de acceso al conocimiento (entendió éste como ilustración o recepción de conocimientos ya elaborados), de los estratos sociales menos favorecidos del distrito capital, debería cambiar hacia un concepto centrado en la posibilidad de coparticipación en la construcción de conocimientos socialmente válidos, pertinentes y útiles,

para lo cual la universidad deseable, en la que la visión se ha transformado en misión, en torno a la investigación pertinente y estratégica deberá armonizarse con una visión de ser gobernable, autónoma y de calidad.

¿Cuáles son los posibles principios metodológicos complejizantes del PE que guían y direccionan la transformación / desarrollo institucional?

Son muchos y en diferentes momentos que han reclamado no tanto un proyecto educativo que uniformice y controle el entender educativo, sino una serie de principios que dirijan el cambio / conservación de lo fundamental en la universidad. Principios como el liderazgo, la transparencia, la colectividad, la sustentabilidad (económica y ambiental), la pertinencia regional, la interdisciplina, la integración, la apertura, entre otros que se han planteado para superar una imagen pública no deseable. Estos principios a su vez se ven integrados a una serie de tensiones como principios complejizantes, planteados como diadas y triadas que tiene un carácter metodológico y transformador del proyecto educativo institucional, en pro de generar la unidad en la diferencia, y que permitan identidad institucional pero sin restringir las autonomías, para conocer y comprender la realidad como praxis; unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores); orientar el conocimiento a la autonomía y el respeto por los derechos humanos; y compromiso educati-

vo de los docentes y estudiantes en torno a la auto reflexión crítica y toma de decisiones democráticas. Estas tensiones como principios complejizantes fundamentales, serían:

- **Local / Mundial como expresión de la relación Justicia Social / competitividad, en un marco de Sustentabilidad Ambiental / Investigación Pertinente / Flexibilidad.** Tener raíces locales y alas globales permite alcanzar un equilibrio entre lo local y lo mundial consiguiendo la humanización desde una ética sustentable de lo ambiental /económico, por lo que se requiere de la innovación e investigación estratégica y pertinente socialmente para unas necesidades contextuales y culturales propias de los menos favorecidos, pero en un contexto de flexibilidad e internacionalización.
- **Desarrollo Institucional como sistema complejo de hilos imbricados con el desarrollo / transformación curricular / transformación docente y administrativo.** Al asumir una concepción compleja de la realidad institucional, reconstructiva del conocimiento y critica de la enseñanza, se está propendiendo por un conocimiento desde perspectivas relativizadoras y evolutivas, el carácter abierto y complejos de los problemas educativos, **el currículo entendido como proyecto e hipótesis de intervención pedagógica y didáctica** a experimentar e investigar por un equipo de docentes en un contexto institucional concreto y como concepción relativizadora en su obligatoriedad, adaptación y transformación (de un currículum base no negociable,

complementado con criterios propios de cada programa y de la libertad de cátedra). Se pretende una nueva concepción de profesionalidad docente coherente con la imagen de *la enseñanza como actividad compleja, intencional y crítica*, lo que implica plantearse *la formación del profesorado, el desarrollo curricular y la investigación educativa, como tres dimensiones peculiares de un mismo proceso* encaminado a procurar cambios reales y significativos en la institución.

- **Armonización del desarrollo / transformación de la normatividad / prácticas institucionales, y formación profesional docente, como garantías de funcionamiento.** La reforma académico administrativa de la Universidad implica la revisión de los estatutos orgánicos, estudiantil, de profesores, de investigación, docente, etc., que permitan contar con herramientas deseables para las funciones institucionales de docencia, investigación y proyección social. Razones por las que se hace necesario su integración entre los procesos seguidos en autoevaluación - acreditación, autorregulación y reforma académico - administrativa, y política curricular.
- **El Complejo Autoevaluación / acreditación / autorregulación curricular como un proceso sincrónico y diacrónico.** La autoevaluación como fundamento del rendimiento de cuentas y oportunidad para realizar una introspección sincrónica y diacrónica de determinación de lo valioso que hay en el pasado, diagnosticar el presente y prepararse para el futuro. Proceso

inseparable de la autorregulación y de la acreditación como decisión autónoma de libre determinación y responsabilidad social.

• ***Currículum / pedagogía - didáctica / evaluación una unidad total del proceso formativo institucional.*** Toda concepción curricular, bien sea de carácter agregacionista /académicista /tradicional o de naturaleza integrada /flexible /interdisciplinar, subyace una teoría pedagógica y unas didácticas que se expresan en distintas formas y dimensiones de la evaluación tanto de los aspectos curriculares generales como de aspectos específicos como la evaluación de programas de formación, evaluación del desempeño del profesorado y evaluación de los aprendizajes del estudiantado.

Bibliografía

- Araújo, U., y Sastre G. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la universidad.* Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bricall, J. (2000). Informe Universidad 2000. En: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). (<http://campus-oei.org/oeivirt/bricall.htm>).
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur.* Madrid: Editorial Trotta.
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. Cartagena. CRES.
- Escobar, A. (2012). Una Minga para el Postdesarrollo: Lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Fontalvo, R. (2008). *Educación en la Complejidad.* Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Friedman, H. (2001). The Obsolescence Of Academic Departments. *Radical Pedagogy*: 3,2. [En: http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_2/friedman.html].
- García, R. (2006). *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria.* Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A., Baumann, Z., Luhmann, N., y Beck, U. (2011). *Las Consecuencias Perversas de la Modernidad.* Barcelona: Anthropos.
- Hernández, C.A., y López, J. (2002). *Disciplinas.* Bogotá: ICFES. Serie Calidad de la Educación Superior. N°4.
- Inglehart, R. (2001). *Modernización y Postmodernización. El Cambio Cultural, Económico y Político en 43 sociedades.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Léff, E. (2007). *Aventuras de la Epistemología Ambiental.* México: Siglo XXI Editores.
- Lipovetsky G., y Charles, S. (2006). *Los tiempos hipermodernos.* Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G., y Serroy, J. (2010). *La Cultura – Mundo. Respuesta a una sociedad desorientada.* Barcelona: Editorial ANAGRAMA.
- López, J. M. (2012). Complejidad del conocimiento y educación: La reforma educativa del siglo XXI. *Estudios* 103, Vol. X, pp. 32-52.
- Luján, J.L., y Echeverría, J. (2004). *Gobernar los Riesgos. Ciencia y valores en la Sociedad del Riesgo.* Madrid: OEI – Biblioteca Nueva.
- Macchiarola, Viviana. (2011). *Pensando la universidad desde la perspectiva de la complejidad.* Simposio: Pensar la universidad en sus contextos. Universidad Nacional de Entre Ríos. Recuperado de: <http://fecoordinacioneducacion.files.wordpress.com/2012/04/macchiarola-viviana.pdf>
- MEN. (21 de Agosto de 2007). *Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por competencias - Documento de discusión.* Recuperado el 12 de Noviembre de 2008, de <http://www.oei.es/salactsi/33C01DAE.pdf>.
- Mora, W.M. (2008). *Elementos para la articulación de principios formativos basados en competencias en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.* Documento de trabajo. Comité Institucional de Currículo. Universidad Distrital.
- Morín, E. (1998). Sobre la reforma de la Universidad. [En: J. Porta, y M. Lladonosa (coords). *La Universidad en el cambio de siglo.* Madrid: Alianza Editorial].
- Morin, E. (2000). *Introducción al Pensamiento Complejo.* Barcelona: Gedisa Editorial.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Bogotá: UNESCO – Editorial Magisterio.
- Morin, E., Ciurana E. R., y Motta, R. D. (2002). Educar en la Era Planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretaria de Publicaciones.
- Oelschlaeger, M. y Rozzi, R. (1998). El nudo gordiano de la interdiscipliniedad: Un desafío para las ciencias ambientales y la sustentabilidad. *Ambiente y Desarrollo.* Vol. XIV. N°3, pp. 52-62.
- Pagés, J. (2001). Hacia una Universidad Emprendedora. [En: Fuentes, C., Puyol, R., Marcovich, J., y otros (2001). *La Universidad en la Sociedad del Siglo XXI.* Madrid: Fondo de Cultura Económica].
- Prigogine, I. (1996). *El Fin de las Certidumbres.* Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Resweber, J. P. (2000). *El Método Interdisciplinario.* Bogotá: Universidad Distrital.
- Riechmann, J. (2006). *Perdurar en un Planeta Habitable. Ciencia, tecnología y sostenibilidad.* Barcelona: Icaria.
- Rojas, G. (2012). Modelo o referentes pedagógicos para la Universidad Distrital. Bogotá: Informativo PAIEP – Febrero de 2012. N° 7.
- Santos, B de S. (2012). *Una Epistemología del Sur.* Buenos Aires: Siglo XXI. CLAPSO Coediciones.
- Sampedro, J.L., Beiras, X.M., Sotelo, I., Vidal Villa, J.M., Petrella, R., y Rallo, A. (2003). *Un mundo para todos. Otra Globalización es posible.* Barcelona: Icaria.
- Wilson, E.O. (1999). *Consilience. La Unidad del Conocimiento.* Barcelona: Galaxia Gutenberg – Círculo de Lectores.

IV Claustro Académico

Autonomía de pensamiento: un espacio para reflexionar



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
VICERRECTORÍA ACADÉMICA

Reforma a la Educación Superior

Retos y perspectivas para la Universidad Pública

Julio 30 de 2013

Hora: 8:00 - 2:00 p.m.
Auditorio Archivo Distrital de Bogotá
Calle 6B No. 5 - 75

Ponentes invitados:

Luis Fernando Sarango (Rector Universidad "Amawtay Wasi" -Ecuador-)

Moisés Wasserman (Ex rector Universidad Nacional de Colombia)

Andrés Rincón (Representante de la Mesa Amplia Nacional Estudiantil -MANE-)

Alexis Ortiz (Jefe Oficina de Relaciones Interinstitucionales Universidad Distrital)

William Mora (Profesor investigador Universidad Distrital)

Dirigido a: Profesores y miembros de la comunidad universitaria



Informes: clastroacademico@udistrital.edu.co



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
VICERRECTORIA ACADÉMICA

Las Memorias del Claustro
Académico 2012
Se editarán en Bogotá, Colombia
en el mes de diciembre de 2013.