

Situación actual y perspectiva de la educación superior en Colombia

José Rafael Zaá Méndez
Luis Humberto Beltrán Galvis
Edison Fredy León Paimé
José Joaquín Ortiz Bojacá
Jaime Augusto Porras Jiménez
Campo Alcides Avellaneda Bautista
Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes
Leidy Angélica Aguilera Martínez
Gloria Cristina Arce Narváez



**UNIVERSIDAD
LIBRE®**

Facultad de Ciencias Económicas
Administrativas y Contables
Centro de Investigaciones

Acerca de esta publicación

Publicación científica del Primer
Coloquio Internacional “Perspectiva
crítica de la investigación y gestión del
conocimiento en la IES”

JOSÉ JOAQUÍN ORTIZ BOJACÁ, PH.D.
Editor general del libro

Situación actual y perspectiva de la educación superior en Colombia

José Rafael Zaá Méndez

Luis Humberto Beltrán Galvis

Edison Fredy León Paimé

José Joaquín Ortiz Bojacá

Jaime Augusto Porras Jiménez

Campo Alcides Avellaneda Bautista

Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes

Leidy Angélica Aguilera Martínez

Gloria Cristina Arce Narváez



**UNIVERSIDAD
LIBRE®**

Facultad de Ciencias Económicas,
Administrativas y Contables

Situación actual y perspectiva de la educación superior en Colombia / José Joaquín Ortiz Bojacá, editor general.-- Bogotá : Universidad Libre, 2020.

142 p. ; 24 cm.
Incluye bibliografía.
ISBN 978-958-5578-59-3

1. Educación superior -- Colombia 2. Universidades -- Colombia 3. Sistemas de enseñanza
I. Ortiz Bojacá, José Joaquín, ed.

378.861 SCDD 21

Catalogación en la Fuente – Universidad Libre. Biblioteca

Comentarios y sugerencias

Correo del editor: josej.ortizb@unilibrebog.edu.co

© Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables, 2020.

© Universidad Libre, sede principal, 2020.

ISBN DIGITAL: 978-958-5578-59-3

Queda hecho el depósito que ordena la Ley.

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra ni su incorporación a un sistema informático ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin la autorización previa y por escrito de los titulares del copyright.

Coordinación de edición: Comité Editorial Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables

Correo: luish.beltrang@unilibre.edu.co

Editor: José Joaquín Ortiz Boyacá

Correo: josej.ortizb@unilibrebog.edu.co

Editorial: Universidad Libre

Coordinación de Publicaciones y Comunicaciones: Luz Bibiana Piragauta Correa

Correo: comunicaciones@unilibre.edu.co

Calle 8 n.º 5-80, tel. 3821000, Bogotá, D. C.

Diseño y diagramación: AF&M Producción Gráfica S.A.S. - Diana Guayara Vallejo

Esta obra está cofinanciada por el Fondo de Publicaciones de la Universidad Libre.

Elaborado en Colombia en los talleres gráficos

de AF&M Producción Gráfica S.A.S.

Carrera 68 G n.º 64A - 31

tel. +57(1) 250 1584

afmproducciongrafica@gmail.com

Bogotá, D. C., Colombia, 2020

Produced in Colombia



UNIVERSIDAD LIBRE®
Vigilada Mineducación

D I R E C T I V A S

Presidente Nacional
JORGE ALARCÓN NIÑO

Vicepresidente
JORGE GAVIRIA LIÉVANO

Rector Nacional
FERNANDO ENRIQUE DEJANÓN RODRÍGUEZ

Secretario General
FLORO HERMES GÓMEZ PINEDA

Censor Nacional
RICARDO ZOPÓ MÉNDEZ

Directora Nacional de Investigaciones
ELIZABETH VILLAREAL CORRECHA

Presidenta Sede Principal
ELIZABETH GARCÍA GONZÁLEZ

Rector Sede Principal
FERNANDO ARTURO SALINAS SUÁREZ

Decana Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables
CLARA INÉS CAMACHO ROA

Secretaria Académica
AMPARO ELIZABETH PÉREZ PITA

Director del Centro de Investigaciones
LUIS HUMBERTO BELTRÁN GALVIS

Director del Programa de Contaduría Pública
JOSÉ VICENTE BERMÚDEZ GÓMEZ

Directora del Programa de Administración de Empresas
NIEVES DUARTE PAIBA

Director del Instituto de Posgrados
JORGE ENRIQUE RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ

Director de Núcleo Común
JOSÉ VICENTE CASANOVA ROA

● Contenido

Editorial 9
JOSÉ JOAQUÍN ORTIZ BOJACÁ



A manera de introducción 13
DR. JOSÉ RAFAEL ZAÁ Méndez

Sección 1

Tópicos estructurales de la educación superior

Capítulo I

Currículos universitarios y responsabilidad social profesional 19
LUIS HUMBERTO BELTRÁN GALVIS

Capítulo II

Preguntas a la estructura de la educación colombiana: redescubriendo los conflictos de clase social 35
EDISON FREDY LEÓN PAIME

Capítulo III

La perspectiva crítica de la investigación y de la gestión del conocimiento en las universidades colombianas 47
JOSÉ JOAQUÍN ORTIZ BOJACÁ



Sección 2

Tópicos normativos y jurídicos de la Educación Superior

Capítulo IV

Algunas limitaciones y/o tensiones en torno a la gestión académica y organizacional de la educación superior en Colombia

JAIME AUGUSTO PORRAS JIMÉNEZ, PH.D.

65

Capítulo V

Políticas educativas del Estado y lo desarrollado por las IES colombianas, en relación con el posconflicto y la utopía de la paz

CAMPO ALCIDES AVELLANEDA BAUTISTA

75

Sección 3

Proyectos especiales de investigación sobre la Educación Superior

Capítulo VI

Nuevas itinerancias ancestrales por Abya Yala para la armonía y el equilibrio intercultural en educación superior

JAIRZINHO FRANCISCO PANQUEBA CIFUENTES - LEIDY ANGÉLICA AGUILERA MARTÍNEZ

87

Capítulo VII

Trayectos y trayectorias para pensar en los procesos lectoescriturales: reconociendo la neurodiversidad en el aula

GLORIA CRISTINA ARCE NARVÁEZ, PH.D

115

● Editorial

Este nuevo producto de investigación es un esfuerzo más de la Universidad Libre, gestado desde la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas y Contables y con la activa participación de la Facultad de Ciencias De La Educación y de la Facultad de Ingeniería, a través de sus investigadores, contando además con un invitado especial Internacional de la Universidad Rómulo Gallegos de Venezuela, quienes se dieron cita en el I Coloquio Internacional "Perspectiva crítica de la investigación y gestión del conocimiento en la IES", que en esta primera edición se orientó a analizar la Situación actual y perspectiva de la educación superior en Colombia. Este evento busca estructurar y formalizar una actividad académica Investigativa de carácter permanente para la Facultad de Ciencias Económicas Administrativas y Contables, consistente en un encuentro anual entre investigadores de nuestra universidad y de otras universidades del nivel nacional e internacional, para discutir y profundizar temas relevantes de impactante actualidad y que se convierten en el eje medular de las tendencias y desarrollos académicos, sociales, económicos y políticos, sobre los cuales es importante, pertinente y necesario que nos pronunciemos los académicos dedicados a la investigación, la docencia y la proyección social, desde los diferentes saberes y con una visión inter y transdisciplinar, desarrollando así la misión transformadora que tiene la Universidad como Institución rectora de la gestión del conocimiento.

Con ello se abrió otra ventana que ilumina el actuar de las comunidades académicas y orienta la consolidación de las líneas de investigación y proyección social, para nuestras Facultades. Este libro compilatorio es producto del encuentro focal académico del más alto nivel, enfocado a discernir lineamientos para el doctorado que se está forjando en la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la Universidad Libre y también para las maestrías que se encuentran en estudio y en ejecución y extensivamente para nuestros Programas de Pregrado y Especializaciones, lo cual es también pertinente para otras Facultades de la Universidad. Este libro producto de investigación, recoge en forma escrita la intervención de los siete investigadores participantes, quienes organizaron sendos capítulos para entregar a una amplia audiencia académica el conjunto de posturas, discusiones, aportes y desarrollo investigativos de cada uno de ellos con que enriquecieron el *Primer Coloquio Internacional*.

Son variadas las miradas con las que los investigadores Doctores José Rafael Zaá, Luis Humberto Beltrán G., Edison Fredy León P., José Joaquín Ortiz B., Jaime Augusto Porras J., Campo Alcides Avellaneda B., Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes, Leidy Angélica Aguilera Martínez y Gloria Cristina Arce N., abordaron la problemática de la Educación



Superior alcanzando cada una de ellas un nivel de profundidad que invita a reflexionar sobre la situación actual revisando el contexto histórico y prospectando los futuros desarrollos, para abrir caminos alternativos de solución que contribuyan al verdadero desarrollo socioeconómico de nuestros países. Organizamos el texto por secciones para agrupar las temáticas afines y facilitar el desarrollo discursivo de esta importante temática. Iniciamos el texto con una introducción escrita por el invitado internacional, el Dr. José Rafael Zaa, quien hizo importantes aportes sobre los mitos de la investigación en el nivel doctoral que quiso condensar en un breve texto, que se convierte en el abrebocas a todo el texto.

Se delineó una primera sección denominada tópicos estructurales de la Educación Superior, donde se integran tres capítulos que indagan sobre tres aspectos claves: La Responsabilidad Social promovida desde los currículos de las Universidades, como fundamento para superar la crisis de valores que trasciende el ejercicio profesional con ética y donde la Universidad debe asumir un rol de mayor protagonismo, que es necesario estructurar a profundidad desde el currículo, disertación producto de su tesis de maestría del Dr. Luis Humberto Beltrán, Director del Centro de Investigaciones de la Facultad y que deja una propuesta que bien vale la pena acoger como modelo en las Instituciones de Educación Superior, ajustada a los perfiles de formación de cada profesión objeto de análisis. El siguiente tópico, que se desarrolla por parte del profesor Edison Fredy León Paime, Contador y Ph.D. en educación, en el segundo capítulo abunda en análisis reflexivos sobre la misión fallida de integrar las diferentes clases sociales al sector productivo en lo que se conoce como el modelo de una escuela competitiva, que superó el modelo de la escuela expansiva convirtiéndose en un espacio para ofertar diversos esquemas de profesionalización con un repertorio de diversa calidad, ajustado a la capacidad de la demanda efectiva de una sociedad clasista, lo que finalmente deja insatisfechas las necesidades sociales de una educación de calidad homogénea que aporte al desarrollo socioeconómico, pero que está plagado de múltiples contradicciones, que aún no se superan. Finaliza esta sección el tercer tópico desarrollado por el Profesor José Joaquín Ortiz Bojacá, Docente Investigador y director de la revista Criterio Libre, Economista con Doctorado en Administración, quien evalúa la situación actual de la educación superior, desde una posible dualidad entre el enfoque estructural que responde al desarrollo de la sociedad posmoderna que algunos llaman "líquida", caracterizada por estar inmersa en la sociedad del conocimiento, impulsada por un nuevo modelo organizacional guiado desde la "gestión del conocimiento" y correspondiente al desarrollo científico-tecnológico de la cuarta revolución industrial y ante lo cual la Universidad no se ha adecuado lo suficientemente, pudiéndose tipificar como una causa estructural de la actual crisis de la educación superior. También analiza el problema de coyuntura de la disminución estructural de la demanda, para llegar a la conclusión, después de estudiar los factores de mercado de oferta y de demanda por educación superior, que podría explicar parte de la crisis actual, pero que sería incompleta si no se integra con los problemas de tipo estructural, alineándose en una dupla explicativa que exige comprender desde estas dos perspectivas que se refuerzan

mutuamente, la problemática que bien podría estar ubicándose en el centro de la explicación del subdesarrollo de nuestros países "emergentes".

En la sección 2 se desarrollan importantes tópicos normativos y jurídicos que encuadran en la actual problemática de la educación superior desde una perspectiva que materializa la estructura jurídica que ha generado tensiones y limitaciones tanto internas como externas al actual modelo de gestión de la educación superior, complementado con el análisis de los efectos del posconflicto en la búsqueda de consolidación de la paz, con las respuestas aportadas por el sistema de educación superior en el caso colombiano. El primero de esos tópicos lo desarrolla en el capítulo IV, el profesor Jaime Augusto Porras J., administrador con doctorado y posdoctorado en educación, quien sintetiza seis tensiones que generan limitaciones: el enfoque conceptual de la educación superior; la connotación histórico-axiológica de la llamada "autonomía universitaria"; la función educativa; la función de investigación; la función de extensión y de proyección social; y, la gestión organizacional con perspectiva emprendedora. Dentro de cada una ellas delinea los múltiples factores que reflejan un trasfondo estructural y coyuntural de la actual situación de la educación superior o terciaria, yendo desde la calidad diversa de la misma, pasando por la evaluación de la función investigativa y de proyección social, la financiación y la gestión administrativa al interior de las mismas, el emprendimiento como elemento estructurante de la nueva oferta educativa, la autonomía como factor que concede o limita el estado y la internacionalización, como factores que hacen parte del modelo de registro calificado y de acreditación de alta calidad. Finalmente, el Dr. Campo Alcides Avellaneda B., Contador con Maestría en Educación, desarrolla en el capítulo V, la gran problemática del posconflicto, el acuerdo de paz y las respuestas del sistema de educación superior. Analiza la situación de la desmovilización de las guerrillas, los aspectos del acuerdo de paz que involucran los tópicos educativos, entre otros aspectos tratados desde la rigurosidad jurídica y política atinente. Finalmente evalúa lo que se ha cumplido de las políticas pública en relación con el Acuerdo final de paz, concluyendo que el Plan Nacional de Desarrollo (PND), aprobado no incluyó tal presupuesto para financiar el acuerdo de paz, lo que incumple el Acto Legislativo N° 1 de 2016. Es decir, incumple el mandato constitucional. Tampoco se ha logrado un buen resultado en la construcción de la paz. Desde la respuesta de la educación a los problemas del posconflicto no se puede tipificar a profundidad, pero se resalta la adición presupuestal por la presión de los estudiantes, que hoy en día se quejan del incumplimiento de su ejecución, lo que se añade a la crisis financiera de la educación privada, que no dispone de apoyos gubernamentales, mientras que el desempleo se incrementa debilitando esa demanda.

Se cierra este libro de investigación con una tercera y última: *Proyectos Especiales de Investigación sobre la Educación Superior* y que reflejan el carácter interdisciplinario de este evento, con el aporte de dos investigadores de la Facultades de Ciencias de la Educación y de Ingeniería, desde dos perspectivas: 1. Nuevas itinerancias ancestrales por Abya Yala para la armonía y el equilibrio intercultural en educación superior. Y 2. *Trayectos y Trayectorias*

para pensar en los Procesos Lectoescriturales: reconociendo la neurodiversidad en el aula. Sus títulos y contenidos amplían la visión de una cultura investigativa diversa y constructora de país y de expresión científica de nuevo conocimiento. El primer aporte investigativo lo desarrolla el profesor Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes con el acompañamiento de la profesora Leidy Angélica Aguilera Martínez, el primero de ellos Doctor en Ciencias Sociales, especialidad antropología social por CIESAS, México y Magister en Ciencias Sociales con énfasis en Estudios Étnicos, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Ecuador. Y la segunda Docente-investigadora en educación ambiental y sabidurías ancestrales de los pueblos amazónicos. Licenciada en Química, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Este aporte empieza por cuestionar la esencia de una cultura ancestral: "nuestras generaciones que caminaron primero los territorios son eternas, permanecen, se tiñen: de sangre, de idiomas, de religiones, de ropas, de historias y tiempos. Así hemos permanecido en sobrevivencia, ensayando adaptaciones a un mundo eurocéntrico colmado de tareas por cumplir y estándares por lograr". Transcurre el análisis con la política de inclusión, que practicaron algunas Universidades Colombianas como la Universidad de Antioquia, pero que no avanzaron hasta la verdadera interculturalidad en el conocimiento de los saberes milenarios.

Finalizamos esta presentación editorial con el aporte de la profesora Gloria Cristina Arce Narváez, licenciada en español, Magister en lingüística Hispánica y Ph.D. en educación, quien escribió el VII Capítulo con la presentación de un proyecto de investigación que se ha convertido en un programa de trabajo que ha conducido a la creación del centro de lectura como un experimento que integra la investigación formativa a partir del desarrollo de la lectura crítica, en un esfuerzo de integrar docencia e investigación, siendo que éste es uno de los escollos de la educación superior que muestra comportamientos fragmentados de cada una de las funciones de la Universidad, disminuyendo la sinergia que conduzca a un elevamiento sustantivo de la calidad. Esto nos muestra nuevos enfoques de la gestión del conocimiento que construye el capital estructural, desde la fuerza institucional que debe apoyar el desarrollo del capital humano y del capital relacional. Todo ello apoyado por el estudio de la neurociencia, lo que implica una importante incursión disruptiva bajo el paradigma de la interdisciplinariedad como el estado del desarrollo posmoderno de la ciencia.

No nos queda sino invitar al lector interesado a recorrer estas páginas apoyadas en el pensamiento crítico y retador con lo que se habrá logrado uno de los objetivos del *Primer Coloquio Internacional "La perspectiva crítica de la investigación y la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior, IES"*, en su primera versión "Situación actual y perspectiva de la educación superior en Colombia".

JOSÉ JOAQUÍN ORTIZ BOJACÁ, PH.D.

Editor General de este Libro Producto de Investigación y Organizador del I Coloquio Internacional

A manera de introducción

DR. JOSÉ RAFAEL ZAÁ Méndez

Docente Investigador de la Universidad Rómulo Gallegos, Venezuela

DEJANDO ATRÁS ALGUNOS MITOS DE LA CIENCIA Y SEGUIR PENSANDO NUESTRO MUNDO BAJO OTRAS PERSPECTIVAS

La realidad en la que se mueve el ser humano está formada por una malla entramada de interconexiones multidimensionales, donde las relaciones de diferentes especies se alternan y se combinan para configurar un todo cambiante, que afecta y es afectado por la intervención de la racionalidad y las acciones del hombre. En esta perspectiva no se concibe fenómeno alguno, natural o social, concreto o abstracto, racional o empírico, desconectado de su red epistémica, aun cuando el hombre, por sus naturales limitaciones y orientación paradigmática, tiende a observar de manera parcelada la realidad que lo circunda, para arrancarle el conocimiento necesario que le permitirá producir modificaciones y ejercer control sobre la misma. La nueva forma en que se nos presenta o concebimos el mundo, influidos por el nuevo paradigma de la ciencia, que nos muestra la complejidad dialógica, recursiva y hológramática de cualquier fenómeno, es lo que nos permite introducirnos, entender y aceptar el caos, la incertidumbre, la complementariedad, la transeccionalidad y atomización de las cosas. La concepción cartesiana y newtoniana del mundo ha impactado de manera tan profunda nuestra forma de pensar, que aún observamos y postulamos relaciones obvias entre variables, categorías o fenómenos; y con esta pobre aproximación al conocimiento de la realidad creemos que hemos llegado al *domus* de la verdad y que somos sus depositarios; cuando en realidad estamos tan lejos de poseerla como de concebirla, por cuanto la misma está minada de relatividad y lo cambiante le es inmanente y consustancial.

En el discurso científico cuántico-complejo de la actualidad hay conocimiento y no verdad, hay perfeccionamiento de ese conocimiento y no conocimiento definitivo e infalible. Esto hace temblar las bases de la razón occidental basada en paradigmas obsoletos convertidos ya en paradogmas, lo cual obliga a la reorientación del pensamiento y de los procesos de construcción del conocimiento. En las ciencias naturales los fenómenos estudiados por el hombre son objetivamente complejos. En las ciencias sociales la dialéctica multifacética y pluridimensional con la que se describe y analiza la realidad, dibuja un mundo infinitamente complejo, donde las carencias o limitaciones del código lingüístico, o la eventual falta de explicación de una arista determinada de esa realidad,



no desvincula, ni desarticula los hechos. Estos siempre permanecerán y serán parte de un contexto. La forma parcelada o global, multidimensional o compleja a través de la cual el hombre observa la realidad que le ocupa y preocupa, depende de los programas paradigmáticos que configuran sus lentes sensitivo y racional. En consecuencia, hay un trasfondo epistemológico en el problema paradigmático.

La construcción del hilemorfismo que hilvana la realidad social es vista desde diferentes ángulos y conduce a opiniones distintas. Bajo esta perspectiva entran en bancarrota aquellas antiguas concepciones de los distantes y opuestos contrarios de los Presocráticos, que dividían el cosmos en entidades buenas y malas en una forma primitiva de filosofar puesto que, bajo el nuevo paradigma de la complejidad, lo simple está en lo complejo, lo complejo en lo simple, lo material en lo inmaterial y viceversa. El mundo es un Boodstrap caótico, entrópico y armónico a la vez. Empobrece la investigación y la ciencia entender y aplicar el holismo solo hacia fuera. Es necesario hacer holismo también hacia adentro; y en ninguna de estas concepciones colocar el fenómeno en un plano cartesiano, pues, reduciríamos la explicación a los términos del paradigma mecánico y bidimensional, tautológico y limitado de una racionalidad ya superada.

En este orden, una de las convicciones que, a mi juicio, orienta y da cuenta de la densidad del pensamiento filosófico científico de Richard Rorty, se encuentra en su obra *Contingencia, Ironía y Solidaridad*, donde expresa que "Nunca habrá un último poema, nunca un final del proceso. Siempre habrá espacio para la creación de sí mismo. El mundo de las verdades absolutas ha desaparecido, el sentido no puede descubrirse, sino inventarse". La historia de la ciencia nos ha demostrado que, tanto su corpus teórico, como sus métodos, enfoques, perspectivas, fundamentos y aplicaciones, cambian con en el devenir y las transformaciones inmanentes a las cuales están sometidos los objetos, las experiencias que de ellos tenemos y las particulares formas de observación de quienes los piensan, sienten, viven, conciencian y explican. Por ello, la aspiración a construir la ciencia es un ideal que pone la proa visionaria hacia excelsitudes inasibles, puesto que constituye una maravillosa utopía nunca alcanzada, y a la par, una aventura estimulante nunca concluida en la cual se abren infinitos caminos, se tienen múltiples visiones y un inmenso campo unificado de posibilidades sin término. El artífice de la ciencia no puede pretender, por tanto, construir la última estrofa, el final del arte y métrica que cierre apoteósica y magistralmente la trascendente empresa del conocer. Y no podría hacerlo porque en este proceso de conocer nuestro universo se nos va la existencia temporal y material, en una "búsqueda sin término" como bien lo expresa Karl Popper.

Lo que hace que la ciencia sea ciencia y no otra cosa es esa posibilidad esencial de crear y recrear permanentemente nuevas visiones y explicaciones de nuestro mundo fenomenado; en este proceso juega un papel fundante la relación entre pensamiento y lenguaje, que

también sufre metamorfosis, se reconstruye y se ensancha dibujando mundos fantasmáticos nunca antes imaginados; confirmando de esta forma lo que señalaba Wittgstein en su frase más polémica presentada en el *Tractatus Logicus Philosophicus*: "Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo" y en su tesis III sobre la figura lógica de los hechos "Todo lo pensable es posible". El proceso de la construcción de la ciencia nunca finalizará en tanto en cuanto el ser humano tenga la capacidad de pensar, imaginar y crear; a través de esta aventura el ser humano se edifica a sí mismo y se proyecta circunstancial y substancialmente en búsqueda de trascendencia, porque siempre habrá espacio para la construcción de sí mismo. Por ello el mundo de las verdades absolutas es inexistente, no es posible, es inviable, es un despropósito científico. La última palabra en materia científica se ha evaporado; el sentido de las cosas y de los hechos no está dado y por ello no se descubre, sino que se inventa permanentemente. En este devenir también nosotros nos inventamos en búsqueda de nuestra identidad existencialista.

Sección 1

*Tópicos estructurales
de la educación superior*



Capítulo I

Currículos universitarios y responsabilidad social profesional

● LUIS HUMBERTO BELTRÁN GALVIS¹

INTRODUCCIÓN

Se sabe que el trascendental compromiso de las instituciones de Educación Superior, especialmente las universidades, es formar profesionales íntegros, integrales, idóneos y éticos, destinados a servir a la sociedad. Sin embargo, es necesario puntualizar de una vez, que cuando se habla de servir a la sociedad, no se pretende reducir este concepto al simple ejercicio de una profesión, sino, por el contrario, ampliarlo, en el sentido que todo profesional está llamado a convertirse en agente de cambio y mejoramiento social. Porque el simple ejercicio de una profesión no implica que el profesional, por ese solo hecho, sea ya agente de cambio y transformación social. También es necesario preguntar, si por su parte las instituciones de Educación Superior, han logrado trascender desde sus currículos, la formación de profesionales destinados escasamente a un mercado laboral u ocupacional, para pasar a formar profesionales con pensamiento crítico, dialécticos, plurales, fundamentados en principios universales, conscientes y sensibles frente a la multiplicidad de problemas humanos y sociales, con capacidades para comprender el contexto, y, en consecuencia, para asumir compromiso con la sociedad, más allá del simple desempeño profesional.

* 1 Magister en Educación; Especialista en Innovación y Pedagogía; Profesor Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables, Universidad Libre, Bogotá; director del Centro de Investigaciones de la misma facultad.



Llama poderosamente la atención, y preocupa mucho, que, en la actualidad (2019) y desde hace varios años, muchas conductas de profesionales colombianos han resultado violatorias de las normas constitucionales, legales y reglamentarias, como también de las buenas costumbres, y de los principios fundamentales de la Moral y de la Ética. Conductas, desde todo punto de vista reprochables, que, por supuesto, no podrían tenerse como ejemplo ni como modelo, para las nuevas generaciones. Consideramos, que, mucho han tenido que ver en estas conductas, los vacíos en la formación de que han sido objeto y sujeto muchos jóvenes que han tenido el privilegio de ocupar los claustros de la universidad.

RESUMEN

El presente escrito, tiene por objeto desglosar el concepto de Responsabilidad Social, examinar de qué manera se trata o contempla este tópico en los currículos de la Educación Superior colombiana, y explicar en lo posible en qué consiste y cuál es la razón o fundamento histórico del compromiso de los profesionales para con la sociedad. Al final, y con base en los resultados de la indagación hecha a docentes y estudiantes, se intenta una propuesta de inclusión del tópico Responsabilidad Social, como eje transversal, en los currículos de la denominada Educación Superior.

Palabras clave

Responsabilidad social, educación superior, currículo, compromiso del profesional.

PROBLEMA CIENTÍFICO

El problema científico de que trata el presente estudio es *la ausencia del aspecto Responsabilidad Social como parte constitutiva de los planes curriculares* de muchos programas académicos de universidades colombianas.

Examinados en detalle, planes de estudio de sesenta y ocho programas académicos pertenecientes a dieciséis instituciones de educación superior colombianas (segunda década del presente siglo), quedó establecido, que era casi nula en ellos, la presencia de alguna materia o proyecto transversal, que desarrollara el aspecto Responsabilidad Social. Se aclara, que, a 2020, la situación en nada ha mejorado, toda vez que se ha priorizado en los planes de estudio, dar cabida a materias relacionadas con normas internacionales, y tecnologías de la información.

En los planes de estudio auscultados, se observó que imperaba de manera general y con un sentido más formal que formativo, la denominación de Ética. Solo en un caso, se ubicó

una asignatura denominada "Ética y Responsabilidad Social"; y en otro, una denominada "Ambiente y Desarrollo Sostenible".

En los programas académicos focalizados, lo que se observa es la poca posibilidad para el análisis y la reflexión, sobre aspectos tan determinantes como: el compromiso de los profesionales para con la sociedad, más allá del simple ejercicio de sus profesiones; el compromiso de los profesionales, frente a la necesidad de que se conviertan en agentes de la preservación del medio ambiente; la responsabilidad de los profesionales frente a la imperiosa necesidad de velar por la protección de la vida; el compromiso de contribuir, sobre la base de sus saberes y conocimientos, a la anhelada convivencia en paz; el compromiso de ser solidarios, convirtiéndose en educadores de quienes por distintas razones no han tenido el privilegio de ascender en las escalas de la educación y de la sociedad.

Se encontró, que, es común en los programas académicos de la Educación Superior colombiana, "estudiar" (entre comillas), de manera desconectada, asignaturas como: Principios constitucionales y del Derecho, Epistemología, Ética, Deontología, Sociología, las cuales, desde sus contenidos y estrategias de tratamiento, no alcanzan a superar los límites conceptuales, impidiendo las posibilidades de problematización, que conduzcan a develar conductas profesionales tan comunes como la corrupción, el afán explotador e inmisericorde de la biodiversidad, el saqueo de los recursos públicos, el lenguaje y la cultura de la mentira, la calumnia, el mercadeo de conciencias, entre muchos otros.

Es cierto que, en los horizontes institucionales (Misión, Visión, Principios y objetivos) se encuentra la esencia de los proyectos educativos tanto institucionales como de programa. Pero, y ¿dónde está concebido, o dónde se da cabida al aspecto "Responsabilidad Social" como uno de los ejes vertebrales o integradores de la formación profesional que se hace? La respuesta más probable es que dicho aspecto está implícito en cada una de las partes que conforman el currículo; que el mismo es consustancial a la estructura curricular de cada programa, y que dicho tópico es propio de la naturaleza y del concepto de universidad.

No nos cabe duda, que la ausencia de espacios y oportunidades para la reflexión sobre los aspectos enunciados, en el ámbito de este nivel de educación, se ha convertido en causa fundamental de las múltiples defraudaciones con que a diario se ofende a la sociedad del común, que espera lo mejor de quienes en las aulas universitarias han recibido el saber, construido por la humanidad a través de los siglos. Aunque somos conscientes, también, de que, para una formación iluminada por los principios de la "Responsabilidad y la Ética Social", no bastan los simples enunciados curriculares o misionales, sino que es necesario confrontar los aprendizajes con los problemas de la realidad, a fin de establecer su pertinencia y coherencia, con miras a mejoramientos y soluciones.

FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA

¿Por qué contemplar de manera explícita, el tópico responsabilidad social en los currículos de la Educación Superior?

Es un hecho, que, el análisis sobre el compromiso que deberían (deben) asumir los profesionales para con la sociedad, no se aborda, o no goza de los suficientes espacios en el currículo como ya se dijo, razón por la cual no se alcanza a descubrir la trascendencia y significado de dicho compromiso.

También es un hecho, que la universidad colombiana en general, se ha dedicado a "formar" profesionales, sin que su preocupación haya sido tocar sus conciencias para generarles una actitud de verdadero compromiso y responsabilidad frente a la sociedad. Por su parte los profesionales, no han sido capaces de ir más allá del simple ejercicio de sus profesiones. Se han quedado cortos al momento de interpretar lo que significa ser profesionales, en un ámbito en el que muchos de sus semejantes no han tenido la misma oportunidad ni el mismo privilegio: ser profesionales. La formación recibida en las aulas, no les alcanza para siquiera imaginar de dónde proviene el saber adquirido en la universidad, y cuál la razón histórica o fundamento del supuesto compromiso y la supuesta responsabilidad social que se les demanda. En la generalidad de los casos, los profesionales se dedican a ejercer sus respectivas profesiones, e inclusive a enriquecerse, convencidos de que ahí termina y se agota su misión.

Sería útil y necesario que, desde el claustro de la universidad, quedara claro, haciendo parte de la formación esencial del estudiante y del profesional, cuál es el compromiso y la responsabilidad social que implica el ser profesional, y cuál es el fundamento o asidero histórico de esa responsabilidad.

¿Para qué contemplar el tópico responsabilidad social en los currículos de la Educación Superior?

A un país o a una sociedad, les da lo mismo contar o no contar con profesionales, si el desempeño de estos no se traduce en soluciones a sus más urgentes problemas y necesidades.

Las conductas y desempeños vergonzosos y escandalosos conocidos en los últimos años, de muchos profesionales colombianos y latinoamericanos, son muestra de que, la formación que recibieron en los espacios universitarios, sociales y familiares, no les fue suficiente para comprender y descubrir, cuál es el compromiso que están llamados a

cumplir frente a una sociedad que les brindó la posibilidad de acceder a un conocimiento, y frente al cual, no todas las personas han tenido la misma oportunidad o el mismo privilegio. Es ésta, razón poderosa y suficiente, para que lo que aquí se cuestiona, tenga como finalidad, proponer la inclusión del aspecto Responsabilidad Social como elemento sustancial de los currículos de la Educación Superior. Este hecho contribuiría a transformar y mejorar no sólo el ejercicio profesional, sino ante todo el social, con impacto real en la cultura y en las condiciones de vida de los asociados.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Es necesario incluir de manera explícita, el tópico "¿Responsabilidad Social" como componente de los currículos de las instituciones de Educación Superior colombianas, con miras a fortalecer la formación integral de los estudiantes?

EL COMPROMISO DE LOS PROFESIONALES PARA CON LA SOCIEDAD Y FUNDAMENTO HISTÓRICO DE ESE COMPROMISO

A la pregunta de ¿cuál es el compromiso de los profesionales para con la sociedad? le dimos respuesta en un artículo titulado "El compromiso del profesional con la sociedad", publicado en la revista "Impacto Contable" Nº 2 (2003) Programa de Contaduría Pública, Universidad Piloto.

*(...) **El compromiso es ser solidarios.** Y ser solidarios significa la realización de acciones que en esencia favorezcan el crecimiento, la humanización y la dignificación de la persona. La solidaridad de los profesionales consiste fundamentalmente en compartir y enseñar lo que saben a los analfabetos o a los que tienen bajos niveles de educación y capacitación. Esta solidaridad consiste en contribuir a sacar a los demás de la ignorancia (...).*

Los profesionales comprometidos serán educadores permanentes de los demás. No serán egoístas ni metidos en sí mismos, sino dados a los otros, no regalando los peces sino enseñando a pescar. (Beltrán, 2003)

A lo relacionado con el fundamento histórico del compromiso del profesional con la sociedad, intentamos darle explicación en otro estudio adelantado en el año 2003, bajo el título "La formación del Contador Público desde la perspectiva de una profesión humana y social", Instituto de Investigaciones y Proyectos de la Universidad Piloto – INIP. Se trae aquí una síntesis de lo concluido:

(...) En una sociedad **eliminadora y discriminatoria** como la nuestra, no todas las personas tienen la oportunidad o el privilegio de llegar a ser profesionales. Son muchos, los que por distintas razones – económicas, sociales, políticas, familiares, de violencia, etc, – quedaron (quedan) rezagados, botados en el camino. (...). En otras palabras, la historia los obligó a abandonar sus propósitos y a permitir que otros continuaran abriéndose paso hacia la prosperidad. Unos fueron marginados, otros fueron privilegiados, y hoy, son profesionales, o están cercanos a serlo: **Ese es su privilegio** (...).

Fuente u origen del saber profesional:

- El saber existente es un constructo histórico y como tal ha venido apareciendo a través de los siglos. En su construcción han participado todas las culturas y civilizaciones del Mundo (...).
- El saber que poseen los profesionales fue bebido de la fuente de la historia; de la fuente de la humanidad; de la fuente de la misma sociedad. La fuente no está en la universidad. (...).
- El saber, que es patrimonio de la humanidad, es como el aire: es para todos y de todos. Por eso no es justo que todos no tengan acceso y no puedan compartir y conocer lo que es producto de la historia misma. (Beltrán, 2003)²

EL CONCEPTO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL

Revisaremos a continuación, algunos conceptos de "Responsabilidad Social":

Para Rafael Acosta (2002):

La palabra responsabilidad proviene del latín, respondere, que referida a las acciones humanas significa que se asumen como autor. En sentido amplio, significa la madurez psicológica de una persona que la hace apta para realizar adecuadamente una tarea determinada y capaz de tomar decisiones pertinentes. En sentido moral, la responsabilidad lo obliga a uno a reconocerse autor de sus actos, ante la propia conciencia y ante la sociedad. La responsabilidad supone la libertad, como capacidad y como elección (pp. 51-71).

Marrero (1999), dice:

Todo acto humano acarrea consecuencias sociales, por lo tanto, ninguna acción personal debe acometerse con prescindencia de sus consecuencias en los otros. Por el contrario, la edificación del bien común, demanda de cada actuación individual la consideración política de las consecuencias o repercusiones

* 2 BELTRÁN GALVIS, Luis Humberto (2003). La formación del Contador Público desde la perspectiva de una profesión humana y social. En: *Informe de Investigación, Instituto de Investigaciones y Proyectos*, Universidad Piloto - INIP.

sociales, y obliga entonces a enderezar, en todo caso, los logros del interés particular en función social, en orden al bien común (pp.124-125).

Las consideraciones transcritas nos dan a entender, que el ser humano no está solo en el mundo y que, por lo tanto, debe obrar de manera que evite causar daño a los demás. En todo caso, asumir las consecuencias de sus actos y estar listo a resarcir los perjuicios que sus conductas o acciones puedan haber producido.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL PROFESIONAL

¿Quiénes acompañan a los empresarios, a los dueños de las empresas, en los procesos de liderar, innovar, rediseñar y jalonar a éstas? ¿Quiénes colocan a las empresas a tono con los avances de la ciencia, la técnica y la tecnología? Por supuesto que, esta misión la cumplen los profesionales que laboran en ellas. Se supone que, son los profesionales, los que poseen el más avanzado conocimiento tecnológico y científico, que ha ido construyendo la Humanidad a través de los tiempos, y que está destinado a la satisfacción de las necesidades que tiene esa misma humanidad. Y, es la empresa, el espacio más propicio para cumplir ese ideal; el espacio donde se generan las ideas de nuevos servicios y de nuevos productos. De ahí, que sea preciso afirmar, que la responsabilidad social profesional y la responsabilidad social de la empresa, son responsabilidades compartidas y solidarias.

Pero, ojo. Tal como lo analizamos en párrafos anteriores, la responsabilidad social del profesional, no se agota en el solo ámbito de la empresa, ni en la simple actividad de producción de bienes, o de prestación de servicios. La responsabilidad social del profesional trasciende estos espacios y actividades; va mucho más allá del simple ejercicio de la profesión, por excelente que este sea.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD

Tres han sido las funciones que en los últimos tiempos se le han atribuido como misionales a la universidad: las funciones de Docencia, Investigación, y Proyección Social.

La **Docencia** ha sido la función básica, que, a través de la historia, ha venido cumpliendo la universidad colombiana. Una función de transmisión del saber, para la formación de tecnólogos, licenciados, y profesionales en distintas disciplinas como la Ingeniería, la Medicina, la Economía, El Derecho, la Administración, la Contaduría, entre otras. Ha estado tan entrañada esta función en la cultura y en la educación, que se ha llegado a pensar que se trata de la principal y única función que está llamada a cumplir la universidad.

La **Investigación** es otra de las funciones que se le ha venido atribuyendo a la universidad colombiana, de manera especial en los últimos treinta años.

La dinámica de la economía y de la sociedad, así como los cambios climáticos y ambientales, entre otros grandes desafíos, han venido llamando y comprometiendo a la universidad, en repensar su hacer y superar su función de simple transferente de saberes. Los escenarios de la educación superior deben ser espacio propicio para el estudio y análisis de la multiplicidad de problemas humanos y sociales, y acercarse a soluciones posibles a través de la investigación.

La función de **Proyección Social**, que muy poco ha ejercido la universidad, consiste en llevar a las comunidades el saber que se aprende o el conocimiento que se genera en sus aulas o en sus laboratorios. Debe hacerse del saber y del conocimiento, algo realmente útil a la comunidad, sirviendo a la solución de sus problemas, siendo dos de los principales la pobreza y el analfabetismo.

EL TÓPICO RESPONSABILIDAD SOCIAL COMO COMPONENTE DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En la investigación realizada, fue necesario preguntar, acerca de la viabilidad de contemplar el aspecto Responsabilidad Social como componente de los currículos de la Educación Superior en Colombia, consulta que se hizo a estudiantes y docentes, en desarrollo del proyecto "*El tópico responsabilidad social como componente curricular en los programas académicos de la educación superior en Colombia*".

Pasamos ahora a observar, de qué manera los docentes y estudiantes consideran viable que el aspecto Responsabilidad Social pase a hacer parte constitutiva del currículo. Al efecto se ofrecieron las siguientes alternativas: 1- Que exista una asignatura. 2- Que sea una problemática que contemplen todos los docentes en sus asignaturas. 3- Mediante conferencias planeadas. 4- Que se combinen todas las anteriores estrategias.

Docentes. El 56% de los docentes propone que se combinen las tres estrategias, lo cual es reforzado por otro 30% de los consultados, que propone que sea una problemática que traten todos los docentes. Se concluye entonces que los docentes respaldan la propuesta de que el aspecto Responsabilidad Social se constituya en componente del Currículo, no como una asignatura más, sino haciendo de dicho tópico **un eje transversal**, que irrigue el proceso formativo tanto de estudiantes como de docentes.

Estudiantes. Comparando las opiniones de docentes y estudiantes, se encontró que en ambos estamentos predomina la voluntad de que el aspecto Responsabilidad Social pase

a ser componente curricular de los programas académicos de las instituciones, aplicando la Metodología o Estrategia consistente en combinar variadas formas de tratamiento de la problemática, así: como asignatura, como una problemática que trabajen todos los docentes y/o mediante conferencias planeadas. Dentro de las dos primeras estrategias podrían realizarse seminarios, talleres, paneles, entre otros. Sería, pues, una forma **transversal** de tratar el tópico como eje curricular.

Transversalidad en el currículo. La transversalidad como manera posible de desarrollar el aspecto Responsabilidad Social en los programas académicos de la Educación Superior, implica desglosar el concepto, así:

Los *contenidos transversales* ofrecen la posibilidad de que en el Currículo se contemple el estudio de diferentes problemáticas de significativo interés social, como: valores y principios, cultura y gestión ambiental, equidad social, derechos humanos, paz y convivencia social, educación para la salud y calidad de vida, formación para el emprendimiento, entre otros.

Según Abraham Magendzo (2003): "*Los temas transversales se instalan en el currículum como resultado de un proceso participativo y deliberativo en el que se han consensuado saberes e intenciones entre distintos actores sociales que han intervenido en el itinerario de su construcción*" (p. 39).

Conceptualización de currículo

Se entiende por currículo "*un subsistema educativo complejo, global, dinámico y orgánico, diversificable y flexible, en el que se articulan **componentes**, interactúan personas y grupos sociales y se suceden procesos estrechamente vinculados entre sí, con el objeto de diseñar, producir y evaluar aprendizajes, buscando una educación integral de óptima calidad (...)*" (p. 2)³.

Para Kearney y Cook, citados por Ludgren Uif P (1992), constituyen el currículo "*todas las experiencias que el alumno tiene bajo la dirección de la escuela*" (p. 71).

Según Julián de Zubiría, *el currículo debe responder a cuatro preguntas fundamentales: ¿para qué enseñar? ¿qué enseñar? ¿cuándo, cómo y con qué enseñar? ¿cómo evaluar?*" (Hoyos, 2013, p. 13).

* 3 www.mineducación.gob.pe, Marco Curricular, (documento de trabajo, sin más datos), p. 2.

Tipos de currículum (currículo)

Según Magendzo, los ejes o temas transversales tienen cabida en los diferentes tipos de currículum: en los llamados *Currículum del Futuro*, *Currículum para la Vida*, *Currículum para el Cambio*, tienen como función equilibrar el Currículum (pp.40 a 45).

En el presente caso, en que se trata de sustentar la necesidad de que el tema "Responsabilidad Social" sea contemplado como componente de los Currículos de la Educación Superior, y que, de acuerdo con los resultados del estudio adelantado, se concluye que se debería tratar como "eje transversal", se acopla armónicamente con las características de los currículos para el Futuro, el Cambio, y la Vida.

Expresa, Magendzo, que los temas transversales, desde la especificidad de cada uno, se enfocan a una dimensión; es decir, a un campo de desarrollo de los sujetos en que se pensó, al momento de proponer el eje transversal. Que las dimensiones se complementan entre sí, y que una dimensión no es posible sin la otra. La educación que se imparta al educando debe ser integral, en atención a que éste de por sí, también es, un ser integral. Las dimensiones, según Magendzo, son: 1) La **dimensión afectiva**, que busca el desarrollo de la identidad personal y social, la autoestima y la autovalía. 2) La **dimensión intelectual-cognoscitiva**, que orienta los procesos de conocimiento y aprehensión de la realidad. 3) La **dimensión ético-valórica**, que permite formular juicios éticos acerca de la realidad, situándose en ella como sujeto socio moral, y 4) La **dimensión de convivencia social**, que sitúa a la persona como ciudadano y con compromiso frente a su entorno social.

LA PROPUESTA

En el estudio se formuló el siguiente interrogante: ¿Qué debería (deberá) saber, sentir, pensar y ser, el estudiante que haya reflexionado sobre el tópico Responsabilidad Social, en cumplimiento de los requisitos de formación a establecer en la Educación Superior?

Con fundamento en lo aprendido de Magendzo, y del profesor Rafael Rodríguez Rodríguez⁴, en la materia "Diseño y Evaluación Curricular", se adelantó un ejercicio de consulta con estudiantes y profesores de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la Universidad Libre (2014), Sede Principal, y estudiantes del Programa de Contaduría Pública de la Universidad Piloto, cuyos resultados sintetizamos aquí:

* 4 Apuntes de clase en la Materia "Diseño y Evaluación Curricular", regentada por el profesor Rafael Rodríguez Rodríguez, Universidad Libre, Maestría en Ciencias de la Educación, 2011.

El estudiante que haya reflexionado sobre el tópic *Responsabilidad Social*, debe:

Cuadro 1. El saber, el sentir, el pensar y el ser.

<p>DEBE SABER (Competencia cognitiva)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Los fundamentos históricos y sociológicos del concepto de Responsabilidad Social. * Sobre impactos benéficos y maléficos del actuar humano con o sin Responsabilidad Social. * Normatividad legal y constitucional sobre responsabilidad social. * Cuál es el compromiso del profesional con la sociedad y cuál el fundamento o razón histórica de ese compromiso. * Interpretar y analizar crítica y objetivamente problemas de la sociedad. * Que está llamado a compensar las oportunidades y privilegios que ha recibido de la vida y de la sociedad.
<p>DEBE SENTIR (Competencia sensitiva)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Que debe ser (es) parte determinante de las soluciones a la variedad de problemas que aquejan a la sociedad. * Que es necesaria la aplicación de su saber para el mejoramiento de las condiciones de vida, especialmente de los sectores sociales desfavorecidos. * Compromiso de actuar con excelencia académica, profesional y ciudadana. * Interés por el entorno eco-ambiental y por contribuir a su cuidado y conservación. * Responsabilidad de compartir y enseñar sus saberes y conocimientos. * Que es poseedor de capacidades y facultades para ser agente de cambio y mejoramiento social.
<p>DEBE PENSAR (Competencia epistémico - axiológica)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * En el bien colectivo, es decir, del conglomerado social. * En las consecuencias sociales y eco-ambientales de sus actos y obras. * En cuidar el eco-sistema para garantizarse el bienestar futuro y el de sus congéneres. * En la misión trascendente que está llamado a cumplir como ser social e histórico.
<p>DEBE SER (Competencia ontológico - actitudinal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Una persona con coherencia entre lo que sabe, siente, piensa y hace. * Una persona ética, es decir, que orienta siempre sus acciones al bien y al favorecimiento social. * Una persona líder, que contribuye a la armonización de las relaciones sociales, velando por la equidad y la justicia social. * Un excelente profesional.

Fuente: el autor.

Estructura de la propuesta

Coherente con lo planteado sobre el Saber, el Sentir, el Pensar y el Ser, del estudiante que reflexione sobre el tópic *Responsabilidad Social*, se presenta la estructura de la propuesta:

- × Ejes temáticos o problemas de reflexión.
- × Planes de aula o asignaturas marco. Es decir, en donde se incluiría cada eje temático o problema de reflexión.
- × Niveles o semestres académicos en los que se trataría cada eje.
- × La fundamentación a los ejes temáticos⁵.
- × La metodología de trabajo.
- × El modelo o tipo de diseño.

Atendiendo las directrices del Ministerio de Educación Nacional Colombiano, sobre los componentes del currículo, aparece en el cuadro anterior, lo relativo a las competencias, que son: la **cognitiva**, la **sensitiva**, la **epistémico-axiológica**, y la **ontológico-actitudinal**.

Nota: en la elaboración de la Propuesta se tomaron como ejemplos o referentes, los programas de Contaduría Pública y de Administración de Empresas de la Universidad Libre, Sede Principal (Bogotá) año 2016.

Cuadro 2. Propuesta de ejes temáticos, planes de aula y niveles del programa de Contaduría Pública.

Ejes temáticos o problemas de reflexión	Planes de aula o asignaturas marco	Nivel o semestre académico
Responsabilidad social: la función social del estado	Principios de derecho y constitución	I semestre
Responsabilidad social: derechos constitucionales fundamentales	Principios de derecho y constitución	I semestre
Responsabilidad social: teleología educativa (los fines de la educación)	Cátedra unilibrista	I semestre
Responsabilidad social: el conocimiento como patrimonio de la humanidad.	Epistemología y metodología de la investigación	II semestre
Responsabilidad social: industrialización y tecnologización	Fundamentos de economía	II semestre
Responsabilidad social: problemas sociales contemporáneos	Electiva	III semestre
Responsabilidad social: desarrollo económico y responsabilidad empresarial	Coyuntura económica nacional	IV semestre
Responsabilidad social: educación para la vida	Gerencia del talento humano	V semestre
Responsabilidad social: recursos naturales y ecología	Contabilidad ambiental	VI semestre

× 5 BELTRÁN GALVIS, Luis Humberto (2019). *La responsabilidad social de los profesionales. ¿Eje fundamental de la educación superior en Colombia?* Universidad Libre, Bogotá, Colombia.

Ejes temáticos o problemas de reflexión	Planes de aula o asignaturas marco	Nivel o semestre académico
Responsabilidad social: los fines de erario público	Fundamentos y normatividad tributaria	VII semestre
Responsabilidad social: auditoria social y auditoria ética	Auditoria	VIII semestre
La responsabilidad social en el control y aseguramiento empresarial	Revisoría fiscal	IX semestre
Responsabilidad social: el compromiso de los profesionales con la sociedad / la política como arte y acción de servir a los demás.	Ética	X semestre

Fuente: el autor.

Cuadro 3. Propuesta de ejes temáticos, planes de aula y niveles del programa de Administración de Empresas.

Ejes temáticos o problemas de reflexión	Planes de aula o asignaturas marco	Nivel o semestre académico
Responsabilidad social: la función social del estado	Principios de derecho y constitución	I semestre
Responsabilidad social: derechos constitucionales fundamentales	Principios de derecho y constitución	I semestre
Responsabilidad social: teleología educativa (los fines de la educación)	Cátedra unilibrista	I semestre
Responsabilidad social: el conocimiento como patrimonio de la humanidad	Epistemología y metodología de la investigación	II semestre
Responsabilidad social: educación para la vida	Dirección y liderazgo	III semestre
Responsabilidad social: desarrollo económico y responsabilidad empresarial	Coyuntura económica nacional	IV semestre
Responsabilidad social: industrialización y tecnologización	Desarrollo e innovación de las organizaciones	V semestre
Responsabilidad social: contexto social de las organizaciones	Sociología de las organizaciones	VI semestre
Responsabilidad social: solidaridad y liderazgo	Habilidades gerenciales	VII semestre
Responsabilidad social: recursos naturales y ecología	Gestión ambiental	VIII semestre
Responsabilidad social: el conocimiento como patrimonio de la humanidad	Gestión del conocimiento	X semestre
Responsabilidad social: desarrollo económico y responsabilidad empresarial	Énfasis: gestión de organizaciones sociales y solidarias	X semestre
Responsabilidad social: el compromiso de los profesionales con la sociedad / la política como arte y acción de servir a los demás	Ética	X semestre

Fuente: el autor.

Como se ve, el aspecto Responsabilidad Social transversalizaría los planes de estudio y por ende el currículo, así: en el Programa de Contaduría Pública en diez (10) semestres de carrera, en doce (12) planes de aula o asignaturas, mediante catorce (14) ejes temáticos o problemas de reflexión. En el Programa de Administración de Empresas en nueve (9) semestres de carrera, en doce (12) planes de aula o asignaturas, mediante catorce (14) ejes temáticos o problemas de reflexión, que serían contemplados dentro de asignaturas o planes de aula con los que haya pertinencia y/o afinidad.

Nota: las instituciones tienen la libertad de idear otros ejes temáticos o problemas de reflexión, y ubicarlos dentro de las asignaturas o semestres de carrera que consideren adecuados y pertinentes.

CONCLUSIONES GENERALES

- × Se han alcanzado los objetivos propuestos para el presente estudio, los cuales iban desde: "Examinar los currículos de distintos programas académicos de instituciones de Educación Superior colombianas, para establecer de qué manera se manifiesta, o no, el tópico *Responsabilidad Social*, como un componente de sus procesos de formación profesional", hasta el diseño de una propuesta curricular (temática), para el tratamiento del tema "Responsabilidad Social" en dichos currículos.
- × Se ha concluido, con base en las respuestas dadas por docentes y estudiantes, que el aspecto Responsabilidad Social debe hacer parte de los procesos formativos que adelantan los programas académicos. En consecuencia, el aspecto Responsabilidad Social se contemplará como eje transversal de los currículos de la Educación Superior.
- × Un currículo que incluya el aspecto Responsabilidad Social como eje transversal del proceso de formación de futuros profesionales trasciende el modelo clásico, en que imperan las asignaturas, y pasa a una labor formadora de individuos sensibilizados y conscientes, de que lo hecho bien sirve a sus congéneres, en tanto que lo no hecho bien, y sin el respeto que se les debe a los otros, atropella y vulnera los fines sociales.
- × Es lo ideal, que quienes tengan el privilegio de formarse profesionales (porque en efecto, en esta sociedad, ser profesional es un privilegio), irradien su conocimiento hacia los demás, dignifiquen con sus acciones a los demás, pues, según los sentenció, Paulo Freire, los seres humanos no podrán ser verdaderamente libres y felices, si no es en comunión y en solidaridad con sus semejantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Sanabria, Rafael. (2002). *Inserción del Eje Transversal Responsabilidad Social en los Planes de Estudio de la Universidad Metropolitana*. Revista Anales. Vol. 2 N° 2. (Nueva Serie). Caracas. Universidad Metropolitana.
- Beltrán Galvis, Luis Humberto. (2008). *Hacia una Cultura de la Investigación*, Universidad Libre, Bogotá, Colombia.
- (2003). *El Compromiso del Profesional con la Sociedad*, en Revista "Impacto contable" N° 2, Universidad Piloto de Colombia, Bogotá Colombia.
- (2014). *El Tópico Responsabilidad Social, como Componente Curricular en los Programas Académicos de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables – Universidad Libre, Sede principal (Tesis de grado, Maestría en educación)*.
- Boggino, Norberto A. (1997). *Globalización, Redes y Transversalidad de los Contenidos en el Aula*, Serie Educación, Homo Sapiens – Ediciones, Rosario, Argentina.
- Bula, Jorge Iván. *Condiciones para una Vida Digna*. En: Memorias Cátedra Manuel Ancizar, I Semestre 2001, Universidad Nacional.
- Carneiro Caneda, Manuel (2004). *La Responsabilidad Social Corporativa Interna. La Nueva Frontera de los recursos Humanos*. ESIC, Editorial, Madrid, España.
- (2002). *El Valor de la Responsabilidad Social*, en diario Expansión, de 5 de febrero, Edición de Cataluña, sección Opinión.
- Gordillo, María Victoria (1996). *Orientación y Comunidad, La Responsabilidad Social de la Orientación*, Alianza Editorial S.A., Madrid.
- Hoyos Regino, Santander y otros (2013). *Currículo y Planeación Educativa*, Magisterio Editorial, Bogotá, D.C, Col.
- Ludgren, Uif (1992). *Teoría del Currículum y escolarización*, Madrid, Ediciones Morata S.A.
- Magendzo, Abraham. (2003), *Transversalidad del Currículum*, Cooperativa editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Malagón Plata, Luis Alberto (2007). *Currículo y Pertinencia en la Educación Superior*, Alma Mater, Magisterio, Bogotá.
- Martínez Bonafe, Jaime (1995). *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*, Colección: Investigación y Enseñanza, Diada Editores, Sevilla.

- Marrero, J. (1999.) *Teoría y Práctica del Bien Común*, Caracas, Ifedec.
- Organización Internacional para la Estandarización. ISO 26.000.
- Panqueva Tarazona, Javier (1996). *Concepciones Teóricas, Modelos y Teorías Curriculares*, Secretaría de Educación de Risaralda, Pereira, Colombia.
- Pérez Pérez, Ramón (1994). *El Currículo y sus Componentes*, Barcelona, Oikostau.
- Remolina, Gerardo (2003). *La Responsabilidad Social de la Universidad*, en revista Nómadas nº 19, Universidad Central, Bogotá Colombia.
- Rey, Germán. (1966). *Empresa Privada y Responsabilidad Social*, Bogotá, Utopía.
- Rodríguez Rodríguez, Rafael. Apuntes de clase en la Materia "Diseño y Evaluación Curricular", Universidad Libre, Maestría en Ciencias de la Educación, 2011.
- Roldán Vargas, Ofelia (1999). *El Currículo y su Contribución al Desarrollo Humano y Social*. En: Educar: El Desafío de Hoy.
- Ruiz Ruiz, José María (1996). *Teoría del Currículo: Diseño y Desarrollo Curricular*, Madrid, Ediciones Universitas S.A.
- Santos Amaya, Jesús (1997). *Responsabilidad Social del Administrador*. En: *Revista de la Universidad de la Salle* (Bogotá), 18(24).
- Universidad Libre - Sede Bogotá (2012). *Proyecto Educativo del Programa de Contaduría Pública*, Versión 2012.
- Vallaey, Francois. ¿Qué es la Responsabilidad Social Universitaria? (artículo corto), Pontificia Universidad Católica del Perú (sin más datos).
- Vélez, Ignacio (1989). *Responsabilidad Social*, Cartagena, Universidad de Cartagena.
- www.mineducación.gov.co. *Marco Curricular*, (documento de trabajo, sin más datos).

Capítulo II

Preguntas a la estructura de la educación colombiana: redescubriendo los conflictos de clase social

● EDISON FREDY LEÓN PAIME¹

RESUMEN

La estructura de la educación superior en Colombia viene soportando importantes presiones en las últimas décadas. La expansión del sistema que inició en la segunda parte del siglo XX, permitió la integración de un número importante de sectores de la sociedad a una carrera escolar y la profesionalización. Sin embargo, a pesar de tales transformaciones y avances los resultados dejan satisfechos a amplias capas de la población colombiana. En este documento se presenta una breve reflexión sobre cómo los procesos de modernización social asociados a los procesos educativos fueron insuficientes, y explican en buena manera las protestas y conflictos sociales que hacen parte de una nueva cotidianidad de la educación superior en nuestro país.

INTRODUCCIÓN

En la última década se ha generado un clima de inestabilidad alrededor de la educación superior en nuestro país. La movilización social de los estudiantes y profesores se ha hecho

* 1 Contador público (Universidad Nacional de Colombia), Magister en investigación social y Doctor en Educación (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Docente investigador Universidad Libre- seccional Bogotá. Correo electrónico: edisonf.leonp@unilibre.edu.co



permanente, y al consabido problema de la financiación de la educación pública se han unido una serie de demandas nuevas, resultado estas del agrietamiento de una serie de elementos derivados del proceso de modernización funcional al que se le signo a la educación superior.

Algunas posiciones indican no comprender el estallido social que trascienden las protestas. Desde el gobierno se indica que se cumplen los compromisos y que hay despropósito en la movilización social. Incluso los medios de comunicación hacen ejercicios permanentes de cubrimiento, en el que por un lado se reconoce las razones, pero se muestran como distantes y alejadas de la sociedad. Ejemplo de ello son títulos como los siguientes:

- * ¿Por qué protestan estudiantes de las universidades públicas? (Caracol TV, 2017)
- * *Abecé para entender por qué protestan los estudiantes pidiendo mejoras para la Universidad Pública (LA FM, 2018)*
- * ¿Por qué los estudiantes saldrán nuevamente a las calles el 10 de octubre? (Semana, 2019)

Todo lo anterior hace vislumbrar la existencia de una crisis estructural, que parecemos no poder comprender, y que refleja cambios de la manera en que el sistema de educación funciona.

Este breve texto presenta un panorama general, y discute cómo la expansión del sistema lleva implícita los fallos de origen. Plantea que los procesos de modernización llevaron consigo el reto de hacer la integración social de diversas clases sociales a un modelo productivo, pero cuando pierde impulso, se deja a amplias capas poblacionales con un proyecto carente de sentido, y con una infraestructura que no responde a las necesidades de la sociedad. Se trata de una interpretación libre que deja algunas preguntas al final, y que, por lo tal, invita al diálogo permanente.

EL PANORAMA

Recientemente la OCDE ha publicado un interesante documento de revisión a la educación superior en el contexto global, dejando importantes aspectos de reflexión en cuanto a los diferentes países que hacen parte de la organización.

El mismo reconoce la importancia de la expansión del sistema de educación superior en sus países miembros, sin embargo, denota que varios aspectos en términos de lucha por la igualdad, la capacitación, el acceso, la financiación son aspectos que requieren de intervención directa (OECD, 2019). Uno de los aspectos críticos en este conjunto de países es la existencia del fenómeno NINI (jóvenes que ni estudian, ni trabajan), que supone un

desafío no solo en el marco de la generación de oportunidades (insuficientes para atender algunas poblaciones), sino también de los sistemas de educación superior (la universidad ya no es vista como una institución completamente legítima que garantice la movilidad social). Así, las poblaciones jóvenes en diversas regiones encuentran que la universidad se vuelve un espacio refugio, con el cual, nos siempre se encuentran identificados, y que ofrece salidas que no reconocen la crisis actual del sistema productivo.

Esta situación global, nos lleva al siguiente punto, si bien la expansión del sistema supuso el acceso a la educación amplias capas poblacionales en la segunda parte de siglo XX, tal acceso no garantizó las bases estructurales suficientes para generaciones futuras.

En el caso colombiano, la organización institucional remarca que, si bien es importante la expansión del sistema de educación superior en las últimas tres décadas, tan solo la quinta parte de la población adulta ha llegado a acceder a este tipo de educación, por lo que la "profesionalización" sigue siendo una promesa no cumplida para la mayoría de los colombianos. Se expone el sistema de educación superior colombiano, como uno que se encuentra en desventaja frente a los demás países de la organización.

De la misma manera el OCDE reconoce que las diferencias regionales son muy amplias, por lo que los efectos de las mejoras en el sector educativo no han llegado a diversas partes del país. Así los efectos positivos del sistema escolar no han sido repartidos o distribuidos de manera adecuada generando y/o aumentando las diferencias de clase en la población.

Tabla 1. Aspectos que definen la educación contemporánea según la OCDE.

Contexto global - OCDE (2019)	Caso Colombia - OCDE (2019b)
<ul style="list-style-type: none"> * Los sistemas educativos han facilitado el acceso a la educación universitaria pero aún sigue habiendo algunas brechas. * Proporcionar mecanismos de apoyo financiero ha contribuido a que la educación universitaria sea más accesible a más personas. * El acceso a la educación universitario está abierto en más de la mitad de los países y economías, mientras que otros países utilizan criterios selectivos, tales como el rendimiento académico, exámenes y, en algunos casos, la orientación del programa secundaria superior. * En los países de la OCDE, entre 2005 y 2016, el gasto en instituciones de enseñanza superior aumentó en un 28 %. Más del doble de la tasa de matriculación de estudiantes (12%). 	<ul style="list-style-type: none"> * Colombia tiene uno de los porcentajes más bajos (23%) de adultos con educación terciaria (25-64 años) entre los países de la OCDE. * Aunque la proporción de adultos jóvenes con educación terciaria (25-34 años) es ligeramente mayor, con un 29%, todavía se encuentra entre los países más bajos de la OCDE. * La mayoría de los adultos con educación terciaria (82%) tienen empleo en Colombia, una señal de que el sistema de educación terciaria es relevante para el mercado laboral. Sin embargo, el acceso al mercado laboral varía según las regiones: Colombia presenta una alta variación regional en las tasas de empleo entre los adultos con educación terciaria, que van del 76% en Chocó al 86% en Nariño y la región de la capital.

Contexto global - OCDE (2019)	Caso Colombia - OCDE (2019b)
<ul style="list-style-type: none"> * A pesar de que la graduación en la enseñanza secundaria superior aumentó 6 puntos porcentuales entre 2005 y 2017, por término medio en los países de la OCDE, el 15 % de las personas entre 25 y 34 años no accedió a la educación secundaria superior en 2018. * En la mayoría de los países de la OCDE, la proporción de profesores de primaria y secundaria de entre 50 y 59 años es superior a la proporción de profesores de entre 25 y 34 años, lo cual plantea preocupaciones sobre la futura escasez de docentes. * Por término medio en los países de la OCDE, el 14 % jóvenes entre los 18 y los 24 años no trabaja, ni estudia ni sigue una formación profesional (NEET). * En Brasil, Colombia, Costa Rica, Italia, Sudáfrica y Turquía, más del 25 % de los jóvenes de entre 18 y 24 años son NEET. 	<ul style="list-style-type: none"> * El sector privado desempeña un papel importante en la educación terciaria colombiana, particularmente a nivel de licenciatura y maestría, donde el 60-70% de los estudiantes están matriculados en comparación con el 30% en promedio en la OCDE países. * Siguiendo la tendencia general entre los países de la OCDE, más mujeres jóvenes que hombres (de 25 a 34 años) tienen educación terciaria en Colombia, pero el desequilibrio de género se invierte entre los de 55 a 64 años. * Colombia tiene una de las proporciones más bajas de adultos con educación terciaria, y se espera que muy pocos se inscriban en programas de doctorado.

Fuente: elaboración propia a partir de OECD (2019, 2019b).

Con lo cual se puede afirmar que en Colombia el sistema escolar se expandió, pero las diferencias sociales se siguieron reproduciendo. Los niveles de inequidad y desigualdad que deberían ser abordados por el sistema escolar son inmensos. Entre otros el informe destaca que:

- * La diferencia de ingresos entre quienes acceden a la educación superior y quienes no en Colombia es en promedio superior al 250%.
- * Colombia se encuentra entre los países con peor distribución social según el coeficiente de GINI, muy alejada del promedio de los miembros de la organización y solo comparable con la India, China y Suráfrica.
- * Se necesitan 11 generaciones para que los colombianos más pobres alcancen al ingreso promedio del país, con lo que es el Estado miembro que menos demuestra tener movilidad social.

De tal manera, poner a la educación como el vehículo de la movilización social ha resultado insuficiente. Así ¿por qué si el sistema se sigue expandiendo, las inequidades permanecen? ¿qué se nos olvidó?!

LA PROMOCIÓN DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XX

La universidad en América Latina fue vista como uno de los principales elementos de modernización social. La modernización social no fue otra cosa que el intento por ajustar economías agrarias al mercado internacional, ya sea generando mercados internos, o bien consolidando una precaria industrialización. Se signó el criterio de ampliación de la reproducción de capital lo cual fue funcional tanto para las élites, como para las clases sociales ascendentes (proletariado, clases medias, etc.). Así como lo plantea Buitrago,

"La modernización implicaba una postura pragmática del capitalismo industrial, en la cual la antigua ética política secular de la modernidad (que pretendió la emancipación de la sociedad) fue sustituida por los valores de acumulación de capital y consumo de los bienes de la industrialización, con aspiraciones de beneficio común". (Buitrago en Melo, 1995, 302)

El cambio significó la transformación de una serie de estructuras sociales e institucionales. Una mirada sistémica planteo que la relación del trabajo y la producción requería de elementos e instrumentos que brindara los cambios poblacionales necesarios (capacitación, urbanización, sanidad, integración, Etc..) para que la floreciente industria contara con un contingente de técnicos y profesionales. Las transformaciones en el mundo urbano fueron innegables, como lo indica Zuluaga,

"Durante el periodo 1982-1986, dentro de la política de modernización, descentralización y planificación participativa se planteó el Plan Cambio con Equidad, que implicaba: la adecuación permanente del currículo a las necesidades y características del país, de cada región y grupo cultural; la ampliación de las oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo; la participación comunitaria en los procesos de enseñanza-aprendizaje; el desarrollo de la investigación científica y tecnológica; el desarrollo cultural, recreacional y deportivo; y la eficiencia en la utilización de los recursos financieros" (Zuluaga, 2011, 88)

Una de los elementos fue la constitución de un sistema educativo, donde la Universidad como institución fue una de las piezas angulares de la modernización social. Se requirieron nuevas profesiones y titulaciones, y la expansión de escuelas y facultades posibilitaron la formación de un grupo importante de jóvenes. Su presencia ayudaba a articular la relación entre mercado y Estado. Como lo menciona Tunnermann, la expansión universitaria,

"... se caracteriza por el énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la Universidad por una suma de escuelas profesionales, así como la separación de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (academias e institutos). La Universidad se somete a la tutela y guía del Estado, a cuyo servicio debe consagrar sus esfuerzos mediante la preparación

de los profesionales requeridos para la administración pública y la atención de las necesidades sociales primordiales. Su misión es, por consiguiente, proveer adiestramiento cultural y profesional a la élite burguesa, imprimiéndole a la vez un particular sello intelectual: promover la unidad y estabilidad política del Estado" (Tunnermann, 1996, 56)

El sistema escolar como la expansión de los dispositivos necesarios para alcanzar una mayor cantidad de personas posibles, bajo el supuesto de que este mismo proceso conlleve el bienestar social.

De esta manera, la conformación de estos proyectos modernizantes ¿si bien, inicialmente, estuvo en manos de la "burguesía", reflejando y difundiendo sus valores, pronto quedaría en manos de una serie de administradores del proceso social, que desde organismos internacionales sugerirían y formularían las políticas que los Estados Nacionales, darían a sus sistemas de educación.

Estos cuerpos de individuos controlaron los procesos de estructuración del ámbito funcional de tal manera que la "modernización", implicó la homogenización, el control y la manipulación cultural.

En el marco de ese contexto, la conjunción entre las necesidades de "profesionalizar" amplios contingentes de personas para el Estado y el Mercado, así como la de estructurar y expandir un sistema que se había concentrado en unas titulaciones que no respondían a los ámbitos técnicos requeridos, dio la posibilidad de generar nuevas carreras, crear escuelas y dar forma las "facultades de la modernización" (León, 2008). Generando una ecuación social:

Modernización educativa= Más universidades + escuelas + programas.

Pero esto tuvo una dimensión organizacional burocrática importante, con lo cual la expansión ayudo también a consolidar ciertas capas de la élite económica, empresarial y económica. Los recintos escolares se volvieron escenarios de **Inclusión por necesidad del sistema**, requerimientos de nuevos trabajadores calificados y profesionalizados, pero generó posiciones de privilegios de los sectores mejor acomodados.

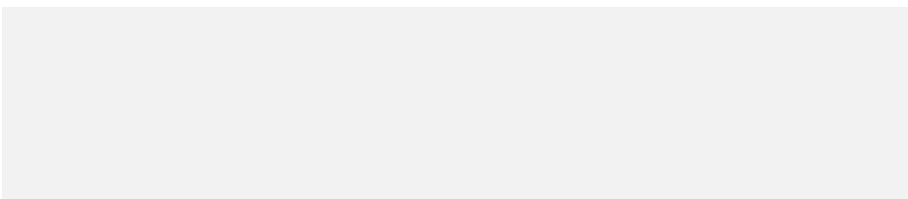


Tabla 2. Algunos hitos de la expansión superior en Colombia.

1903 – Aparece la Ley 39, que concentraba la financiación de la educación superior a las instituciones públicas ubicadas en Bogotá.
1927- se crea el Ministerio de Educación Nacional.
1940- Se crea la ciudad universitaria de la Universidad Nacional en Bogotá.
1946- La Universidad Nacional de Colombia en Bogotá concentra el 50% de los estudiantes universitarios del país.
1966- La tendencia de creación de universidades privadas en el país en esta década, llevo a que en este año la oferta privada llegara al 47% de instituciones.
1983- Las cuatro principales ciudades del país concentraban el 83% de la oferta de educación superior, tanto pública como privada.
1987- la oferta privada llegó al 58% de las instituciones y el 60% de la matrícula en educación superior.
1991- Se promulga una Nueva Constitución Política que asegura la educación hasta el grado noveno.
1992- Aparece la Ley 30 que será el instrumento que regulará la educación superior en las siguientes décadas.
2012- fruto de las transformaciones planteadas por la Ley 30, para este año se había desconcentrado la oferta con 6211 programas académicos en 266 instituciones de educación superior.
2012- La demanda por educación superior supera los 2 millones de estudiantes.
2012- Más del 55% de los estudiantes provienen de hogares con ingresos menores a los dos salarios mínimos.

Fuente: Lodoño & ot. (2015).

MODERNIZACIÓN: LA EXPANSIVA COMPETITIVA COMO TRAMPA DIFERENCIADORA

La evolución de la educación en nuestro país puede ser resumida siguiendo la tesis de Martínez Boom, como el periodo de transformación de la escuela expansiva a la competitiva. Enmarcados en la etapa de "desarrollo" internacional, desde la década de los cincuenta a los setenta, la matrícula escolar en instituciones de educación superior creció en forma representativa, esto fue el resultado de dos estrategias fundamentales, la consolidación de la Universidad Pública, en particular, con la aparición de la universidad de orden regional y local, y con la aparición de nuevas titulaciones.

Iniciando los noventa, coincidiendo con la nueva constitución y la entrada de la apertura económica, se da lo que Martínez identifica como el "giro estratégico", que promocionado desde

los entes centrales de planeación educativa internacional daría como resultado la aparición de la escuela competitiva.

La modernización entonces tomó diversas velocidades, ya que, si bien en un primer momento se trata de un proceso de integración alrededor del Estado, su dimensión competitiva, pone el sentido de la integración en función del Mercado. Las instituciones escolares ya no son importantes por el papel de formación de personas para el aparato productivo, sino que el campo mismo se convierte en un campo de producción como tal. Esto significa que estas instituciones se legitimarán y otorgarán sentido según el desempeño en los ámbitos que estratégicamente elijan:

- × Formar según competencia económica (costo beneficio): menor inversión por mayor cantidad de estudiantes.
- × Formar según competencia simbólica de elite: reputación percibida (vía egresados, empresariado o investigación) sobre valor de la matrícula al estudiante.

De esta manera, la Universidad deja de ser en un espacio aglutinador para la integración de clases sociales, sino que la expansión competitiva, permite convertirse en un espacio amplio con múltiples agentes ofreciendo repertorios de diversa calidad en función de lo que las diferentes clases sociales puedan consumir. Se trata de un sistema de producción de amplias masas de profesionales capacitados y habilitados, a través de diversas estrategias de diferenciación social.

MODERNIZAR SIN DISTRIBUIR EL PODER

La categoría de modernización puede llegar a configurarse en una trampa metodológica para negar la condición de sociedad de clases. Buena parte de los académicos de la década de los sesenta del siglo XX, plantearon y defendieron los procesos modernizadores como necesaria para abandonar el subdesarrollo y ponerse en la senda de los países industrialmente más avanzados. Se puso buena parte de la esperanza en que si los Estados realizaban los cambios necesarios con el tiempo se reducirían las brechas sociales y se conformarían mercados modernos. Si este proceso social funcionaba, con el tiempo, los conflictos de clase desaparecerían.

La modernización puso la necesidad de establecimiento de diferentes sistemas (salud, educación, pensional, militar, etc.) como centro de todas las disputas, con lo cual, las diferentes clases sociales lograron alinearse con ciertos objetivos de Estado o de gobierno. Se fue denegando al menos de manera temporal, la existencia de diferencias de base, y para ello los cada vez más amplios ejércitos de profesionales aportados por el sistema educativo resultaban fundamentales.

Pese a ello las élites políticas y empresariales se tomaron la capitanía de este proceso, haciendo que sus intereses se superpusieran a los del Estado, y como tal generando tensiones nacionales y regionales significativas. En este marco las clases sociales quedaron reducidas a clientelas, que fueron más fácilmente gestionadas, tanto por los partidos políticos tradicionales, como por las nuevas fuerzas emergentes (empresariado, sector financiero, etc.).

El sentido de la profesionalización terminó modulado por estas fuerzas, haciendo que cada vez más, los nuevos profesionales quedaran atados a la regulación funcional del gran capital: Se congelaron los salarios relativos, se desreguló el trabajo, se limitó los procesos gremiales y sindicales, se crearon esquemas de contratación desventajosa, entre otros. Así mismo, la competencia entre profesionales se volvió más visceral, con lo que los procesos de integración y conformación de unidad se vieron trucados en medio del discurso neoliberal.

La modernización económica, más que modernizar los mecanismos para el desarrollo del capitalismo colombiano, estuvo atada al mantenimiento de capitales y el aseguramiento de los monopolios, no importando quien estuviera en el poder. Silva señala que el resultado de la modernización centrada en el sector financiero y empresarial fue la profundización de las inequidades del sistema (2014). La modernización no solo generó nuevos campos profundizando la división social del trabajo, sino que genera nuevos conflictos, que de alguna manera heredan disposiciones previas sobre lo que es el orden social.

De este modo se adelantó un proceso en que se modernizó sin distribuir el poder. El acceso a la educación superior, si bien generó a posibilidad de algunos consumos significativos, no alcanzó a brindar bienestar general, ni garantizar la integración de clases sociales en términos de movilidad. La clase media no se consolidó, y la distancia entre las distintas clases sociales se volvió más aguda. Al no distribuir el capital económico, tampoco fue viable distribuir el capital político, y así la representación y ejercicio del poder se mantuvo en manos de unas pocas familias tanto en el nivel nacional, como en el regional.

Según el momento histórico en el que se encuentren los campos sociales frente a la formación sociales, se generan lógicas de reproducción de relaciones sociales que tienen ya sea hacia la heterogeneidad u homogeneidad.

Con lo que podemos afirmar que el campo educativo siguiendo las lógicas del poder de la modernización expansiva, terminó enclasando a una fracción importante de la sociedad. En este proceso fue ubicando y facilitando el acceso social a una clase social a un conjunto de capitales. Cuando se realiza la modernización competitiva el signo de las relaciones sociales cambian, desclasando y negándole el acceso a ciertos capitales y sensaciones de bienestar a quienes parecían estar destinados a habitar el campo escolar: futuros profesionales y profesores.

La trampa fue que se homogeneizó un contingente amplio de personas para la producción, al mismo tiempo que se creó una red de dispositivos que profundizaron la diferenciación al acceso al capital económico, cultural y social. Esto es lo que encuentran nuestros estudiantes hoy.

UNA IMAGEN PARA PENSAR: LA CRISIS COMO ADVERTENCIA DE OTRO TIPO DE MODERNIZACIÓN

En Colombia la crisis de la educación superior revela el final del idilio de la expansión competitiva, que debe ser leída como una crisis institucional.

Las instituciones escolares hoy están peligro, puesto que cada vez son más débiles los estamentos que las conforman, y a la par, es menos claro lo que las élites quieren de ellas. En este marco las escuelas se han inscrito en una lucha más fuerte por un negocio (matrículas, recursos, etc.). Cada vez más los administradores escolares deben implementar estrategias que hermanan a las escuelas con la lógica empresarial: producción con menor costo, reputación universitaria como estrategia de marketing, rendición de cuentas a sistemas de indicadores, transformación del estudiante en cliente, oferta con matrículas o que bien apenas suplen los costos, o bien generan diferenciación social.

Los estudiantes están en peligro porque reclaman una estructura que no fue la ideal, pero que les ofrecía una esperanza. Las titulaciones pierden valor frente al poder de los monopolios económicos y empresariales, y la también agresiva competencia entre colegas. Se exigen competencias que bien no reflejan la capacidad de la estructura, o que no se alinean con la capacidad de pago de los estudiantes y sus familias. A esto se le suma el peso del sector financiero, quien los ubica como agentes a los que se les puede asignar créditos, y así los procesos de formación quedan amarrados a pesadas cargas financieras que se extienden al futuro, y que se observan en algunos casos como impagables (fruto de la misma desregulación del trabajo).

Los profesores están en peligro, porque su oficio se hace socialmente vulnerable y económicamente precarizado. La orientación por los costos de las instituciones escolares pone a los docentes en situación de fragilidad permanente, donde los contratos de trabajo y la posibilidad de una carrera docente significativa son más cuestionables.

La modernización expansiva y competitiva, conlleva a la formación de estructuras que niegan el acceso al principal capital social. El contexto exige ejercicios para pensar una modernización diferente a las vividas (expansiva y competitiva). Pero ***¿cómo pensar un sistema escolar en el que, según cifras de la FECODE, en los últimos 30 años han sido***

asesinados 1.098 educadores y 11,000 han sido amenazados, por la labor y liderazgo social que desarrollan en los territorios?

Un nuevo proceso social debe partir del acceso a una distribución del poder político, empresarial y tecnológico de manera democrática a todos los actores del sector educativo. Los desafíos son gigantes, y no conciernen únicamente a profesores y estudiantes, es necesario que amplios grupos sociales en integren. En ese sentido algunas de las preguntas que tenemos que afrontar son:

- * *¿Cómo generar una arquitectura conceptual que nos permita articular la realidad con las necesidades futuras de las próximas generaciones?*
- * *¿Cómo diseñar un sistema de educación superior que más que capacitar, empodere a sus egresados?*
- * *¿Cómo ofrecer un proyecto de nación en la que el sistema escolar articule el ejercicio de la democracia?*

Quienes han negado la existencia de clases sociales, son quienes tienden a negar la existencia de conflictos sociales. Se requiere de una actitud crítica y sensata, que valore los avances y las enormes deudas sociales que se han generado en las últimas décadas. Recuperar el sentido del sistema educativo, y dejar de lado narrativas que apuestan únicamente a la dimensión capacitadora del sistema, sin tener en cuenta las barreras de acceso, las diferencias regionales y la evolución histórica de la relación entre instituciones y dominadores del campo (políticos, empresariales y financieros), es una tarea prioritaria. Es necesario pensar nuevas formas de integrar y acercar a las clases sociales, y a dejar de lado la visión de la educación como unidad productiva de negocio. Todavía hay tiempo.

REFERENCIAS

- Caracol TV (2017) ¿Por qué protestan estudiantes de las universidades públicas? Disponible en: <https://noticias.caracoltv.com/colombia/por-que-protestan-estudiantes-de-las-universidades-publicas>
- LA FM (2018) Abecé para entender por qué protestan los estudiantes pidiendo mejoras para la Universidad Pública. Disponible en: <https://www.lafm.com.co/educacion/abece-para-entender-por-que-protestan-los-estudiantes-pidiendo-mejoras-para-la>
- León, E. (2008) Las facultades de la modernización: contexto de aparición de los programas de contaduría pública en Colombia En: *Revista de la facultad de ciencias económicas*, 16 (1), 41-48.
- Londoño, M., Canavire-Bacarreza, G., Bohórquez, S. & Cuartas, C. (2015) "Expansión de la educación superior y sus efectos en matriculación y migración: evidencia de Colombia". *Revista Desarrollo y Sociedad*, n.o 75 (2015): 317-348. <https://doi.org/10.13043/dys.75.8>
- Melo, J.O. (1995) Colombia hoy: perspectivas del siglo XXI. Siglo XX Editores. Disponible en: <http://www.comunidadandina.org/bda/docs/CO-CA-0001.pdf>.
- OECD (2019), Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- OECD (2019b), OECD Regional Statistics (database), <http://dx.doi.org/10.1787/region-data-en>
- Semana (2019) ¿Por qué los estudiantes saldrán nuevamente a las calles el 10 de octubre? Disponible en: <https://www.semana.com/educacion/articulo/por-que-los-estudiantes-saldran-protestaran-el-10-de-octubre/634377>
- Tünnermann, C. (1996) *La educación superior en el umbral del Siglo XXI*. Caracas, Venezuela: CRESALC/UNESCO.
- Zuluaga, Y. L. (2011). Las escuelas normales superiores colombianas: reformas y tensiones en la segunda mitad del siglo XX. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos* (1900-9895), 7(2), 67.

Capítulo III

La perspectiva crítica de la investigación y de la gestión del conocimiento en las universidades colombianas

● JOSÉ JOAQUÍN ORTIZ BOJACÁ

RESUMEN

En este capítulo se auscultan una serie de aspectos que están afectando la Educación Superior en Colombia que se estructuran en dos componentes: Factores de coyuntura y factores estructurales. Para encontrar las categorías definidas se hizo un análisis documental de textos y un proceso de reflexión para encontrar respuestas adecuadas a los interrogantes que plantean esas categorías frente a una realidad que se viven en el país en el sector de la educación superior. Dentro de esas respuestas halladas debemos resaltar el hecho de que se vive una verdadera crisis de la Educación Superior que se puede tipificar como estructural y también coyuntural, por razones que se exponen discursivamente y con profundidad analítica e interpretativa en el transcurso de este escrito, que pretende aportar nuevos elementos para la comprensión del fenómeno bajo estudio

Palabras clave: crisis educativa, gestión del conocimiento, demanda educativa, oferta educativa, sociedad del conocimiento, impactos de 4RI.

1. INTRODUCCIÓN

La función social de la Educación Superior en cualquier país del mundo es lograr gestionar el conocimiento de tal forma que se construyan las condiciones para generar nuevo conocimiento, aplicar el conocimiento nuevo y tradicional, difundir el conocimiento para finalmente, desde el cultivo del pensamiento crítico, contribuir a las transformaciones



sociales y culturales que los países necesitan. Ello exige que permanentemente la misma sociedad esté evaluando tan importante función, así como la política exige, que sea la misma sociedad la que ejerza de alguna manera el control político, todo lo cual se convierte en la verdadera expresión de la democracia, que es el pilar del desarrollo de los pueblos en todas sus expresiones. Es en ese contexto, desde donde la Universidad Libre, se propone abordar las temáticas que tienen un alto impacto en el desarrollo de nuestro país.

En la actualidad en nuestro país se está experimentando lo que podría ser una crisis de la Educación Superior o por lo menos una crisis de la demanda en la Educación Superior, lo que exige un profundo análisis tanto de la actual estructura como de su desenvolvimiento de coyuntura para comprender lo que está pasando y desbrozar los caminos que se pueden entretejer para lograr el impacto que se está esperando de nuestro sistema educativo en todos los niveles. Para ello pretendemos abordar esta importante temática desde dos ángulos:

- × Los impactos estructurales de las dinámicas posmodernistas en la educación
- × Los fenómenos de coyuntura en la Educación Superior.

Cada uno de estos aspectos tiende a responder una pregunta de investigación que engloba la actual problemática de la Educación Superior: ¿Existen cambios estructurales en la actual sociedad del conocimiento y de la cuarta revolución industrial que no se han asumido a profundidad desde la academia y ello está conduciendo a una crisis de la educación superior en el contexto mundial y en Colombia?

Nos proponemos dar respuesta a este interrogante, para lo cual emplearemos una metodología de tipo cualitativa (Hernández Sampieri, Méndez Valencia, Mendoza Torres, & Cuevas Romo, 2017) mediante el análisis de textos y la interpretación crítica de los referentes teóricos en que se sustenta la gestión del conocimiento en las Instituciones de Educación Superior, siendo que esta metodología ha sido el respaldo a la nueva visión de las ciencias sociales, donde lo cualitativo se impone como una estrategia de investigación (Olabuénaga, 2012) válida y necesaria para dar respuestas robustas a muchos problemas de investigación como el que estamos abordando. A continuación, procederemos a desarrollar las dos grandes categorías propuestas para encontrar algunas respuestas al interrogante que nos proponemos resolver.

2. LOS IMPACTOS ESTRUCTURALES DE LAS DINÁMICAS POSMODERNISTAS EN LA EDUCACIÓN

Nos proponemos abordar el concepto de "gestión del conocimiento", que ha sido abordado no muy profusamente en el campo de la Educación Superior como algo paradójico siendo

que las Instituciones de este sector son las llamadas a producir y gestionar el conocimiento para transformar las culturas (Ortiz Bojacá, 2017). Efectuaremos esa exploración desde el concepto de "la sociedad del conocimiento y sus características e implicaciones sociológicas, económicas, políticas y culturales. De la misma manera abordaremos las grandes transformaciones de la "cuarta revolución industrial y sus nuevas estructuras", elementos que buscarán confrontarse con las nuevas demandas de educación, para determinar finalmente si han sido lo suficientemente atendidas por el sector de la Educación Superior. A continuación, se desarrollarán estos importantes tópicos.

2.1 La gestión del conocimiento en las Instituciones de Educación Superior

El actual desarrollo de la sociedad ha tenido grandes transformaciones de tipo productivo y social, como producto del surgimiento de las Tecnologías de la Información y las comunicaciones (TICS), que tuvieron su culmen en el desarrollo de la Internet, conjunto de situaciones que se incubaron en lo que se ha denominado la cuarta revolución Industrial (4RI), de la cual hablaremos posteriormente. Todo ello ha significado que la satisfacción de las necesidades humanas haya podido superar la fase de satisfacción de las necesidades primarias que básicamente se lograba con bienes tangibles, para pasar a satisfacer los más altos niveles de las necesidades superiores que conforman al ser humano en su integridad holística, y que han sido muy bien definidos por Maslow (2016). Las necesidades superiores logran su satisfacción a través de los denominados bienes intangibles cuyo eje fundamental es el conocimiento. Éste se ha materializado en tecnologías blandas que se soportan en las TICS, con procedimientos que facilitan las tareas cotidianas y ahorran tiempo, el acceso a los productos culturales que enriquecen el espíritu, entre una gran variedad de alternativas que emanan del desarrollo tecnológico de la cuarta revolución industrial.

Esta situación fue prevista por Marx, quien entrevió cómo, la incorporación del trabajo científico general en forma de conocimiento social, al desarrollo de las fuerzas productivas, trascendería hacia la posibilidad de acumular dicho conocimiento en forma de capital fijo por un lado, en forma de maquinaria que es tecnología generada e incorporada, en y desde el conocimiento científico, y de otra parte también, en bienes intangibles expresados en nuevo conocimiento y en nuevas aplicaciones del mismo, para convertirse en parte estructural del trabajo vivo que adquiere el rango de recurso público y que reúne las actitudes y potencias genéricas del espíritu humano, como son la capacidad de abstracción, el acceso a la autorreflexión, la capacidad del lenguaje y la expresividad humana, entre otras (Domínguez Sánchez & Sánchez Estellés, 2013), cuya realización se transforma en nuevos niveles de necesidades y satisfacciones que se automultiplican, lo cual ha generado la necesidad científica de gestionar dicho conocimiento, que se puede considerar simultáneamente como productor y como satisfactor de los más altos niveles de las necesidades humanas. Es decir la base de la acumulación del capital en la esfera de la producción de bienes tangibles ha

cedido su poder a un nuevo tipo de acumulación de capital del conocimiento que debe ser gestionado, con un nivel de complejidad que está rebasando la capacidad del sistema para controlar su propiedad y que de alguna manera exige reglas para un nuevo esquema de producción y distribución, lo que ha originado el concepto que le subyace, cual es el del capital intelectual (López Ruiz & Nevado Peña, 2013).

El capital intelectual ha sido concebido como una estructura que integra tres tipos de capital: Humano, estructural y relacional (Valhondo Solano, 2010). Todos ellos provienen del conocimiento, siendo el primero el perteneciente a los trabajadores del conocimiento y que es necesario apropiarlo de alguna manera para la empresa y por ello surge el segundo tipo de capital, que es de propiedad directa de la empresa (el capital estructural) y que está destinado a capturar el conocimiento de los trabajadores para que pasen a ser propiedad de la empresa, lo cual no siempre se logra, por lo que éste último debe ser construido (el capital estructural) con mucha precisión para que logre el objetivo en el máximo nivel posible utilizando las TIC, a través del diseño de los procedimientos, los manuales de procesos, el trabajo en equipo y otros elementos que se vuelven determinantes para la maximización de la tasa de acumulación de capital del conocimiento, que ahora se puede considerar como un bien público, pero apropiado como capital privado del conocimiento, acumulado como expresión de la riqueza. Por último se tiene el capital relacional, que también puede ser considerado como parte de ese bien público, pues incorpora el conocimiento de los terceros que intercambian con la empresa, insumos, maquinaria, productos, servicios y conocimiento que también debe ser apropiado para la empresa, a través de mecanismos como las relaciones públicas, el encadenamiento de valores a través de redes muy bien diseñadas y otros mecanismos y estrategias que hacen parte fundamental de la apropiación de ese conocimiento social, para que engrose la acumulación del capital del conocimiento, que es propiedad de los accionistas y los propietarios de las empresas.

En ese contexto es donde la Educación Superior está llamada a jugar un nuevo papel para generar ambientes de aprendizaje donde las competencias a desarrollar giran alrededor de la capacidad de resolver problemas por lo que el objetivo de la pedagogía es que el estudiante aprenda a aprender, pues la transmisión de conocimiento propia de la pedagogía tradicional centrada en contenidos y en el transmisor (el profesor), se minusvalida dada la capacidad de acceder a dicho conocimiento en forma directa por parte del estudiante, casi que sin intermediación de un docente transmisor, que ahora debe jugar un rol diferente. Es en ese sentido en que el rol de la Universidad ha debido cambiar para acompasarse con esa nueva necesidad social, pero no es lo que ha sucedido en la Educación Superior de los países del Tercer Mundo, que siempre está a la zaga del desenvolvimiento de la realidad, precisamente por la distribución internacional del trabajo Intelectual, donde nuestros países juegan un rol muy secundario, lo cual es conveniente para todo el sistema de predominancia de los países desarrollados que detentan el poder en un mundo globalizado.

2.2 *La sociedad del conocimiento, orígenes, características e implicaciones*

El concepto de sociedad del conocimiento se aplica al estadio del desarrollo de la sociedad en que se torna preponderante la capacidad de generar y aplicar el conocimiento científico y tecnológico. Ello implica que la generación de valor en las organizaciones se fundamenta en el manejo del conocimiento, que cada vez se vuelve más especializado y complejo y por esa razón todos los trabajadores deben tener una fuerte formación académica desde los niveles más básicos hasta los más especializados y avanzados (Tubella & Requena, 2005). Este conocimiento tiene la característica de que se está renovando y actualizando de manera acelerada, por lo que los procesos de oferta educativa deben adecuarse a esa nueva característica de la sociedad del conocimiento.

Una de las características que ha adoptado esa nueva condición de la sociedad es la organización en redes de las interacciones humanas, coadyuvadas por el uso del internet, lo que configura una morfología social que es diferente a la de la sociedad moderna industrial donde las relaciones personales directas eran lo predominante, con todas las deformaciones que ha generado el sistema productivo que escinde a las personas en el tiempo de trabajo, de todas las demás esferas que integran su ser humano, lo cual va en detrimento de su bienestar. Sin embargo, esta nueva morfología cambia los patrones de todas las esferas humanas desde la producción, pasando por las vivencias sociales, hasta alcanzar las esferas del poder y de la cultura, y dentro de ésta la educación. El poder de los flujos de información se impone sobre los flujos de poder. Los nuevos sistemas de comunicación como lo son las redes de telefonía móvil que generan, reciben y transmiten señales en la red global de comunicación, se constituyen en una herramienta poderosa para la expresión masiva de la opinión pública y de manifestaciones culturales, que de por sí exigen un modelo educativo que responda a esas nuevas estructuras, que se van diluyendo en los flujos de lo que algunos sociólogos denominan la posmodernidad líquida. Pero desde la perspectiva de la producción, esa nueva morfología de redes, típica de la sociedad del conocimiento, se comporta como un sistema abierto a la innovación y a la flexibilidad donde el acceso al conocimiento de la tecnología se convierte en pilar de la productividad y la competitividad, junto a las habilidades y competencias de los sujetos económicos. Ello exige un modelo educativo diseñado para responder a estas nuevas necesidades, pero nuevamente se reafirma que las Instituciones de educación superior no han salido de un modelo diseñado para las necesidades de una sociedad industrial, que ya se han transformado, para trascender a nuevo modelo.

Otras características de la sociedad del conocimiento se pueden sintetizar de la siguiente manera: La generación de valor en esta sociedad se da a través de la creatividad en la utilización de la información para generar nuevas aplicaciones de esa información procesada. De allí, que la competitividad de las organizaciones y de los mismos individuos se genere a

través de la innovación y de desarrollos tecnológicos que se expresan en nuevos servicios soportados en la red global de comunicación, lo que ha generado un crecimiento inusitado del sector de servicios que se orienta a la satisfacción de necesidades de nivel superior del ser humano y que alcanza niveles masivos como hasta ahora no se habían alcanzado. Ello exige como premisa que el nivel de conciencia cada vez sea mayor sobre los procesos de generación y consumo de conocimientos, lo que se traduce en procesos de aprendizajes continuos y permanentes, que permiten absorber gran cantidad de conocimiento nuevo. La Universidad tradicional no ha logrado inocular estas nuevas características de la sociedad del conocimiento a sus estructuras curriculares, de investigación y de proyección social, manteniendo una armazón rígida que no permite permear la flexibilidad bajo nuevos esquemas pedagógicos que replanteen muchas de las premisas que han sustentado su modelo tradicional transmisionista, que no se interroga por las nuevas áreas del conocimiento, que no son cubiertas por una oferta educativa diversificada e innovadora que responda a esas necesidades de la nueva sociedad del conocimiento y a los nuevos perfiles profesionales que se deben concentrar en las capacidades de interpretación de los significados del cúmulo de conocimientos con visión interdisciplinaria y transdisciplinaria aplicables a la solución de problemas que cada vez son más globales.

2.3 *La cuarta revolución industrial y los nuevos modelos de gestión del conocimiento en la Educación Superior*

Se entiende por revolución industrial, aquel conjunto de profundas transformaciones económicas, sociales, políticas, culturales, tecnológicas y científicas, que se gestaron con el inicio y desarrollo del sistema capitalista. Se puede decir que en realidad se han seguido produciendo hitos en esas transformaciones, por lo que se tipifican hasta ahora cuatro versiones de dicha revolución industrial. La primera de ellas que se conoce como la primera revolución industrial tuvo lugar del 1760 al 1830 caracterizada por la maquinización de los procesos industriales a partir de la máquina de vapor, al incorporar instrumentos mecánicos de tracción –hidráulicos y a vapor– el telar mecánico y la locomotora. La segunda revolución industrial tuvo lugar del 1870 al 1914 y se corresponde con la automatización de la industria a partir del desarrollo de la electricidad como fuente de producción, el bombillo eléctrico, el radio trasmisor, el automóvil de combustión interna y se inician muchas industrias ampliando la producción de bienes y servicios. La tercera revolución industrial se desarrolla en los últimos treinta años del siglo XX y se estructura a partir de la electrónica como base de nuevos procesos productivos que generan mecanismos de comunicación a través del Internet, la telemática, el computador como mecanismo de gestión de la información, que crea nuevas condiciones para el conocimiento, la energía atómica que abre nuevos procesos no solo para la guerra sino también para la generación de nuevas energías productivas, la aviación de nuevo cuño, la cibernética para una máxima automatización, abriendo nuevos tipos de servicios y estructuras de modelos de negocios.

La última etapa que estamos viviendo en la actualidad es lo que se conoce como la cuarta revolución industrial que se caracteriza por la revolución digital y los avances tecnológicos emergentes como la robótica, la nanotecnología, la integración de frontera de todas las disciplinas dando lugar el desarrollo científico desde la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad generando campos como la biofísica, la neurociología, las finanzas conductuales, la sociotecnología, etc, etc, el Internet de las cosas (IoT), impresión 3D y vehículos autónomos, entre otros muchos, a partir de lo cual los nuevos modelos de negocios se centran en la plataformas Web. En síntesis, esta fase de desarrollo implica la convergencia de tecnologías digitales, físicas y biológicas, que tienen un impacto al punto de cambiar la cultura y la forma de vida en todos los campos. Dice Klaus Schwab autor de la cuarta revolución industrial (Schwab, 2016): "Estamos al borde de una revolución tecnológica que modificará fundamentalmente la forma en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos. En su escala, alcance y complejidad, la transformación será distinta a cualquier cosa que el género humano haya experimentado antes". Como se puede apreciar no se trata de los desarrollos tecnológicos, científicos, culturales, en sí mismos, sino de la integración de todos esos componentes, significando ello que nos encontramos frente a un nuevo paradigma (Perasso, 2016), que va más allá de la carrera tecnológica, que no parece tener fin. En ese nuevo paradigma se trasciende a lo más sensible del campo humano, que se debe enfrentar a nuevos retos como las nuevas formas de empleo, las nuevas estructuras industriales, el resurgimiento de los valores, los nuevos modelos de negocios, la integración entre lo físico y lo digital, que cambiará las costumbres humanas y sociales, el manejo de la información que se convierte en sabiduría y desde luego posible profundización de las desigualdades y en fin el necesario reenfoco de la educación.

En este punto vamos a introducir el concepto de Universidad 4.0 que plantea el autor René Pedroza Flores, quien afirma: "no existe rincón de la universidad que no experimente cambios profundos con el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y con las nuevas tecnologías del aprendizaje" (Pedroza Flores, 2018, p. 3). Es así como la irrupción en los nuevos campos del conocimiento, tales como la cognotecnología, biotecnología, nanotecnología, fotónica, optoelectrónica, superconductores, inteligencia artificial, inteligencia aumentada y robótica, se convierten en uno de los desafíos presentes, que impactan el desarrollo de la ciencia y la tecnología y la forma de gestionarlos, lo cual necesariamente implica nuevos enfoques investigativos, nuevos currículos, nuevas metodologías, nuevos modelos gerenciales, nuevas mentalidades docentes y un nuevo tipo de estudiante. Ello implica reenfocos de la Universidad que debe hacer girar los modelos pedagógicos en torno a la investigación, la identificación de problemas en diferentes órdenes y la búsqueda de sus posible soluciones, el contacto permanente con las realidades del entorno y sus intervención para aportar al desarrollo, la visión interdisciplinaria y transdisciplinaria que supere la mirada estanco y aislacionista de las disciplinas monolíticas, la participación activa del estudiante en la construcción de su conocimiento y de los grupos con los que

trabaja bajo la orientación del profesor, quien cada vez más debe perder protagonismo en la transmisión de conocimientos, para asumirlo desde la orientación metodológica de la búsqueda y aprehensión del conocimiento de parte de sus estudiantes, así como el apoyo en el cultivo de competencias como las de expresión verbal y escrita, los procesos investigativos, el contacto permanente con las realidades y sus auscultaciones, el desarrollo de la visión prospectiva, la asunción de riesgos y muchos elementos más.

Se deduce que el énfasis se puede sintetizar en la dupla investigación-innovación, que permea todos los campos incluyendo como fundamental utilizar nuevas tecnologías de la información y del aprendizaje. Es aquí donde surge el concepto de la Universidad 4.0: "en Rusia, desde el año 2005, se plantea el modelo de la universidad 4.0. Este modelo está orientado a capitalizar el conocimiento para renovar el ecosistema de la educación superior por medio del impulso de la investigación básica y aplicada y el fortalecimiento de la infraestructura para la innovación, así como de la vinculación de la investigación-innovación con el desarrollo económico y la comercialización eficiente" (Pedroza Flores, 2018). Para lograr esto la Universidad debe avanzar hasta la generación de emprendimientos de parte de sus estudiantes y sus docentes y crear sus propios centros de innovación y desarrollo tecnológicos, así como las oficinas de transferencia de tecnología.

3. LOS FENÓMENOS DE COYUNTURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Una vez que hemos abocado la problemática de la educación superior desde la perspectiva estructural, debemos efectuar un análisis de coyuntura al menos para el caso colombiano, que está demostrando problemas de demanda que se debe saber interpretar para comprender todo el fenómeno en forma integral. Para abordar este tópico el mejor referente es entender lo que está pasando en este momento coyuntural de un estancamiento de la demanda que desde luego debe llevar aparejado el análisis de la oferta (Pereira Villa & Gómez Roldán, 2006). En ese orden de ideas analizaremos primero en forma integral las características del comportamiento del mercado de la educación superior para luego profundizar por un lado la demanda y por otro la oferta de la educación superior:

3.1 *Análisis Integrado del mercado de la Educación Superior*

Es muy interesante examinar el comportamiento del mercado de la educación superior (Domínguez Sánchez & Sánchez Estellés, 2013) en el contexto de lo que ha significado el proceso de liberalización de las fuerzas del mercado, lo que implica que el Estado cede la importancia de su participación en la oferta de la Educación Pública para que el sector privado juegue el rol protagonista en la misma. Ello se enmarca en las tendencias de la desregulación y la privatización del paradigma neoliberal, que en Colombia han implicado

dedicar parte de los recursos destinados a la Universidad Pública, para generar una demanda subsidiando directamente a los estudiantes que apliquen a las mejores Universidades (reconocidas con acreditación institucional) que estén dispuestas a abrir sus puertas a esta población desfavorecida y que no dispondrían de recursos para poder ingresar a ellas, a través del famoso programa "ser pilo paga". Ello fue insignia del gobierno anterior de Juan Manuel Santos, que fue modificado por el actual gobierno del presidente Duque, lo que significó una mayor apertura a la educación pública y que de alguna forma respondió a los reclamos de los docentes, estudiantes y directivos de las Universidades públicas, que no solamente lograron hacer virar la política, sino que también negociaron las partidas presupuestales para recuperar parte de la asignación perdida, pero que en la práctica la queja persiste al punto que se anuncian nuevos movimientos de protesta. Este cambio ha suscitado el reclamo de las Universidades Privadas de élite que fueron las más beneficiadas con el modelo anterior al punto de explicar la disminución de la demanda por ese factor, lo cual no necesariamente sería la causa fundamental, sino que existen causas estructurales que implican el rediseño de la oferta educativa como lo analizamos en el apartado anterior dedicado a este componente estructural.

De lo anterior se puede deducir que el modelo de desregularización tiene una serie de implicaciones para todo el modelo de gestión de las Instituciones de Educación Superior, siendo una de ellas el enfoque de rentabilidad privada, que no social, como orientadora del manejo de los recursos. Esto se puede aunar con la exigencia de contribuir con el ideal rentista de la empresa productiva privada, requiriéndose un fuerte entrelazamiento entre sector productivo, sector educativo y el Estado en lo que se ha denominado la triple hélice. Esto de por sí es positivo si se utiliza en beneficio del bien común, pero puede convertirse en un obstáculo si no se equilibra el interés privado con el interés público. Una de las derivaciones puede ser la que está sucediendo en los países de mayor desarrollo económico, donde los centros de investigación y desarrollo financiados por la empresa privada terminan respondiendo a las necesidades del interés privado. Por otro lado, se descuidan las necesidades sociales intensificando el desequilibrio en la distribución de la riqueza, y acrecentando la pobreza absoluta, el maltrato del medio ambiente, la ausencia de la responsabilidad integral con los empleados y sus familias, con necesidades superiores que se deben comprender y atender desde la organización para la que trabaja, entre otras muchas responsabilidades sociales desatendidas.

Otra de las implicaciones es que la investigación como pilar del desarrollo económico y social puede convertirse en una herramienta más de la distribución internacional desigual de los recursos y especialmente del conocimiento, en beneficio de los países desarrollados que monopolizan la investigación de punta y delegan en los países subdesarrollados como el nuestro, el tipo de investigación que conlleva la aplicación de los desarrollos tecnológicos también generados en dichos países. Implicaría una seria contradicción que el concepto de

calidad de la educación superior exija por un lado el incremento del nivel de investigación y por otro lado las necesidades de rentabilizar el proceso educativo conlleven disminuir los presupuestos dedicados a la misma, dado que en conceptos cortoplacistas es lo más inmediato de lo que se puede echar mano, pues no sustenta el modelo transmisionista tradicional, cuyo eje es la docencia y en un plano muy inferior la investigación. Sin embargo, se debe reconocer que a pesar de que se ha avanzado en el desarrollo investigativo en nuestro país, aún faltan muchos vacíos que llenar, principalmente en lo referente a acompasar la gestión de las líneas de investigación con las necesidades socioeconómicas del país, de forma tal que la investigación se vuelva pertinente y útil socialmente. Mientras no se definan espacios de generación de nuevo conocimiento apropiado a nuestras necesidades no se estará alcanzado el nivel de calidad auténtico y los desfases estructurales se seguirán profundizando especialmente desde el componente de la oferta de la educación superior que no está ofreciendo diseños de programas y titulaciones, novedosos y pertinentes a las necesidades de desarrollo socioeconómico del país y desde el lado de la demanda por las limitaciones de los ingresos de las clases bajas y medias que han perdido acceso a la educación superior, y por los nuevos análisis del aspirante que mide la rentabilidad de su inversión frente a la ocupabilidad que obtiene en el mercado laboral, los nuevos enfoques de acceso a la formación de tipo técnico, etc. Estos elementos de la oferta y la demanda serán objeto de análisis en los dos apartados siguientes.

3.2 *Análisis de la Demanda de la Educación Superior*

Un primer aspecto a relieves es que los componentes estructurales y coyunturales en este momento se están alineando alrededor de la oferta y la demanda para delinear lo que se puede tipificar como una verdadera crisis del sistema de educación superior que se aúna a una crisis de la demanda de la educación superior, que además de coyuntural también es estructural. Ello exige que se caractericen esos elementos que determinan la demanda por educación superior (Acevedo, Zuluaga, & Jaramillo, 2008) en el país. Para ello nos soportaremos en las teorías del capital humano y de la economía de la educación que han establecido que la educación se refleja en la calificación de las personas, que se convierte en una determinante clave en los ingresos futuros esperados por ellas. Ello se enmarca en los clásicos análisis de mercado que implican la racionalidad en la toma de decisiones, en este caso de los aspirantes a ingresar a la educación superior. En cierta medida esto explicaría por qué decidir hacer una carrera profesional implica que el aspirante evalúe la potencialidad de mantener ingresos por el resto de su vida, de una mejor calidad frente a otras alternativas como entrar a ganar un ingreso inferior pero inmediatamente, lo cual depende del nivel socioeconómico en que se encuentra el demandante.

Por eso cada vez más se prefieren carreras cortas o incluso otro tipo de formación que habilite para el trabajo en menor tiempo, pero que de igual manera se reflejen en mejores

ingresos. Ello está obligando a que las Universidades estén acortando de cinco a cuatro años algunas carreras de alta demanda como es el caso de la Contaduría Pública entre muchas otras, generando una mayor flexibilidad de los currículos. Sin embargo, esto implica una transición que afecta la demanda, reflejándose en estos momentos en una contracción de la misma, que puede ser temporal mientras se logra el asentamiento de este conjunto de reformas curriculares, que deben incluir la diversificación de la oferta. Sin embargo, como lo afirmamos al inicio de este análisis, la recuperación de la demanda está ligada a la resolución de problemas de tipo estructural ya analizados, que pueden superar los obstáculos y regenerar la demanda dependiendo de las políticas implementadas o profundizar las crisis que se están experimentando en la educación superior. Otro aspecto que influye en la demanda es el crédito educativo, que ha seguido la misma lógica de la corriente económica neoliberal en la fase actual del capitalismo denominada "financiarización" (Ortiz Bojacá, 2018) donde lo financiero subsume a todos los factores sociales y donde la iniciativa privada asume funciones que anteriormente eran de responsabilidad del Estado o como sucede en el caso colombiano, donde las reglas del crédito educativo son iguales a las del sector financiero privado, lo cual de alguna manera si ha contribuido a que los aspirantes prefieran no recurrir a ese tipo de crédito, lo cual afecta la demanda en lo que parece una fase contractiva del crédito y de la demanda por la Educación Superior.

Finalmente es de reconocer que el ciclo económico de los últimos años ha tenido un leve decrecimiento relativo del PIB, que se refleja en un incremento de los niveles de desocupación que actualmente está alcanzando niveles superiores alcanzando los dos dígitos, afectando la demanda por bienes y servicios considerados como de no primera necesidad y entre ellos está la educación superior, lo cual es considerado de tipo coyuntural, que se suma a los factores de demanda de tipo estructural como lo es el tipo de nuevos requerimientos de formación para la sociedad del conocimiento y para la economía de la cuarta revolución industrial, para las que no se ha diseñado una oferta adecuada estructuralmente.

3.3 Análisis de la Oferta de la Educación Superior

Entender la estructuración de la oferta de la educación superior exige atender a dos grandes preocupaciones que de alguna manera están afectando la misma: Por un lado, no existe una clara correlación entre las necesidades del sector de la producción y la oferta de la educación superior, tal como lo analizamos en el apartado anterior y, por otro lado, bajo la lógica de la corriente neoliberal, los estudios de eficiencia y productividad desde la perspectiva eminentemente financiera, se han vuelto el foco del análisis de la rentabilidad como cualquier empresa generadora de utilidades. En realidad, los dos enfoques tienden a olvidar el concepto de generación de valor social, que es una visión de largo plazo que ha venido ganando adeptos dentro de las disciplinas administrativas y financieras como lo plantean Porter & Kramer (2011); y que contemplan como uno de los ejes fundamentales

el bien común, que se debe optimizar, lo cual entra en contradicción con el concepto de minimizar costos que son insustituibles como lo es el caso de la investigación que al contrario se debe ampliar, cualificar y profundizar cada vez más, bajo estándares reconocidos a nivel internacional y que desde luego se enfoquen a resolver las más apremiantes necesidades de la sociedad. Todo ello se debe soportar en estudios de alto calado y que deben estructurarse bajo el esquema de cadenas de valor del conocimiento, cuyo requisito esencial es la disposición de cooperación entre las Instituciones de Educación, el sector de la producción de bienes y servicios, las organizaciones no gubernamentales, los centros de innovación y desarrollo y por supuesto el Estado.

Queremos concluir el análisis de la estructuración de la oferta examinando las causas para que no se haya avanzado suficientemente en adecuar las propuestas de carreras profesionales y técnicas a los nuevos requerimientos del desarrollo de la ciencia y la tecnología a las necesidades sociales, económicas, políticas y culturales del país. Por una parte es necesario reconocer que ha habido cierta pereza gerencial en las Universidades, para estructurar esas nuevas ofertas y refleja una débil estructuración de los procesos investigativos, que se han enfocado más a cumplir con requisitos formalistas como número de artículos, de ponencias, de ensayos, de asistencia a eventos, etc., que puntúan para las clasificaciones de Colciencias en el sistema nacional de investigación y que se convierte en un objetivo que supera el verdadero objetivo de aportar al desarrollo socioeconómico del país, lo cual no se debe interpretar como la necesidad de recortar la investigación, sino al contrario debe fortalecerse reenfocándose hacia los verdaderos objetivos del desarrollo. Ello está reflejando una falla estructural de la Educación Superior donde existe una desconexión entre los tres pilares que fundamentan su esencia: la docencia, la investigación y la proyección social, donde cada una va por su lado como islas independientes. La investigación se debe orientar a apoyar la docencia y la proyección social y a su vez éstas deben apoyar la investigación. De esa manera se tendrían diseños de programas actualizados a las necesidades del país por un lado, y también al desarrollo científico y tecnológico, que exigen cambios estructurales a todo nivel en un nuevo modelo de gestión del conocimiento que también muestra deficiencias estructurales, donde el capital humano no encuentra el suficiente respaldo en el capital estructural ni en el capital relacional, debilitándose su impacto de la integración de los tres tipos de capitales, que redundan en una calidad que no cumple con los requerimientos de las necesidades del país.

¿CONCLUSIONES?

Más que síntesis de lo expresado en este capítulo, queremos dejar planteados nuevos interrogantes que se deben abocar para superar los problemas actuales que vive la Educación Superior en Colombia:

¿Cuáles son las nuevas ofertas educativas del nivel técnico, tecnológico y profesional que apoyarían el desarrollo socioeconómico del país?

¿Cómo se deben diseñar las líneas y programas de investigación que respondan adecuadamente a las necesidades del país?

¿Las modalidades ofertadas responden a las nuevas tendencias de los requerimientos de las nuevas generaciones gestadas en el entorno de la cuarta revolución industrial?

¿Las modalidades de proyección social deben reorientarse para pasar de ser un requisito de graduación o una forma de cumplir con los estándares de registros calificados o de acreditación y se conviertan en verdaderos motores de la transformación social y cultural que se deben liderar desde las Universidades?

¿Cómo diseñar nuevos modelos de gestión del conocimiento que contemplen el estímulo al desarrollo del capital humano, el fortalecimiento del capital estructural y el reenfoque del capital relacional, que se integren sistémicamente para lograr la excelencia y la calidad requerida de la educación superior?

Dejamos estos interrogantes e invitamos a la comunidad académica a hacerse más preguntas, pero lo que es más importante, buscar sus respuestas y aplicarlas al desarrollo institucional de la Educación Superior Colombiana.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, S., Zuluaga, F., & Jaramillo, A. (2008). Determinantes de la demanda por educación superior en Colombia. *Revista de Economía del Rosario*, 11(1), 121-148.
- Domínguez Sánchez, M., & Sánchez Estellés, I. (2013, marzo). Reestructuración de la enseñanza superior: Posmodernidad ideológica, profesionalización liberal y mercado desregulado de la educación. Recuperado 26 de octubre de 2019, de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=q&r=1&hs=1 &css=1&cc=arti&cc=convenio&cc=eventos&cc=norma&cc=planes&cc=progra&cc=proyecto&cc=tesis&cc=extension&c=all&t=0&sf=ej=me&q=el+problema+de+la+medici%C3%B3n+en+las+ciencias+sociales&fqf=DT>
- Hernández Sampieri, R., Méndez Valencia, S., Mendoza Torres, P., & Cuevas Romo, A. (2017). *Fundamentos de investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Lopez Ruiz, V. R., & Nevado Peña, D. (2013). *Gestione y controle el valor integral de su empresa: Análisis integral: Modelos, Informes financieros y capital intelectual paa rediseñar la estrategia*. Ediciones Díaz de Santos.
- Maslow, A. (2016). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del Ser*. Editorial Kairós SA.
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ortiz Bojacá, J. J. (2017). *Modelo de gestión del conocimiento para las Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia*. Recuperado de <http://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/11015>
- Ortiz Bojacá, J. J. (2018). La crisis de la representación contable: ¿problemas de la ciencia social o de la política del poder? *Criterio Libre*, 16(29), 35-66. <https://doi.org/10.18041/1900-0642/criteriolibre.2018v16n29.5006>
- Pedroza Flores, R. (2018). La universidad 4.0 con currículo inteligente 1.0 en la cuarta revolución industrial. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 168-194. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.377>
- Perasso, V. (2016, octubre 12). Qué es la cuarta revolución industrial (y por qué debería preocuparnos). *BBC News Mundo*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-37631834>
- Pereira Villa, C., & Gómez Roldán, I. (2006). *Del conocimiento de la microeconomía a las decisiones*. Universidad de La Sabana.
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (2011). La creación de valor compartido.

- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Tubella, I., & Requena, J. V. (2005). *Sociedad del conocimiento*. Editorial UOC.
- Valhondo Solano, D. (2010). *Gestión del conocimiento: Del mito a la realidad*. Ediciones Díaz de Santos.

Sección 2

*Tópicos normativos
y jurídicos de
la Educación Superior*



Capítulo IV

Algunas limitaciones y/o tensiones en torno a la gestión académica y organizacional de la educación superior en Colombia¹

JAIME AUGUSTO PORRAS JIMÉNEZ, PH.D.²

RESUMEN

La educación superior en Colombia presenta algunas limitaciones y/o tensiones en torno a la gestión académica y organizacional que corresponden a su historicidad y a su evolución influenciada por el contexto de la sociedad e internacional. Seis grupos de limitaciones la mayoría de las cuales a su vez generan tensiones, se han encontrado inicialmente y se discuten en esta indagación reflexiva; desde: el mismo enfoque conceptual de la educación superior; la connotación histórico-axiológica de la llamada "autonomía universitaria"; la función educativa; la función de investigación; la función de extensión y de proyección social; y, la gestión organizacional con perspectiva emprendedora.

Palabras clave: educación superior, gestión académica y organizacional emprendedora, limitaciones, tensiones.

- * 1 Primer Coloquio Internacional "La perspectiva crítica de la investigación y la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior, IES". Temática: Situación actual y perspectivas de la educación superior colombiana. Miércoles, 18 de septiembre de 2019, auditorio de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables; hora: 6 p.m. a 9 p.m.
- * 2 Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7902-6478>. Google académico: Jaime Augusto Porras Jiménez. Grupo de Investigación "Administración, Emprendimiento y Educación". Universidad Libre Bogotá, Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables. Programa Administración de Empresas.



ABSTRACT

Higher education in Colombia has some limitations and / or tensions around academic and organizational management that correspond to its historicity and its evolution influenced by the context of society and international. Six groups of limitations, most of which in turn generate tensions, have been found initially and are discussed in this reflexive inquiry; from: the same conceptual approach to higher education; the historical-axiological connotation of the so-called "university autonomy"; the educational function; the research function; the function of extension and social projection; and, organizational management with an entrepreneurial perspective.

Keywords: higher education, entrepreneurial academic and organizational management, limitations, tensions

INTRODUCCIÓN

La educación superior y su dinámica en Colombia hace parte tanto de la evolución del contexto de la sociedad como del contexto internacional. Su configuración formal heterogénea y hasta discontinua en la que formalmente primero sucedió ésta y luego la ley regulatoria de la educación en general, así como su reconocimiento basado en universidades, instituciones universitarias e instituciones técnicas y tecnológicas de tipo estatal, privado, de orden nacional y regional, y bajos diversas modalidades y experticias, entre otros factores, inciden en su heterogeneidad, por tanto, no la hacen exenta de limitaciones y tensiones en torno a la gestión académica y organizacional.

1. LIMITANTE Y/O TENSION: EL ENFOQUE CONCEPTUAL DE "EDUCACIÓN SUPERIOR"

La educación superior comprende "todo tipo de estudios, de formación o de formación para la investigación en el nivel postsecundario, impartidos por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior" (Unesco, 1998), mientras para la Oede, comprende el nivel o etapa de estudios que va más allá de la educación secundaria en una gama amplia de ambientes y localidades.

Entre tanto en Colombia es aquella que se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional (Ley 30 de 1992).

Lo anterior, indica diferencias de enfoque conceptual en cuanto a educación superior.

2. LIMITANTE Y/O TENSION: LA CONNOTACIÓN HISTÓRICO-AXIOLÓGICA DE LA "AUTONOMÍA UNIVERSITARIA" EN MEDIO DE UNA SOCIEDAD EN CONSTANTE CAMBIO

La "autonomía universitaria" (art. 69 de la Constitución Nacional de Colombia, CN), legado de occidente y cuyos orígenes responden a un largo proceso: tras el enfrentamiento estudiantes-Comuna (Bolonia, 1050), el colegio de doctores con la *licentia docenti* (Bula de Honorio III, 1219 y París, 1400), la renovación moderna desde Berlín con Wilhelm Von Humboldt emergiendo el seminario y el laboratorio que demandaban plena libertad de trabajo y pensamiento (siglo XIX), y, el movimiento estudiantil en Córdoba (Argentina, 1918) que rechazó el anacronismo y el autoritarismo en la vida universitaria.

En general, el concepto de autonomía más difundido y generalmente aceptado lo ofreció en 1953 la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL, 1954), que estableció lo siguiente:

"La autonomía de la Universidad es el derecho de esta Corporación a dictar su propio régimen interno y a regular exclusivamente sobre él; es el poder de la Universidad de organizarse y de administrarse a sí misma. Dicha autonomía es consustancial a su propia existencia y no a una merced que le sea otorgada –y debe ser asegurada– como una de las garantías constitucionales" (p. 99).

A partir de la Declaración de La Habana de 1966, se precisa que el conocimiento sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado en instituciones que gocen de autonomía y libertad académica, con conciencia y responsabilidad y con un claro compromiso de rendir cuentas como condición para el pleno ejercicio de la autonomía (Tünnermann, 2008).

Sin embargo, hay varias versiones de la autonomía universitaria según Monsiváis (2004): a) la capacidad de autogobierno; b) la independencia formal o real de la Universidad Autónoma de México, ante el Estado y los presidentes de la república; c) el espacio entre el presupuesto otorgado por la Federación y las decisiones libres de la institución; d) la extraterritorialidad, en la práctica el rechazo de la entrada de la policía y, todavía más, del Ejército, a los planteles universitarios; e) la libertad de cátedra y de investigación; f) el auspicio de las libertades de expresión artística y cultural; g) la defensa de la voluntad de participación de estudiantes, maestros y autoridades en asuntos de la vida pública; h) la justificación a regañadientes de la ultraizquierda, o lo que de ella haga las veces, al explicar sus actos vandálicos; i) la noción de espacios de excepción en lo académico, lo cultural y, en situaciones de emergencia, lo político.

Las connotaciones de la "autonomía universitaria" y de ésta que es ejercida por una organización estatal, privada o mixta en el contexto de una sociedad, aunque aparentemente

no implicaría limitaciones, ciertamente entraña tensiones ante la diversidad de actores en la misma sociedad.

Para el caso de Colombia, según la Sentencia T-239/18 de la Corte Constitucional, la autonomía universitaria tiene dos dimensiones:

- × La autorregulación filosófica, ligada a la libertad de pensamiento; y,
- × La autodeterminación administrativa, relativa a la organización interna de las instituciones, dentro de la cual se encuentra la autonomía contractual. La última dimensión permite: (a) darse y modificar sus propios estatutos; (b) establecer los mecanismos que faciliten la elección, designación y periodos de sus directivos y administradores; (c) desarrollar sus planes de estudio y sus programas académicos, formativos, docentes, científicos y culturales; (d) seleccionar a sus profesores y admitir a sus alumnos; (e) asumir la elaboración y aprobación de sus presupuestos; y (f) administrar sus propios bienes y recursos. Ahora bien, la autonomía universitaria bajo ninguna de estas dimensiones ampara aquellas actuaciones que afectan injustificadamente los derechos fundamentales de los miembros de la comunidad universitaria y que, al ser arbitrarias, no se ajustan a parámetros de razonabilidad y proporcionalidad. De ese modo, la autonomía universitaria no implica una potestad absoluta y su ejercicio encuentra sus límites en la imposibilidad de desconocer los derechos fundamentales de sus trabajadores y estudiantes

El alcance de la sentencia en tanto contempla un espacio de libre pensamiento autorregulado y su autogobierno en aspectos administrativos-organizacionales, parecería ser rebasado por algunas de las concepciones que menciona Monseváis y que prevalecen en la realidad de la universidad colombiana, lo cual termina siendo un factor adicional de tensión en la educación superior.

3. LIMITANTES Y/O TENSIONES EN LA FUNCIÓN EDUCATIVA

Un reciente estudio evidencia limitaciones en el desarrollo de la función educativa de la educación superior, ya que según Licandro y Yepes (2018), existen varios problemas actuales:

- × Su dificultad para ofrecer acceso y fortalecer la permanencia en condiciones de equidad a todos los sectores sociales.
- × Problemas en su calidad.
- × Creciente falta de pertinencia en su oferta de formaciones profesionales.
- × Abandono de los componentes de formación humanística (principalmente los relacionados con la ética) en sus planes de estudio, y,

- * Desarraigo de los vínculos e integración social (está se abordará en el capítulo siguiente).
- * Estandarización en las prácticas educativas, pedagógicas y frente a contextos diferenciados.
- * Problemas de relacionamiento y articulación entre los sistemas de educación media y superior, y entre estos con el mercado laboral, aún más evidente en algunas regiones.
- * Persisten deficiencias en la calidad de los programas académicos y crecimiento desordenado y desarticulado de la oferta educativa.

Las anteriores limitaciones, se complementan con el fenómeno del retroceso de la formación humanística frente al énfasis técnico, ya que "la enseñanza de las ciencias, las artes y las profesiones ha ido cayendo en una mecanización, perdiendo su núcleo humanístico y su dimensión espiritual" (Hoevel, 2015, p. 49). En la misma línea, la Unesco (2015) afirma: "Es importante insistir en que el giro reciente de la 'educación' hacia el 'aprendizaje' en el discurso internacional indica una posible falta de atención a las dimensiones colectivas y a la finalidad de la educación como tarea social" (p. 85).

4. LIMITANTES Y/O TENSIONES EN LA FUNCIÓN DE INVESTIGACIÓN

La consolidación y legitimidad de los sistemas de acreditación y de los rankings internacionales, auspiciados por la previa recomposición y concentración de importantes capitales en editores y editoriales internacionales, han generado, según Lawrence (2008), que predominen las métricas accesorias de medición de la producción científica (impacto, número de citas, visibilización en...), sobre las métricas principales o centrales (los contenidos y los aportes de los trabajos publicados).

El mismo autor argumenta y demuestra en su estudio que los científicos se han visto obligados a rebajar su objetivo primario de hacer descubrimientos a publicar tantos artículos como sea posible y tratar de publicarlos en revistas con factores de alto impacto. En consecuencia, el comportamiento científico se ha distorsionado y la utilidad, calidad y objetividad de los artículos se ha deteriorado. (Lawrence, 2008, p. 9).

Adicionalmente, y en este escenario de tensiones, Frey (2010), citado por Licandro y Yepes (2018), identifica tres fuerzas que socavan la academia: (a) la manía de los rankings; (b) la intensa presión que reciben los académicos por publicar, particularmente en revistas indexadas en determinados índices) y (c) el incremento de la mala conducta y el fraude. La primera está llevando a que el contenido de la investigación científica esté siendo determinado por indicadores externos a la propia universidad: "Hoy en día, en muchas disciplinas, la importancia de una idea científica y la posición de un erudito se definen

por los rankings" (Frey, 2010, p. 2). La segunda está generando una importante distorsión en la producción académica, ya que los incentivos para publicar no van en línea con la creación de nuevos conocimientos valiosos y, en particular socavan la misión de la academia de perseguir el "conocimiento verdadero" (Frey, 2010). En el caso de la tercera (que es consecuencia de las dos anteriores) Frey sostiene que la causa principal de esta situación no radica en que "los eruditos sean menos morales que entonces solían ser", sino en que "los incentivos para engañar han aumentado mucho debido al mayor estrés en la academia". En 2002 Frey ya había sido contundente en su diagnóstico, al afirmar que la supervivencia de los investigadores dentro de las universidades depende fuertemente de publicar en revistas arbitradas por pares anónimos, lo que ha conducido a su prostitución intelectual, al ajustar los contenidos de sus artículos a las exigencias de los árbitros y editores de revistas científicas (Frey, 2002).

En el caso de las universidades latinoamericanas, Licandro y Yepes (2018) afirman que la hegemonía de las agendas y metodologías de investigación impuestas por los editores de revistas académicas, así como los demás comportamientos disfuncionales derivados de la necesidad de cumplir con los requisitos de agencias de acreditación radicadas en los países desarrollados, constituyen, según Altbach (2016) un modelo neocolonialista de subyugar la producción de conocimientos a estándares y beneficios ajenos. En particular, esta situación desvía a las universidades latinoamericanas del cumplimiento de su responsabilidad social de contribuir a su territorio (Grau, Goddar, Hall, Hazelkorn & Tandon, 2017).

Ciertamente, la creciente dinámica de la universidad eficientista podría estar contribuyendo a minimizar el anterior panorama de tensión que termina imponiéndose como limitante a las posibilidades de mejoras alternativas de la misma educación superior.

5. LIMITANTES Y/O TENSIONES EN LA FUNCIÓN DE EXTENSIÓN Y PROYECCIÓN SOCIAL

Este estudio reflexivo alcanza a identificar cinco limitantes de la función sustantiva inherente a la educación superior, que a su vez terminan aportando tensiones de cara a la sociedad:

- × Desarraigo de los vínculos e integración social (Licandro y Yepes, 2018).
- × En algunas instituciones de educación superior, IES, predominaría solamente el enfoque eficientista y rentista de la extensión a partir de un portafolio de capacitación.
- × La motivación principal de sus acciones, no necesariamente provienen de compromisos de responsabilidad social por convicción. Los consultorios o sus equivalentes, en razón a conveniencias profesionistas de leyes sectoriales (en medicina en atención a la

estructura regulatoria del sector salud; en derecho en atención al marco regulatorio sobre su ejercicio).

- * En las prácticas en proyección social aún persisten carencias de sistematización de los procesos y las experiencias que a su vez retroalimenten la academia universitaria.
- * Entre algunas persisten bajos niveles de iniciativas e innovación social.

6. LIMITANTES Y/O TENSIONES EN LA GESTIÓN ORGANIZACIONAL CON PERSPECTIVA EMPRENDEDORA

Adicionalmente, una revisión y análisis al universo de IES y a las evidentes prácticas encontradas en la heterogeneidad de estas en su devenir histórico y en un contexto al que no se pueden abstraer, se encuentran algunas limitantes de carácter organizacional y hasta institucional que a su vez terminan aportando tensiones de cara a la sociedad:

- * La consolidación del capitalismo en diversos escenarios, pareciera que también generó la inminente presencia del capitalismo académico en las universidades, a su vez, indujo nuevos modelos de gestión y de organización para producir y vender conocimiento, y manejar e incrementar los flujos de dinero.
- * Persistencia de algunas IES bajo dirección unipersonal o de grupos de interés y poder (familiar, profesional o de otros perfiles aún más sofisticados), que podrían estar frenando de manera dramática y/o sesgando concebir y consolidar un "proyecto de universidad" a mediano y largo plazo a pesar de los reales o aparentes avances que estas justifiquen.
- * En una importante porción de IES aún pareciera percibirse baja capacidad de gobernanza o "sin gobierno" y hasta "displicencia por el gobierno universitario".
- * La evidente ausencia entre algunas IES de los planes y desarrollo de carrera intraempresarial para el personal dentro de las universidades entendidas estas como organizaciones con talento humano que tiene expectativas, intereses y potencialidades.
- * Una porción importante de las IES, se configuran como organizaciones "pesadas" vs "livianas", o "altamente verticales" vs "planas u horizontales", bajos niveles de iniciativa vs emprendedora.
- * Existe al menos la percepción generalizada de una evidente bajo nivel de creatividad e innovación como corpus organizacional o al menos poco difundido de tal manera que se estaría incurriendo en la mezquindad de no compartir las experiencias favorables o la falta de iniciativa de no estar divulgando dichos procesos asertivos sin que necesariamente medie el afán de protagonismo.
- * Las IES forman y prometen talento humano con competencias para el sector productivo y las demás organizaciones de la sociedad que a su vez son dinámicas

y flexibles, pero entre algunas IES, a su interior aún persiste e incuban procesos y procedimientos lentos y rígidos de tal manera que la promesa a la sociedad no pareciera estar cumpliéndose, al menos cabalmente.

- × Estrechez en el diseño, implementación y desarrollo de financiamiento de la educación superior, frente a una diversidad disponible a nivel internacional: 19 modalidades básicas (Jamil Salmi y Arthur J. Hauptman: "Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms". Septiembre de 2006): préstamos, subsidios, becas, gastos, fondos, repagos, deducciones familiares, entre otras.
- × Reconocimiento generalizado a la importancia de la internacionalización ante la progresiva eliminación de las "fronteras", pero de manera simultánea parecería una internacionalización espontánea, reactiva, no planeada ni incorporada a unas políticas institucionales, sino dejada, en muchas de las veces, a su propia suerte y al vaivén de las administraciones (Jaramillo, 2003) o con predominio de ciertas individualidades.

CONCLUSIÓN

Hay diferencias de enfoque conceptual sobre la educación superior lo que incide en su desarrollo con limitaciones y/o tensiones. De otro lado el alcance formal de la "autonomía universitaria", respecto a otros alcances reconocidos o en la praxis, podrían terminar siendo un factor de tensión en la educación superior y entre los actores involucrados. Adicionalmente, algunos problemas evidentes de las funciones educativa, de investigación, y, de extensión y proyección social, aunados al fenómeno del retroceso de la formación humanística frente al énfasis técnico en el contexto de la identidad de América Latina, junto a algunas deficiencias, tipos de conducción, ausencias y características de orden organizacional, parecerían a pesar de los anunciados avances, estar generando significativos retrocesos, frenos e impedimentos de avances importantes frente a la dinámica social y de la sociedad. Por tanto, las reorientaciones institucionales a la educación superior exigen simultáneamente visiones internas y externas a la misma, lo mismo que enfoques integrados, multidimensionales y con la impronta visual de América Latina.

REFERENCIAS

- Cabra, F. (2008). La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad. *Revista EAN* No. 63: mayo-agosto de 2008 p.91-106.
- Jaramillo, A. (2010). *El financiamiento de la educación superior en Colombia: retos y tensiones*. Documentos de trabajo, Economía y Finanzas. Centro de Investigaciones Económicas y Financieras, CIEF, EAFIT. Recuperado de: https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/825/2010_9_Alberto_Jaramillo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Jaramillo, I. (2003). *La internacionalización de la educación superior y su dinámica en Colombia*. The World Bank. Latin America and the Caribbean regional office. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/558071468018838614/pdf/324320LCSHDOPAPEROSERIES08201TypeOLHSD1.pdf>
- Licandro, O. y Yepes, S. (2018). La Educación Superior conceptualizada como Bien Común: El desafío propuesto por UNESCO. *Rev. Digit. Invest. Docencia Univ.* vol.12 no.1 Lima ene./jun. 2018. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162018000100003.
- Monsiváis, C. (2004). *Cuatro versiones de autonomía universitaria*. Recuperado de: <https://www.letraslibres.com/mexico/cuatro-versiones-autonomia-universitaria>
- Muñoz, H. (2015). Un apunte sobre las limitaciones impuestas a la autonomía universitaria. *Revista de la Educación Superior* Volume 44, Issue 176, October–December 2015, Pages 111-137.
- Sánchez-Moreno, M. y Toussaint-Banville, M. (2017). Dilemas en la gestión académica universitaria. Universidad de Granada, España. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 21, núm. 3, mayo-agosto, 2017, pp. 201-218.
- Tünnermann, C. (2008). La autonomía universitaria en el contexto actual. *Universidades*, núm. 36, enero-abril, 2008, pp. 19-46. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37312909004.pdf>.
- Unesco (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 09 de octubre de 1998.
- Viloria De La Hoz, J. (2006). *Educación superior en el Caribe Colombiano: Análisis de cobertura y calidad*. Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional y Urbana 002406, Banco de la República - Economía Regional.

Capítulo V

Políticas educativas del Estado y lo desarrollado por las IES colombianas, en relación con el posconflicto y la utopía de la paz

CAMPO ALCIDES AVELLANEDA BAUTISTA

Políticas educativas del Estado y lo desarrollado por las IES colombianas, en relación con el posconflicto y la utopía de la paz

75

Campo Alcides Avellaneda Bautista

INTRODUCCIÓN

Esta conversación tiene tres partes: las políticas públicas de educación; su relación con la paz; y lo desarrollado por las Instituciones de Educación Superior (IES) colombianas en esa temática.

La pregunta problema es: ¿Qué tanto las IES colombianas han desarrollado las políticas públicas relacionadas con el posconflicto y la paz?

El propósito aquí es evaluar qué tanto las IES han cumplido con lo estipulado en políticas públicas de educación relacionadas con el posconflicto y la paz. Lograrlo implica: a) elaborar un listado de objetivos de la educación según la normativa legal; enlistar los objetivos incluidos en el Acuerdo Final de Paz; y, determinar cualitativamente los desarrollos que las IES colombianas han logrado cumplir tanto de las políticas públicas de educación como de lo acordado con la, hasta ese momento, guerrilla.

El marco teórico es la crisis de la educación superior y su relación con el posconflicto, tomando como línea de tiempo el lapso contado desde el 24 de noviembre de 2016, hasta el año 2019, y analizar lo planeado en esta temática para el periodo 2019-2022, según el Plan Nacional de Desarrollo (PND).



Se justifica elaborar esta clase de estudios porque es la academia, la investigación y la ciudadanía en general quienes deben ser veedores del cumplimiento que debe hacer el gobierno respecto de los compromisos que adquiere en nombre del Estado y, por ende, en nombre de la ciudadanía, y en este caso, se hace extensivo a las IES dado que prestan el servicio público de la educación superior.

CONTEXTO

El Acuerdo Final de Paz (AFP) entre el Gobierno y los 17.500 guerrilleros que se acogieron se firmó el 24 de noviembre de 2016 y se esperaba que allí terminaba el conflicto armado. En la práctica a partir de ese momento comenzó la etapa posconflicto y quedó abierto el camino para un reordenamiento con pacífica reconstrucción del país.

Según datos de Valencia y Ávila en su libro: "Los Retos del Posconflicto", hasta antes del AFP las guerrillas de las FARC hacían presencia en 1.101 municipios de 23 Departamentos (Valencia Agudelo & Ávila Martínez, 2016, p. 27). De ser así, tales datos indican que, si en cada departamento operaban en promedio 1.500 individuos de esa guerrilla, se puede estimar que apenas el 50% de los integrantes se acogieron al Acuerdo, en consecuencia, si bien el esfuerzo hecho para lograr el Acuerdo de Paz es digno de elogio, la violencia no se extingue con tal acontecimiento.

MARCO CONCEPTUAL

Se ha tornado de común conocimiento que se entiende por IES las Instituciones de Educación facultadas para otorgar título universitario de pregrado y posgrado.

Políticas Educativas del Estado son las promulgadas mediante leyes que desarrollan la Constitución Política en materia de Educación. Si bien, el concepto de políticas públicas es más amplio, pues: "La política pública, es el resultado de un proceso social, no de un mandato jurídico ni de una decisión administrativa que se construyen a partir de unas dinámicas sociales que requieren ser interpretadas y llevadas a una toma de decisiones capaces de ser administrativas y continuamente revisadas" (Torres Melo & Santander, 2013). Sin embargo, como se sabe, en Colombia la autoridad educativa es el Ministerio de Educación Nacional y promulga sus políticas mediante resoluciones, circulares, Guías, Lineamientos, entre otros medios, que deben ser acatados por las organizaciones de educación.

La palabra educación tiene muchas definiciones. Según la ley: "la educación se define como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una

concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes" (Ley 115 de 1994, art. 1°, 1994). Concepto este que las instituciones colombianas deben observar y demostrar su cumplimiento, para que puedan mantener su registro calificado que, como se sabe, es la licencia de funcionamiento.

Posconflicto: Es la etapa que sigue después del conflicto y que en Colombia inició en el año 2016, a partir de la firma del Acuerdo de Paz entre el Gobierno colombiano y el entonces grupo guerrillero denominado FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército Popular). Se esperaba que en esta etapa la población reinsertada tuviera la aceptación de la sociedad sin estigmatismos. Sin embargo, el devenir del país parece no darles tal aceptación y algunos de los desmovilizados no aceptaron tal condición y prefirieron retornar a sus antisociales actividades retomando las armas.

Por Paz sostenible se propone (Parodiando a Comte), es el estadio utópico del pueblo de Colombia, que busca un conjunto de estrategias, recursos y normas que permitan coadyuvar en la construcción de paz para la sociedad actual y garantía de permanencia para generaciones futuras

Las **políticas educativas (PE)** son parte de la política pública de un Estado y como la educación es un derecho universal, estas políticas deberían tratar de poner en práctica medidas y herramientas que sean capaces de asegurar la calidad de la educación. De ahí que la PE es el nombre que se le da a una serie de medidas planificadas y puestas en práctica por un gobierno" (Vargas, 2014). No obstante, en materia de educación para la paz los esfuerzos están en letra estática, pues cada vez el país es más violento e inseguro.

MARCO LEGAL

A continuación, se presenta una relación de normas de obligatorio cumplimiento por parte de las organizaciones educativas del país, por estar contenidas en la regulación legal. Las políticas específicas para el desarrollo de la educación superior están promulgadas principalmente en los siguientes cuerpos normativos:

Ley 30 de 1992; ley 115 de 1994; Ley 1188 de 2008, sobre registro calificado; Decreto (DUR) 1075 de 2015, El Decreto 1330 de 2019 reforma el DUR en el tema de registro calificado; y otras normas regulatorias. Desde luego, es innegable que en Colombia hay abundante regulación debido a que es un Estado social de derecho (Art. 1° de la Constitución Política), pero la educación para la paz solamente se encuentra en los textos de la ley y en algunos proyectos educativos institucionales (PEI) sin que tal normativa se refleje significativamente en la práctica curricular.

POLÍTICAS PÚBLICAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La Constitución Política de Colombia, 1991 expresa que: la educación es un derecho de la persona y forma al colombiano en el respeto a los derechos humanos, la paz, la democracia, en la práctica del trabajo y el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y en la protección del ambiente. El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior (Pueblo de Colombia, 1991, arts. 22, 45, 46, 67 y 69). Como se dijo en el acápite anterior, los textos de la ley tienen regulación para educar en el aspecto de la paz, pero la práctica ciudadana no refleja una formación en tal sentido que se pueda atribuir a resultado de los currículos.

Definición que da la ley: "la educación se define como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamente en una concepción integra de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes" (Ley 115 de 1994, Art. 1°, 1994). Las políticas específicas para el desarrollo de la educación superior están promulgadas principalmente en los siguientes cuerpos normativos: Ley 30 de 1992; Ley 115 de 1994; Ley 1188 de 2008, sobre registro calificado; Decreto (DUR) 1075 de 2015, el Decreto 1330 de 2019 reforma el DUR en el tema de registro calificado; y otras normas regulatorias. Como se puede apreciar, es reiterada la abundante normativa para la educación, pero en las comunidades educadas se refleja cultura de la agresividad, los conflictos, la violencia (de género, infantil, intrafamiliar, etc.), los asesinatos de líderes comunales, masacres, entre otros actos contrarios a la paz, por lo cual el Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, manifestó en su Informe Anual, que el año 2019 fue un año muy violento para los derechos humanos en Colombia.

PUNTOS DEL ACUERDO FINAL DE PAZ RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Tabla 1. *Puntos específicos del Acuerdo Final de Paz (AFP) sobre Educación Superior.*

1. Se trata de construir una paz estable y duradera , con la participación de todos los colombianos y colombianas.	2. Sentar las bases de la paz (p. 6):
3. Participación en general de la sociedad en la construcción de la paz; (...) contribuir a las transformaciones necesarias para sentar las bases de una paz estable y duradera (p. 7).	4. Desarrollo sostenible (p.13).

<p>5. Desarrollo social: (...) educación, (...) erradicación de la pobreza (p. 21)</p>	<p>6. Educación rural: (...) garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales, y acercar las instituciones académicas regionales a la construcción del desarrollo rural, el Gobierno Nacional creará e implementará el Plan Especial de Educación Rural (p. 26).</p>
<p>7. La disponibilidad de becas con créditos condonables para el acceso de hombres y mujeres rurales más pobres a servicios de capacitación técnica, tecnológica y universitaria que incluya, cuando sea pertinente, apoyos a la manutención (p. 27).</p>	<p>8. Promoción de la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas.</p>
<p>9. El fortalecimiento y la promoción de la investigación, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario, (...)</p>	<p>10. Incremento progresivo de los cupos (...) universitarios en las zonas rurales, con acceso equitativo para hombres y mujeres, incluyendo personas en condición de discapacidad (p. 27).</p>
<p>11. Promover la ampliación de oferta y la capacitación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural (27)</p>	<p>12. Se diseñará un programa especial de difusión del acuerdo que se implementará en la educación pública y privada en todos los niveles educativos. El Plan Nacional de Educación incluirá el acuerdo final y el Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición como material pedagógico obligatorio en todas las instituciones de educación del país.</p>

Fuente: Santos y Jiménez. 2016. Documento del Acuerdo Final de Paz. Alto comisionado para la paz www.altocomisionadoparalapaz.gov.co > Páginas > Texto-completo-del-A..

El AFP con sus 310 páginas, se puede clasificar en tres partes bien definidas:

- a) Construcción de una paz continuada y duradera cuyo primer paso fue el desarme,
- b) Una Reforma rural con tres ejes: la redistribución de la tierra, oportunidades de trabajo, y la educación. En Colombia desde el siglo XIX se vienen haciendo propuestas de Reforma Rural (Ver reformas de Tomás Cipriano de Mosquera; Alfonso López Pumarejo; Carlos Lleras Restrepo).
- c) La incorporación de los violentos a la vida política y civil del país.

Para lograr la construcción de la paz sostenida se requería el concurso de toda la sociedad:

- × En el tema de la educación superior incluye el compromiso de fortalecimiento a la investigación, la innovación y el desarrollo científico y tecnológico para el sector agropecuario.
- × Becas con créditos condonables.
- × Incremento progresivo de cupos universitarios con acceso equitativo para hombres y mujeres, incluidos las personas en condición de discapacitados

¿QUÉ SE HA CUMPLIDO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICA EN RELACIÓN CON EL AFP?

- A. Con fecha febrero de 2019, la Secretaría Técnica del Componente Internacional de Verificación, publicó el Quinto Informe de Verificación de la implementación del Acuerdo Final de Paz AFP para los verificadores internacionales Felipe González y José Mujica. El informe advierte que en el Proyecto de PND presentado en noviembre de 2018 estaban incorporados 37,1 billones para el Plan plurianual. El Plan Nacional de Desarrollo PND aprobado no incluyó tal presupuesto para financiar el AFP, lo cual incumple el Acto Legislativo N° 1 de 2016. Es decir, incumple el mandato constitucional.
- B. En cuanto a la construcción de paz, las noticias publicadas en los medios informan que no parecen evidentes los resultados, por el contrario, aumentan los casos de conflictos y violencia: intrafamiliar, de género, contra comunidades indígenas, contra líderes, otras (CEPAL, julio 2015; El país.com, enero 2018; El Espectador, marzo 2018; El Universal, octubre 2018; Semana, septiembre 2019; El Tiempo, marzo 2019).
- C. En relación con la Educación Superior, no es fácil encontrar información objetiva sobre qué tanto las IES están cumpliendo con las políticas públicas relacionadas con la construcción de la paz. La oferta educativa, continúa siendo cubierta por el Programa "Arando la Educación". En cuanto a la educación técnica y superior, la ST conoció que el CNR estudia las posibilidades para definir una estrategia que permita a los excombatientes acceder a estudio.
- D. Recursos para financiar la educación pública superior, se debe recordar que a finales de 2018 hubo movimiento estudiantil con 10 semanas y más de 12 marchas con respaldo masivo de la población, el Gobierno firmó un acuerdo en el que se comprometió a asignar 4,8 billones de pesos para financiar el déficit de la educación pública superior.
- E. Caso diferente con la educación superior privada. Es posible que actualmente la universidad privada esté atravesando por una crisis agobiante que afecta su entorno

social: el costoso sostenimiento que la aleja cada vez más del acceso de las juventudes de estratos medio y bajo.

Frente al desempleo, en tanto la juventud busca ansiosamente la obtención rápida de recursos para la congrua subsistencia, los índices de desempleo aumentan (10,3% DANE, julio de 2019), es decir, cerca de 3 millones de personas económicamente activas, están sin empleo, en tanto el costo de vida es asfixiante incrementando en 3,75% uno de cuyos componentes, la educación, subió 4,77% (Boletín Técnico DANE, Agosto 2019), incrementando los índices de pobreza, en tanto, como dice Gabriel Misas Arango: "Los reproches de la sociedad se dirigen a la universidad como un todo, y afecta tanto a los docentes-investigadores como al resto del cuerpo profesoral" (Misas Arango, 2004).

En síntesis es de considerar tres factores altamente sensibles para la educación superior privada: los empresarios colombianos no se interesan en demandar la investigación hecha en el propio país, porque consideran más cómodo y rápido, sin importar el costo, adquirir los adelantos científicos de países desarrollados; las políticas públicas relacionadas con el desarrollo económico, están surtiendo efecto contrario a la intención de bajar los índices de pobreza y fomentar el desarrollo; y, los avances tecnológicos que trae la Revolución 4.0 encontraron al país sin preparación para asumir el gran salto a la digitalización de la producción industrial.

- F. Lo que han desarrollado las IES, por la Paz. Baquero y Ariza demuestran que, si bien los medios de comunicación no han resaltado la actuación de las universidades colombianas, estas han estado muy comprometidas con la construcción de la paz y el desarrollo del posconflicto. A continuación, tomamos apartes de su publicación, por ser pertinente con el tema de esta ponencia:

¿Qué han hecho las universidades por la Paz? Mientras la economía de un país funcione óptimamente, la sociedad, de alguna manera, también lo hará. un país con una desigualdad social muy acentuada puede tener una mala experiencia en un largo proceso de búsqueda de la paz en Colombia. las universidades y sus estudiantes, y la gente del común, al observar una incoherencia por parte del Estado, una desigualdad social, entre la economía, la pedagogía, la cultura y la sociedad, terminarán por manifestarse y protestar en las calles por las deficientes políticas gubernamentales. El CESU (2014) lideró el desarrollo de una propuesta de política pública de educación superior La propuesta se condensa en el documento Acuerdo por lo superior 2034, cuya misión es convertir la educación superior colombiana en "uno de los principales ejes de la transformación y de la movilidad social, base del desarrollo humano sostenible, social, académico, científico, económico, ambiental y cultural de nuestro país" (CESU, 2014, p. 126), proyecta el sistema de educación superior como un pilar sobre

el cual "habremos construido una sociedad en paz (justa, culta, democrática, solidaria, próspera, competitiva e incluyente), en la que convivan digna y pacíficamente ciudadanos libres, éticos, responsables y productivos" (CESU, 2014, p. 127).

Del Acuerdo por lo Superior 2034 en el escenario de la paz y el posconflicto, es valioso destacar que, en este documento del CESU, se concibe la educación superior como "una de las herramientas más poderosas de la inteligencia para superar las barreras sociales de la exclusión, la poca confianza, la desigualdad y la ignorancia" (CESU, 2014, p. 22), lo cual permite entender que la inclusión y la calidad de la educación superior será "la verdadera garantía para convivir en una Colombia que pueda superar el conflicto y reconstruirse positivamente" (CESU, 2014, p. 22).

Este acuerdo identifica 133 problemas nodales que debe enfrentar la educación superior. Estos problemas están ubicados en un contexto actual, organizados en 10 temáticas, las cuales son "la columna vertebral para estructurar el sistema de educación superior" (CESU, 2014, p. 94). Estos son, a saber:

Educación inclusiva; calidad y pertinencia; investigación (ciencia, tecnología e innovación, incluida la innovación social); regionalización; articulación de la educación media con la educación superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano; comunidad universitaria y bienestar; nuevas modalidades educativas; internacionalización; estructura y gobernanza del sistema y sostenibilidad financiera del mismo. (CESU, 2014, p. 94) (Baquero Rodríguez & Ariza Landínez, 2014)

CONCLUSIONES

Los objetivos de la Educación están descritos en el artículo 1° de la Ley 115 de 1994, los cuales no transcribimos aquí, pero se resumen en: formar integralmente a los colombianos en el respeto por persona humana, por su dignidad, sus derechos y sus deberes individuales, sociales y con el medio ambiente" (Ley 115 de 1994, art. 1°, 1994). Pero en muchos aspectos tales objetivos no se concretan en la práctica curricular y mucho menos se ven reflejados en el ser humano que la educación debiera formar, pues a la par que ha disminuido significativamente el analfabetismo en Colombia, no ha ocurrido lo mismo con la cultura de paz.

Las IES colombianas han trabajado por desarrollar las políticas públicas relacionadas con la construcción de la paz, pero su trabajo silencioso no ha despertado mucho interés en los medios de comunicación, por lo cual, tanto el trabajo de las IES en la educación superior como sus resultados, no son de amplia difusión, pero quizás esto se deba a que tampoco

los resultados en formación para la paz se ven reflejados en la sociedad colombiana, en la cual cada día se ve más latente la intolerancia, la violencia, la inseguridad y cada vez se ve más lejos una sociedad pacífica.

La Paz en Colombia, se confirma una vez más, que es solo una utopía que viene constituyéndose en los sueños del pueblo colombiano el cual, como los sueños de Luciano Pulgar, del filólogo Suárez, o como un cid campeador, se mantienen en la prudencia esperando las reparaciones de solemnes procesos judiciales que le devuelvan la honra y le permitan la paz sostenible, siendo consiente que "los sueños, sueños son".

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero Rodríguez, M., & Ariza Landinez, R. A. (enero de 2014). Educación, Paz y Posconflicto, oportunidades desde la educación superior. *Revista La Salle* N° 65, páginas 115-134: <https://ciencia.lasalle.edu.co>
- Lexus. (2011, Pp. 750 y 242). Diccionario Lexus Color. Barcelona, España: Lexus Editores.
- Ley 115 de 1994, Art. 1°. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá, D.C.: Editorial FECODE.
- Misas Arango, G. (2004). *La Educación Superior en Colombia. Analisis y estraegias para su desarrollo*. Bogotá, D.C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Pueblo de Colombia. (1991, arts. 22, 45, 46, 67 y 69). Constitución Política de Colombia. Bogotá, D.C.: República de Colomba.
- Redorta, J. (2018, p. 19). *La estructura del conflicto*. Impreso en España: Editorial Almuzara, S. L.
- Santos Calderón, J. M., & Jiménez, T. (24 de noviembre de 2016). *Acuerdo Final de Paz. Alto Comisionado para la Paz*. Obtenido de Alto Comisionado para la Paz. Gov. Co: www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/24-11...
- Torres Melo, J., & Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas. Conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y Ciudadanía*. Bogotá, D.C.: IEMP Ediciones.
- Valencia Agudelo, L., & Ávila Martínez, A. (2016, p. 27). *Los Retos del Posconflicto. Justicia, seguridad y mercados ilegales*. Bogotá, D.C.: Ediciones B Colombia, S.A.
- Vargas, J. E. (18 de Julio de 2014). *El papel de la política educativa*. Obtenido de Acento.com: <https://acento.com.do/2014/opinion/8157032-el-papel-de-la-politica-educativa/>

Sección 3

*Proyectos especiales
de investigación sobre
la Educación Superior*



Capítulo VI

Nuevas itinerancias ancestrales por Abya Yala para la armonía y el equilibrio intercultural en educación superior

JAIRZINHO FRANCISCO PANQUEBA CIFUENTES¹
LEIDY ANGÉLICA AGUILERA MARTÍNEZ²

Nuevas itinerancias ancestrales por Abya Yala para la armonía y el equilibrio intercultural en educación superior

87

Jairzinho Francisco Panqueba Cifuentes
Leidy Angélica Aguilera Martínez

CO-ELABORACIÓN PARA LA TERCERA VÍA

Reflexionar sobre interculturalidad en Abya Yala³ es de suyo un ejercicio de historiografía sobre los florecimientos organizados de los pueblos, pero también sobre las transgresiones que como hijas e hijos de la tierra cometemos. Desde tal perspectiva, se trata de un esfuerzo en confluencia epistémica, que convida revisar las historias paralelas/convergentes entre caminos Otros. En la época actual, los saberes originarios han emergido en contextos donde tradicionalmente procuraban ser desechos. Las teorías críticas han contribuido de manera decisiva en la apertura de estas perspectivas, sobre todo desde la inflexión decolonial. La palabra puesta en el presente escrito concuerda con diversos emprendimientos por terceras vías, como evocación de convites ancestrales para la sanación de los pueblos que retornan sobre sus matrices de conocimiento ancestral.

- * 1 Originario de la nación U'wa, docente-investigador en la Universidad Libre de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Sociales, especialidad antropología social por CIESAS, México y Magister en Ciencias Sociales con énfasis en Estudios Étnicos, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Ecuador.
- * 2 Docente-investigadora en educación ambiental y sabidurías ancestrales de los pueblos amazónicos. Licenciada en Química, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- * 3 Expresión en dulegaya, el idioma del pueblo gunadule (ubicado entre Panamá y Colombia), con la cual es nombrado el continente americano. La traducción literal al castellano se corresponde con: "tierra en plena madurez" o "tierra de sangre": tierra viva. En las reivindicaciones por la des-colonización, esta ha sido una expresión acogida desde mediados del siglo XX por los movimientos sociales, en respaldo a las demandas contemporáneas de los pueblos y las nacionalidades originarias.



En Abya Yala, ya habíamos abordado los problemas sobre los imperios del conocimiento desde antes que llegaran las incursiones europeas. En idioma u'wa por ejemplo, *yiwara* (que son los tiempos que no se finalizan) nos dice que nada se acaba y nada en realidad tiene un inicio. Sino que todo es la continuidad de algo. Y culturalmente se nos ha olvidado eso. Porque desde el pensamiento eurocéntrico todo está marcado por finales (y de hecho devastaciones) e inicios (y de hecho descubrimientos, conquistas, colonizaciones). Desde esa perspectiva, parece como si los hilos con los que ha de tejerse el mundo finalizaran o fenecieran. En contraste, nuestras generaciones que caminaron primero los territorios son eternas, permanecen, se tiñen: de sangre, de idiomas, de religiones, de ropas, de historias y tiempos. Así hemos permanecido en sobrevivencia, ensayando adaptaciones a un mundo eurocéntrico colmado de tareas por cumplir y *estándares* por lograr.

La invitación desde este escrito es a continuar hilando entre los tiempos, en los *pachakutik* (tiempos de eterno retorno en idioma kichwa), los *Itara (ruya)-ura-kubina* (en u'wajka: la relación entre los mundos de abajo, los de donde vivimos y los de arriba). Pero es pertinente seguir dejando de mirar lo euroriginario como el fin de todo, como lo que está más allá de los límites. Tampoco se trata de convertirnos a un racismo al revés, rechazando todo aquello distinto a 'lo latinoamericano'. Se trata de encontrar las huellas que los abuelos y las abuelas trazaron para compartírnos sus formas de asimilar, mimetizar e incluso de hibridar lo conocido con lo desconocido.

La organización del texto está inspirada en las ideas del sabio Manibinigidiginya (Abadio Green Stocel), sobre la identificación de los orígenes, las interferencias y los caminos para la sanación, con la finalidad de encaminarnos al vientre de la madre tierra. De tal forma, los primeros acápites se corresponden con hitos históricos que confluyeron hacia la conformación de las interferencias como cuenca primordial para atisbar terceras vías. Un segundo grupo de argumentos conduce por los senderos de retorno a las matrices originarias, señalando insumos que los pueblos de la Abya Yala han desarrollado desde distintas experiencias propias, en co-elaboración con universidades y ONGs. De estos tránsitos continúa la con-versa en contemplación de los programas, proyectos y hasta universidades 'interculturales', señalando sus originales caminos, pero también la problemática de un latente 'simulacro intercultural'. Para finalizar, el texto trasciende una radiografía desesperanzadora, examinando más bien un posicionamiento de la interculturalidad como vía grande. Un *saq bē* (camino amplio y blanco) por donde circular/ retorno en los orígenes para sentí- pensar/ corazonar desde la raíz.

ITINERAR, SABER Y SOBREVIVIR EN ABYA YALA

Seinijsuca es palabra en u'wajka⁴ que traduce al castellano: "correr la tierra". La expresión tiene un uso ritual antiguo entre algunas localidades de la nación u'wa de tierras altas, localizadas en el Departamento de Boyacá; sobre todo cuando *Werjayá* (persona sabia de edad que cura y aconseja organizando) sale a recorrer en espíritu y/o físicamente los lugares sagrados. Por otra parte, según investigaciones recientes (Giraldo y Gómez, 2012), la expresión está relacionada con otra que usaban en tierras *mhuysqa* del altiplano cundiboyacense para denotar la acción de correr: *Zenyhysysuca*⁵. Es probable que cuando los frailes españoles intentaron recopilar el muiscubun (idioma *mhuysqa*) en tiempos coloniales, la palabra *Zenyhysysuca* tuviese un uso más o menos cotidiano respecto de la acción corporal de moverse corriendo. Sin embargo, su connotación cosmogónica está asociada con el ejercicio de aprehender en experiencias de recorrido por el mundo para conocer, saber y ser *bitha werjayá* (persona portadora la sabia esencial de la madre tierra).

Desde la concepción cosmogónica del pueblo nasa, nación originaria que mayoritariamente está asentada en el Departamento del Cauca, Colombia, el itinerar constituye toda una metáfora de construcción territorial (Espinosa, 1995). En tal caso, el andar es entendido como: "(...) construcción social surgida de su relación con el otro y con el espacio temporal. [Desde allí] (...) construyen sus bordes territoriales, su concepción de la geografía sagrada, su identidad étnica y su visión propia de defensa." (Ibíd.: iv). Por otra parte, la construcción de sabiduría desde esta cosmovisión se sucede precisamente entre el caminar los territorios para cimentar referentes simbólicos y espaciales. Esta es una de las habilidades que trascendieron en el tiempo al personaje de Juan Tama como *Thëwala*, el ancestro guía del pueblo nasa, conocedor de muchos territorios y deidad extraterritorial (Ibíd.: 71). De hecho, el centro de origen nasa está localizado en una laguna sagrada que lleva el nombre del *Thëwala* Juan Tama.

Sin embargo, las itinerancias no sólo han fungido como referente simbólico para reconocer a sabedores y sabedoras, en tanto constituyeron formas colectivas de *aprehendizajes*. Los pueblos de Abya Yala, con-jugando geografías humanas y territoriales construyeron conocimientos que derivaron en grandes aportes para la humanidad. Evidencia de ello son los legados arquitectónicos mexicas, mayas e incas, que demuestran patrones

* 4 Idioma de la nación u'wa que habita en tierras de la sierra nevada del Cocuy, Departamento de Boyacá, Colombia. Este idioma de raíz lingüística chibcha, hace parte de las 65 lenguas originarias del país, que sumadas a las de origen africano (creole y palenquero) y al romaní del pueblo rom, contribuyen a comprender la diversidad cultural e idiomática del país. En adelante, las expresiones en idioma originario son escritas en u'waka con su traducción. Para casos de otros idiomas figura la respectiva explicación y traducción.

* 5 http://coleccionmutis.cubun.org/Manuscrito_2923_BPRM/fo1_13v

de asentamiento urbano desde hace más de tres mil años⁶. Se trata de sistemas residenciales, rituales, recreativos y para la circulación territorial, hoy conocidos como sitios arqueológicos visitados por millones de turistas. Las historias de estos complejos arquitectónicos trascendieron también mediante piezas de arte plasmadas en muros y objetos de uso cotidiano⁷.

Otro tanto de las herencias materiales que produjeron las sociedades de Abya Yala, están conformadas por cientos de documentos escritos con caracteres ideográficos, que evidencian sistemas de comunicación plasmados sobre superficies como cuero y papel de amate. De estos textos producidos en el periodo posclásico mesoamericano, sólo sobrevivieron a la devastación europea en Abya Yala, los llamados códices Dresde⁸, Paris y Madrid, cuyos nombres se deben al lugar en donde actualmente reposan. Otros documentos de origen prehispánico, también conocidos como códices, relatan la vida cotidiana a través de imágenes, los cuales fungieron como material de consulta para los clérigos europeos que acompañaron la empresa invasora ocurrida desde el siglo XVI (Hermann, 2011).

Los primeros escritos europeos sobre de las costumbres de los territorios que llamaron *nuevo mundo*, corrieron por cuenta de sacerdotes católicos que fungieron como cronistas. Aprendieron los idiomas locales, consultaron los códices y se sirvieron de ayudantes indígenas para recopilar relatos, que luego escribían en castellano e idiomas originarios. Tal labor se extendió hasta finales del siglo XVIII, dejando en tierras de la actual Colombia –por ejemplo– una extensa producción de diccionarios (Lugo, 1619), noticias (Simón, 1892), confesionarios, cuentas calendáricas (Duquesne de la Madrid, 1795), declaraciones sobre propiedad de la tierra e historias de la nobleza novohispana (Castellanos, 1590-1592?). No obstante, su valor historiográfico (Fernández de Oviedo, 1852), estos documentos procuraron desprestigiar las prácticas que, a juicio de cada cronista, desentonaban con la doctrina católica y con la deliberada intención de 'normalizar' a los pueblos en asentamientos delimitados/divididos geográficamente para su administración política.

- * **6** Desde la arqueología, en los estudios sobre Mesoamérica se distinguen tres grandes periodos: el preclásico, o periodo Formativo, que comprende entre 1500 AEC-300 EC; el periodo clásico que se extiende desde el 300 hasta el 950 EC, y el periodo posclásico que comprende desde el 950 hasta el 1521 EC.
- * **7** Ejemplo de ello es el archivo Kerr de pintura policroma sobre cerámica de tierras mayas. Puede consultarse en la página web: <http://www.famsi.org/research/kerr/index.html>
- * **8** *El Códice de Dresde* es una tira de papel maya que plegada en forma de fuelle de acordeón contiene 39 páginas. Tiene una longitud de 3,5 metros y 20,5 centímetros de altura. Al parecer fue realizado en Yucatán durante tiempos precedentes al siglo XII. Fue llevado a España en calidad de obsequio al Emperador Carlos V; de allí fue trasladado hasta Viena, donde fue adquirido en 1739 por el bibliotecario Johann Christian Goetze para la Biblioteca Real de Sajonia en Dresde. En 1828, Alexander von Humboldt publicó cinco páginas, inaugurando el interés de los lingüistas por la epigrafía maya. El bombardeo sobre Dresde a finales de la Segunda Guerra Mundial causó serios daños al manuscrito (Ershova, 2013: 41-43).

Pero junto a la devastación material, ideológica y espiritual, muchos de los conocimientos ancestrales también fueron innovados, incluso desde los caracteres latinos usados para escribir idiomas originarios. Por ejemplo, una nueva generación de escribas mexicas transcribieron textos de Nezahualcoyotl⁹ (Texcoco, estado de México 1402-1472), incluso durante el auge de la empresa "colonizadora" en la segunda mitad del siglo XVI. Entretanto, desde el sur del mundo novohispano, otras crónicas redactadas por algunos religiosos, denunciaban los ultrajes de la soldadesca española. Lo propio hicieron escribas originarios como Guaman Poma de Ayala (Andamarca, Ayacucho, Perú 1556-1644), quien describe en su obra "Nueva crónica y buen gobierno", la desigual cotidianidad del Perú colonial, después de la sangrienta invasión europea (Poma de Ayala, 1615). En su contenido de 1.180 páginas y 397 dibujos, el autor describe a través de escenas pintorescas y textos en castellano y quechua, los atropellos desplegados por los funcionarios y soldadesca española, además de relatar las costumbres y cosmovisiones de su pueblo. Aunque el documento fue enviado a España como denuncia ante el rey Felipe III, su contenido evidencia las adaptaciones que los pueblos originarios desplegaron para interactuar en un contexto colonizado, muchas veces hostil, pero abundante en expresiones diversas.

En tiempos posteriores a la violencia inicial, fueron surgiendo nuevos documentos que procuraron equilibrar cosmogonías originarias con las ideologías provenientes de ultramar. Ejemplo de ello son textos como el Popol Wuj, los Anales de los Kaqchikeles, los Libros del Chilam Balam de Chumayel y el Rabinal Achí, cuyos contenidos versan entre otros temas, sobre relatos de origen del mundo desde la cosmogonía maya. Su autoría ha sido atribuida a creaciones colectivas, así como a personajes anónimos de tiempos previos a la incursión europea. Sus contenidos trascendieron hasta el siglo XVIII cuando fueron conocidos por clérigos europeos que los transcribieron en caracteres latinos, traduciéndolos y publicándolos en idiomas originarios y europeos.

Para el caso del Popol Wuj, el dominico Francisco Ximenez (Sevilla, España 1666-Santiago de los Caballeros, hoy Antigua, Guatemala, 1730), adoptó una inmersión al mundo sagrado maya, procurando su conversión al catolicismo. Aprendió los idiomas *kaqchikel* y *k'iche'*, durante estancias en distintas regiones de Guatemala que iniciaron aproximadamente en 1688, y reescribió una antigua pieza documental, cuya autoría es adjudicada a algún personaje político-religioso *k'iche'* (Ximénez, 1861 y 1857). Tal vez ello le ofrecía reproducir una versión católica de los relatos mayas sobre la creación del mundo y del origen de la humanidad (Suess, 2002). Actualmente el Popol Wuj, es una reconocida pieza literaria de interés mundial, traducida a diferentes idiomas y en distintas épocas. Su contenido ha

* 9 Fue tlatoani (gobernador) de Texcoco desde 1429 hasta su muerte en 1472). Parte de su obra literaria puede contemplarse hoy día en los murales del Museo Nacional de Antropología en la Ciudad de México.

contribuido de manera decisiva en la re-construcción identitaria de los pueblos mayas, además de haber sido declarado patrimonio cultural intangible de Guatemala en el año 2012.

Pese a los impactos devastadores de la incursión europea en Abya Yala, durante los tres siglos posteriores a su inicio, emergieron algunas estrategias para la sobrevivencia de los saberes ancestrales. Ciertos agentes religiosos procuraron su circulación a través de textos, dando lugar a las primeras expresiones de una "conciencia indigenista" (Villoro, 1996), denunciando en paralelo las formas de administración que fueron sumiendo a los pueblos originarios en la exclusión. Para Walter Migolo, aquella forzada coexistencia hizo emerger un proceso de semiosis cultural entre las cosmologías originarias de Abya Yala, África y Europa, pero embebidas bajo el poder colonial, forjando desde entonces un pensamiento de frontera (Mignolo, 2011: 190).

Orlando Fals Borda consideró que la confluencia europea, amerindia y africana se sucedió en cuatro fases: 1) la pre-existencia de un ethos filantrópico inicial característico de los pueblos en Abya Yala y de algunos clérigos europeos que contemplaron desde un interés científico-histórico los territorios invadidos; 2) la curiosidad por conocer a otras personas y territorios, a la par de una adopción selectiva de prácticas foráneas; 3) el despliegue de una contra-violencia frente a los ultrajes; y 4) la emergencia de una dureza cultural cuando los pueblos invadidos y forzados a salir de sus territorios se juntaron para revelarse frente a las figuras de opresión coloniales (Fals, 1984: 39B). A su modo, cada fase refleja un ejercicio especular¹⁰ de renovación epistémica, pero también mutuos reconocimientos emparentados con desconocimientos.

EL PATRÓN INDIGENISTA COMO INTERFERENCIA DE LOS MUNDOS ALTERNOS QUE CONTINUARON CAMINANDO

Con el proceso de colonización emergían resistencias que a la postre derivaron en las correspondientes olas independentistas que inauguraron el siglo XIX. En tal contexto, los legados materiales de los pueblos originarios pasaron a ocupar los museos, esos lugares depositarios de la memoria que han fungido como soportes de las historias oficialistas. Las herencias lingüísticas fueron reinventadas como discurso nacional de un pasado glorioso, pero perseguidas como práctica cotidiana en las regiones étnicas. De esta forma, las culturas americanas y africanas trascendieron políticamente segregadas de los proyectos nacionales, pero también usadas simbólicamente para los intereses del poder reinante:

* 10 Esta palabra debe entenderse en el contexto de esta reflexión, como la capacidad de vernos en las demás personas. Y también en la capacidad para permitir que otras personas se vean en mí, a la manera de un espejo. Nos especulamos en la medida que soy capaz de brindar a otra persona, una imagen de su persona y viceversa.

(...) la nacionalidad de los nuevos estados no representa (...) a las identidades de la abrumadora mayoría de la población sometida (...). En rigor, originalmente les era contraria. (...) el nuevo estado independiente en esta América (Latina), no emergía como un moderno estado-nación: no era nacional respecto de la inmensa mayoría de la población y no era democrático, no estaba fundado en, ni representaba, ninguna efectiva ciudadanía mayoritaria. Era una ceñida expresión de la colonialidad del poder. (Quijano, 2014: 641-642)

Los enclaves étnicos establecidos en tiempos previos por las administraciones virreinales fungieron como reductos para la mano de obra. Las relaciones locales en aquel contexto se caracterizaron por una dependencia económica y política entre aquellos reductos y los poblados/ciudades principales. Los idiomas, prácticas sagradas y modos de concebir la transmisión de conocimientos resultaban improcedentes para el intercambio económico. Su persecución fungió como mecanismo de las políticas segregacionistas encaminadas a 'civilizar los salvajes' (Verbigracia la Ley 89 de 1890 en Colombia). De esta forma, las construcciones ideológicas heredadas de los tiempos coloniales trascendieron la configuración de las Repúblicas, incorporándose a los procesos de modernización.

El siglo XX inauguró un emprendimiento de mestizaje en Abya Yala, con la finalidad de corregir la exclusión precedente de los pueblos amerindios. Este nuevo giro en la construcción nacional fue sustentado desde el ámbito de las ciencias sociales y humanas, abrevando del ideario decimonónico alemán. En concordancia, el proyecto mestizo proponía tomar los rasgos sobresalientes de los pueblos que compartían territorio nacional para forjar los cimientos de una nueva raza. Emergió una copiosa producción de ensayos y textos bajo este enfoque, incorporando además reivindicaciones sobre la propiedad de la tierra y la alfabetización como creciente demanda de las autoridades campesinas e indígenas.

Respectiva cuenta de aquel momento ideológico desde el centro de la Abya Yala quedó plasmada en obras como: "Los grandes problemas Nacionales y otros textos" (Molina Henríquez, 1909), "Forjando patria" (Gamio, 1916), "La raza cósmica" (Vasconcelos, 1925) y "Sociología guatemalteca. El problema social del indio" (Asturias, 1923). Lo propio emergió desde el sur con los "Siete ensayos de interpretación sobre la realidad peruana" (Mariátegui, 1928). En su conjunto, los autores formularon propuestas científicas que pretendían impactar sobre disposiciones políticas para abordar 'el problema del indio'. Así quedaron sentadas las bases del indigenismo como política de asimilación/integración de los pueblos originarios a las naciones Latinoamericanas.

El indigenismo quedó oficializado en 1940 durante una reunión de gobiernos latinoamericanos en Patzcuaro, México, por convocatoria del presidente Mexicano Lázaro Cárdenas al Primer Congreso Indigenista Interamericano. Las delegaciones congregadas estuvieron de acuerdo en crear un sistema organizativo supranacional, del cual harían parte organismos filiales en cada país. La estructura estuvo regida desde un Instituto Indigenista Interamericano al

que paulatinamente fueron adhiriendo países como Nicaragua en 1941, Colombia y Ecuador en 1942, Guatemala en 1945 y Perú en 1946. Les siguieron México en 1948, Panamá en 1958 y más tardíamente Brasil en 1967 con la Fundación Nacional del Indio.

La finalidad del sistema indigenista interamericano era promover a los pueblos indígenas como sector campesino que entraría a conformar la estructura del desarrollo económico en la región. Es decir, hacerlos parte de naciones centralizadas y eficientes para liberalizar el comercio, ampliar el mercado, motivar los cambios técnicos y tecnológicos, incrementar la mano de obra y reinvertir el capital para generar mayores ingresos. Pero los cambios económicos serían alcanzados a través de la modernización social, política y cultural, demandando la superación de unas etapas. En general, los países con economías de tipo agrícola tradicional iniciaban su desarrollo con ayuda –*apadrinamiento*– de otra nación, o grupo de naciones (Rostow, 1960). En tal contexto, el funcionamiento del Sistema Indigenista y sus respectivos programas en cada país, recibieron el financiamiento de la Fundación Rockefeller desde los Estados Unidos de Norteamérica.

Como corolario, el indigenismo adelantó una tarea científica desde la intervención entre un mundo moderno y los mundos Otros que eran concebidos como atrasados. Los Estados nacionales serían responsables de incorporarlos a la modernidad cartesiana, mediante programas como la alfabetización rural. Pero ciertamente se trataba de una educación para expandir el positivismo, el mecanicismo y el funcionalismo como principios de verdad sobre explicaciones e ideas preconcebidas. De esa forma, estaba asegurada la reproducción de los conceptos de dualidad, continuando una secuencia colonizadora, esta vez desde las agencias financiadoras. En esta incorporación a la modernidad, las formas de conocimiento ancestral deberían fungir como *pensamiento tradicional* o *saberes prácticos*. Por tanto, los conocimientos locales deben tener un tratamiento peyorativo en el proceso de modernización, pero ciertamente útiles para construir el proyecto global.

INDIGENISMO, INDIANISMO Y EPISTEMOLOGÍAS OTRAS

Las cosmogonías originarias que algunos autores procuraron poner en circulación durante la eclosión y el auge indigenista, resultaron apreciadas como estampas folclóricas. Sus contenidos trascendieron en el campo de la producción literaria bajo deliberadas interpretaciones pintorescas. Aunque emergieron por veintenas los autores y sus obras, en esta perspectiva ideológica podemos ubicar a personajes como Miguel Ángel Asturias (Ciudad de Guatemala, 1889- Madrid, 1974) y José María Arguedas (Andahuaylas, Perú 1911- Lima, 1969). Desde su campo de formación en ciencias sociales, estudiaron etnográficamente el fenómeno colonial y su continuación en Guatemala y Perú, sus respectivos países de origen. De allí derivó una vasta producción académica, pero también

literaria en forma de novelas, cuentos y poesías que lograban recoger las vicisitudes de Abya Yala. Mas la trascendencia de sus retóricas estuvo limitada al ámbito de la literatura mundial. Como caso ejemplar tenemos la novela "Hombres de maíz" que publicó el autor guatemalteco en 1949, obra galardonada con nobel de literatura en 1967.

Pero el destino de otras obras creadas por autores originarios fue menos glorioso, aunque también daban cuenta de las cosmogonías y problemas que abordaron los académicos sin origen étnico. Cabe acotar que además denunciaban la rudeza de la vida cotidiana en los *hinterlads* étnicos, reflejando movilizaciones sociales y pretendiendo una trascendencia política. En tal vertiente, a reserva de nuestra actual ignorancia sobre otras veintenas de autores y obras, podemos considerar dos personajes: Manuel Quintín Lame Chantre (Hacienda Polindara, sector Borbollón, Cauca, 1880 - Ortega, Tolima, 1967), líder originario del pueblo nasa (Colombia) y Fausto Reinaga (Colquechaca, Bolivia 1906-1994), intelectual de origen aymara (Bolivia).

En 1939, Quintín Lame dictó a su secretario un tratado sobre las luchas jurídicas y cosmogonía de su pueblo, además de las incidencias en su enfrentamiento con el gobierno colombiano que le significó varios años de cautiverio (Lame, 2004). Pero fue hasta 1971 cuando un grupo de intelectuales encabezado por Orlando Fals Borda pusieron en circulación aquel relato, concebido por el líder nasa como un texto para las generaciones que continuarían su lucha por los derechos de los pueblos ancestrales. Durante los treinta años aguardando la trascendencia académica de las ideas de Quintín Lame, las cosmogonías originarias lograban cierta validez en Abya Yala. Desde el corazón de los Andes se vieron embebidas entre el marxismo-leninismo, soportando una revolución nacionalista. En tal contexto circularon las ideas de Fausto Reinaga mediante artículos y ensayos, además de sus 26 libros publicados entre las décadas de 1940 y 1990. Su obra contribuyó en la emergencia y desarrollo del pensamiento indianista como ideario filosófico y revolución política para la descolonización (Cruz, 2012).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, aquellas Otras ideas surgidas desde Abya Yala circularon entre la victoria revolucionaria en Cuba y la emergencia de críticas al desarrollo económico (Weffort y Quijano, 1973: 173-176; Kay, 1991). En este contexto también ubicamos la emergencia de las pedagogías críticas y más recientemente de la educación intercultural, cuyos procesos revisan los demás capítulos del presente libro. En el fondo, las tesis latinoamericanas cuestionaron la construcción epistémica de los países de Abya Yala como sociedades duales. Es decir, la existencia de una sociedad arcaica, tradicional, retrógrada y estancada en creencias, frente a una sociedad moderna, desarrollada, urbana e industrializada.

A principios de la década de 1960, el concepto de *sociedad dual* resultaba insuficiente para explicar las desigualdades por dos razones: "son resultado de *un único proceso histórico*",

y sus "relaciones mutuas (...) representan el funcionamiento de *una sola sociedad global* de la que ambos polos son partes integrantes" (Stavenhagen, 1974: 15-16). De allí emergió el concepto de "colonialismo interno"¹¹ para explicar la reproducción local del colonialismo global, donde unos países centrales alimentan sus procesos de desarrollo a partir de la explotación y explotación de sus colonias: "(...) en las áreas "arcaicas" o "tradicionales" de nuestros países acontece lo mismo que en los países coloniales con respecto a las metrópolis (v.gr., en África). Las regiones subdesarrolladas de nuestros países hacen las veces de *colonias internas*" (Op. cit.: 17) y en correspondencia, "conocer significa dividir" (Germana, 2010: 218). Los supuestos de la simplificación, de la objetividad y de la existencia de dos culturas operan como marcos operativos que buscan fragmentar los fenómenos para comprenderlos mejor, conservando un marco ideológico según el cual la realidad existe a-priori y que sólo con a través de un procedimiento de investigación científica se convierte en verdad objetiva (Ibíd.). De allí la trascendencia del paradigma sobre la existencia de dos culturas: una que sabe del destino y otra que necesita ser guiada.

Durante la época en cuestión, los pueblos indígenas y afro-descendientes permanecían confinados en espacios marginales o *regiones de refugio* de difícil acceso y aquejados por inundaciones, deslaves, erupciones volcánicas y demás riesgos naturales (Aguirre Beltrán, 1987). Prevalecía el aprovechamiento desigual de los conocimientos originarios en tanto productos para alimentar los mercados agrícolas, artesanales y de servicios domésticos en pueblos/ciudades centrales (Ibíd.). Esta particular forma de dominación corroboraba la tesis del colonialismo interno en tanto sucesión histórica de interferencias, llevadas a cabo mediante la explotación de los conocimientos ancestrales y el saqueo de recursos naturales. Las brechas culturales, educativas y económicas que aspiraba resolver el proyecto indigenista se tornaron profundas, por cuanto sus esfuerzos contribuían con un plan capitalista sin fronteras. Emergen así las posiciones de indigenismo crítico, procurando abandonar la idea de mestizaje y los proyectos desarrollistas en detrimento del fortalecimiento cultural (Romero, 1968).

La tarea del indigenismo crítico tuvo la finalidad primigenia de mejorar las relaciones interculturales a través de programas educativos bilingües en castellano e idiomas originarios, de tal forma que desaparecieran las transacciones desventajosas de productos y servicios entre indígenas y colonos. Desde la década de 1970, la educación bilingüe estaría en manos de jóvenes originarios con dominio del idioma castellano, quienes entrarían a fungir como docentes e intermediarios de sus comunidades frente a los programas estatales. Aunque podemos suponer que hablaban castellano gracias a los programas de alfabetización rural en su localidad que

* 11 El concepto emergió en América Latina a partir de los aportes de Pablo González Casanova y del mismo Stavenhagen, quienes a su vez apropiaron respectivamente ideas que circulaban en el mundo académico anglosajón y europeo.

habían promovido los proyectos de mestizaje, en realidad se trataba de una habilidad adquirida conforme a experiencias de itinerancia en otras regiones (Panqueba, 2010).

El magisterio bilingüe se erigió como un importante eslabón para la movilidad social, económica y política. Hasta entonces, las opciones laborales para la gente indígena se habían construido en torno al trabajo agrícola, el empleo doméstico y la albañilería (Bastos y Camus, 1998; López Ramírez, 2001). Varios maestros que habían recibido capacitaciones, incluyendo el acceso a estudios universitarios, se convirtieron en connotados líderes de sus organizaciones regionales. Otro tanto siguieron carreras académicas que contribuyeron en la consolidación política de los movimientos indígenas durante la década de 1980. Para entonces, las demandas históricas incorporaron la necesidad de ampliar los programas de educación bilingüe, siendo desde entonces una gestión prioritaria en las negociaciones políticas.

LA INTERFERENCIA DEL MULTICULTURALISMO NEOLIBERAL -¿NEOINDIGENISTA?-

La última veintena del siglo XX trascendió para la humanidad entre la célebre tesis del fin de la historia entre pugnas ideológicas (Fukuyama, 1992) y la globalización del capitalismo. Así inició un tiempo que conocemos como democracia liberal o neoliberalismo, distinguido por la mundialización de la economía, el flujo masivo de las comunicaciones y la emergencia de "ciudadanías multiculturales" (Kymlicka, 1996). Fueron también dos décadas marcadas por la conmemoración de los 500 años transcurridos desde 1492, cuando Cristóbal Colón (Génova, Italia 31 de octubre de 1451-Valladolid, España 20 de mayo de 1506) se topó fortuitamente con la Abya Yala. Sus preparativos iniciaron durante la década de 1980 tanto en Iberoamérica como en Europa, bajo la consigna de festejar el 'encuentro de dos mundos'.

El escenario de la globalización facilitó las condiciones para que el deliberado hito europeo del quinto centenario trascendiera como efeméride mundial. Sus estrategias de *merchandising* redundaron en un importante flujo de divisas para el turismo, pero también para respaldar la expansión capitalista. No obstante, los debates en torno al carácter peyorativo de la celebración, esta coyuntura resultaba oportuna para que los países latinoamericanos promovieran las virtudes de sus diversidades en el concierto de la integración comercial. Las evidentes paradojas motivaron la movilización étnica en el ámbito internacional, con la incorporación de renovadas demandas por los derechos económicos, sociales y culturales, también conocidos como *de segunda generación*.

Desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT), fue suscrito el Convenio 169, cuyos mandatos refieren entre otros al acceso a la tierra y los derechos a la identidad, autonomía

y desarrollo de los pueblos¹². El 18 de diciembre de 1990, la Asamblea General de la ONU proclamó que 1993 sería el Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo¹³. El documento contempló una ruta de fortalecimiento a la cooperación internacional para tratar las problemáticas indígenas sobre derechos humanos, medio ambiente, desarrollo, salud y educación. En esa línea fue declarado el Decenio de los Pueblos Indígenas a partir de diciembre de 1994¹⁴ y la celebración del Día Internacional de las Poblaciones Indígenas cada 9 de agosto¹⁵. Las demandas étnicas sobre acceso a la tierra y las denuncias sobre violaciones a los derechos territoriales tuvieron eco durante la Cumbre de la Tierra de 1992, donde resonaron como causas para el deterioro del medio ambiente. En esa instancia, uno de los tres acuerdos suscritos por 172 gobiernos fue el Programa 21, cuyo componente social consideró atención principal sobre las poblaciones indígenas, entre otros sectores identificados como prioritarios en el marco del desarrollo sostenible.

Las políticas indigenistas se re-inventaron en Abya Yala, para dar paso al reconocimiento de gobiernos autónomos, donde la intermediación oficial es reemplazada por emprendimientos de etnodesarrollo, que por ejemplo redundarían en la consolidación de políticas públicas como la etnoeducación (Instituto Indigenista Interamericano, 1993). En este contexto, las vidas y carreras de los nuevos profesionales étnicos, así como las circunstancias de sus localidades de origen, discurren en una época caracterizada por el enfoque neoliberal, con un *gobierno empequeñecido* o menos intervencionista. Esto a menudo supone la retirada de servicios públicos (ya de por sí insuficientes) y crea el espacio para la entrada de ONGs de toda laya, lo cual a su vez ilustra la lógica de mercado que lo guía y las nuevas formas de dominio que lo aseguran. Estos procesos reflejan la noción de "multiculturalismo neoliberal" (Hale, 2002) que representa una forma de gobierno que parece tomar en cuenta las especificidades de las poblaciones étnicas, alejándose del asimilacionismo y el integracionismo.

Concomitantemente se afianzó el papel de la intermediación desde las bases organizativas, movilizandó dinámicas étnicas idealizadas, paradójicamente desde el propio interior de las organizaciones y de agentes mediadores (Agudo, 2005). De 1996 data un caso representativo en tal sentido, con Los Acuerdos de San Andrés Larráinzar entre el gobierno mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Negociaciones que fueron adelantadas como consecuencia del levantamiento zapatista en Chiapas ocurrido el primero de enero de 1994, fecha de la entrada en vigor de un Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos de Norteamérica. En síntesis el Tratado condensa la tolerancia por la autonomía de las regiones indígenas.

* 12 La Conferencia General de la OIT, había suscrito en 1957, el Convenio 107 sobre Poblaciones Indígenas y Tribales.

* 13 <http://undocs.org/es/A/RES/45/164>

* 14 <http://undocs.org/es/A/RES/48/163>. Este periodo fue ampliado hacia un el segundo decenio el 16 de diciembre de 2005.

* 15 <http://undocs.org/es/A/RES/49/214>

Como ideología, el neoliberalismo evidencia la propiedad de reconocer sujetos auto-regulados, desde una perspectiva de sus derechos civiles y políticos (o de primera generación), aunque se encuentren colonizados desde su participación desigual. De allí emerge la gestión étnica como ejercicio ciudadano, donde el Estado propone la suscripción de un contrato bajo determinadas funciones acordadas entre las partes. Las autoridades oficiales de turno salvan responsabilidades de coyuntura, mientras las colectividades étnicas continúan debatiéndose entre el espejismo de la participación y su realidad cotidiana. El despliegue de tales estrategias de gobierno, depende de las acciones destinadas a instruir a la gente para construir sus propias capacidades y transformarse en ciudadanos autónomos y responsables que puedan ocuparse de su propio bienestar. Como referencia podemos citar el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (AIDPI) de 1995 en Guatemala, que hizo parte de la protocolización del Tratado de Paz Firme y Duradera del año 1996 que oficializaba el fin de treinta años en guerra civil.

Según evaluación realizada a diez años de la firma, "(...) se constata el nivel de incumplimiento y raquíticos resultados del mismo, siendo el responsable de ello el Estado guatemalteco" (ODHAG, 2007: 99). Pese a que ha habido avance sobre temas culturales, discriminación, derechos de las mujeres indígenas e identidad de los pueblos indígenas, los AIDPI se han tornado como un tema que deben resolver las organizaciones a través de presionar al Estado (Ídem). Ciertos temas como idioma, sitios sagrados y espiritualidad han tenido mayor atención, en tanto que el tema educativo se encuentra estancado, y las políticas para el desarrollo integral con pertinencia cultural son inexistentes (Op. cit.: 49-51).

En cuanto al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, las naciones latinoamericanas establecieron un aparato normativo especial para comunidades indígenas y afrodescendientes. La Constitución Política de Colombia de 1991 fue la norma representativa del modelo multiculturalista en su momento, desarrollando dos enfoques. Por una parte, la visibilización, que fue expresada como reconocimiento: "El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana" (art.7). Por otra parte, la inclusión a partir de acciones afirmativas: "(...) El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados (...)" (Ídem.). En concomitancia, desde 1990 venía en desarrollo un programa de becas-crédito para el acceso diferencial de jóvenes indígenas a la educación superior, vigente desde 1993 hasta la actualidad. La deuda es condonable a cambio del desarrollo de trabajos comunitarios por parte de quienes adquieren el crédito, aplicando los contenidos académicos en sus regiones de origen. Desde 1996 el programa fue ampliado para beneficiar a jóvenes afrodescendientes (ICETEX, 2007).

El modelo de acceso diferencial fue asumido en varios países de la Abya Yala, garantizando en cierta medida la formación universitaria de jóvenes pertenecientes a colectividades étnicas, donde destacan países como Brasil, Bolivia, Ecuador, Venezuela, Nicaragua y

Colombia (Corbetta et al., 2018: 77-78, 82-83). Por ejemplo, en este último, la Universidad de Antioquia dispuso desde el año 1983 un Acuerdo de acceso especial para estudiantes de grupos étnicos. En 2002, la norma fue actualizada, garantizando dos cupos adicionales por programa para aspirantes miembros de comunidades afrocolombianas, dos para raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, y dos cupos para postulantes de comunidades indígenas¹⁶. No obstante, entre sectores ciertos sectores de la población, el reconocimiento a la diversidad ha sido concebido como una amenaza, casi como una exclusión al revés (Bastos y Cumes, 2007: 115).

El giro en las políticas indigenistas alentó la emergencia indígena en América Latina (Bengoa, 2000), que se expresó a través de neo-comunitarismos (Uribe, 1998: 41) y formas particulares de ciudadanías étnicas (De la Peña, 1995). Es decir, el auge del multiculturalismo liberal permitió compatibilizar el fomento de identidades colectivas cambiantes o ya establecidas. No obstante, los modos de educación de los pueblos étnicos fueron ignorados en las teorías pedagógicas y los proyectos nacionales. Los procesos de acceso a los saberes milenarios continuaron siendo desconocidos y *des-compartidos*, limitando la educación intercultural bilingüe al ámbito de formación primaria (Cunningham, 1998: 144-145). Su consideración permaneció reproducida en imágenes marginales sin incidencia en procesos globales de la economía, la cultura, la historia, las ciencias y las artes.

Las políticas de participación y corresponsabilidad multiplicaron los espacios y mecanismos de regulación conforme éstos fueron transferidos a los individuos y sus colectividades. Así, la *participación comunitaria* figura estimulada, librando a su vez al Estado de la copiosa prestación de servicios básicos y delegando éstos a los órganos comunitarios creados. La salud y la educación comienzan a presentar este esquema de funcionamiento, lo cual implica que los recursos estatales llegan de manera intermitente, y mediados siempre por la aprobación de proyectos de autogestión. Bajo este encuadre podemos ubicar la creación de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) a principios de 1990. Si bien surgió al margen de un enfoque étnico propiamente dicho, ejemplifica las medidas que a nivel regional dispusieron las organizaciones sociales frente a la falta de presupuesto educativo (Cunningham, 1998).

CAMINOS INSTITUCIONALES POR LA SANACIÓN INTERCULTURAL

En tiempos actuales, las diversidades culturales representan una visibilidad inusitada, siendo por antonomasia el sustento para la promoción de diálogo intercultural en el mundo (UNESCO,

* 16 Acuerdo 236 del 30 de octubre de 2002, del Consejo Académico de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

2010). Las acciones afirmativas han tenido lugar para facilitar el acceso a programas sociales y de empleo, siendo esta una estrategia de igualación desde el asistencialismo eurocéntrico. En este orden, las prácticas étnicas o "diferentes" muchas veces son retomadas como atractivos turísticos que alimentan los circuitos de los mercados "artesanales" y la sed de occidente por "ver al otro". Este es el reto de las epistemologías "otras" que peligrosamente se presentan exóticas, ganando unas nuevas perspectivas sobre "el otro", haciéndole parte del paisaje de la nación que matiza la pertenencia a una identidad inventada, pero jamás un elemento fundamental de realidades distintas, pero convivientes. Frente a ello, la emergencia de la interculturalidad viene apoyando una igualación de los conocimientos, como instancia sanadora del sometimiento que culturalmente hemos sobrevivido en la Abya Yala. En tal sentido, la educación intercultural debe desplegar procesos-Otros, construyendo nuevos saberes y sentires respecto de la diferencia y donde por supuesto exista una relación de simbiosis entre territorios-gente, contextos, experiencias y realidades sociales:

Maniwa Kamayurá, representante dos povos indígenas do Alto Xingu, especialista em construção da residência tradicional kamayurá, foi o último mestre da disciplina Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais, do projeto Encontro de Saberes, promovido pela Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a SID/MinC. Maniwa foi acompanhado pelo professor de arquitetura da universidade, Jaime Almeida e construiu, junto com os alunos, uma maquete das casas que está habituado a fazer (Mortari, 2011: 614).

Durante las postrimerías del siglo XX, surgieron iniciativas para el intercambio de saberes mediante la incorporación de sabedores y sabedoras como docentes en las universidades, así como programas de educación enfocados en la diversidad étnica. Entre tanto, mediante la descentralización como política, los Estados encontraron una forma de resolver la contradicción entre apertura política y exclusión económica. En gran medida este camino fue decisivo para el desarrollo de la interculturalidad en las universidades, a través de su interlocución con las organizaciones étnicas. La inflexión decolonial y las teorías críticas emergieron dentro del ámbito académico, cuestionando sus propios paradigmas científicos y la supremacía de unos saberes por sobre otros subalternizados. En paralelo, las cosmogonías, ciencias, culturas y cotidianidades de los pueblos originarios fueron sosteniendo sus propios devenires, guardando cierto margen con los paradigmas científicos dominantes. Esta concomitancia dejó abierto el camino hacia la interculturización, sobre todo cuando algunas instituciones descartaron los egos intelectuales y se permitieron aprehender con sus territorios

Siguiendo el caso de la Universidad de Antioquia, en el año 2004 suscribió un convenio con la Organización Indígena de Antioquia (OIA)¹⁷, que dio vida al Programa de Educación

* 17 Convenio Marco de Cooperación N°019 de 2004 entre la UdeA y la OIA.

Indígena adscrito a la Facultad de Educación¹⁸. En tal coyuntura emergieron iniciativas de docencia, investigación y extensión, que proyectaban la Universidad hacia el segundo decenio del siglo XXI, como "escenario de la diversidad y el diálogo intercultural, en el marco del respeto por el pluralismo y el ambiente" (Universidad de Antioquia, 2009: 15). El etnodesarrollo y la inclusión étnico-cultural, expresados en el "impulso al diálogo entre saberes académicos y saberes tradicionales" (Íbid: 28) hicieron parte de los criterios de logro del plan de acción universitario 2009- 2012. En concordancia, uno de sus objetivos estratégicos fue: "Contribuir con salvaguardar el patrimonio cultural material e inmaterial", así como "promover la diversidad cultural en el marco del respeto por el pluralismo y el ambiente" (Íbid: 30).

El camino de contactos oficiales entre UdeA y OIA fue concretado mediante la creación de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra¹⁹, plasmando las perspectivas de la Universidad en su componente de extensión regional, pero también la gestión organizativa étnica. En virtud de estos procesos, según balance a 2018 para siete países de la Abya Yala, hoy existen al menos 24 "universidades e institutos de formación superior que mencionan lo 'intercultural' o lo 'etnoeducativo' en las denominaciones de sus programas" (Corbetta et al., 2018: 79-81). Por otra parte, como resultado de los emprendimientos autónomos desde las organizaciones y movimientos étnicos, diez países de la Abya Yala cuentan actualmente con una treintena de "universidades e institutos de formación superior interculturales o indígenas" (Íbid: 77). Entre estas, dos universidades son de carácter regional: la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK), creada por cooperación de tres países (Perú, Ecuador y Bolivia) y la Universidad Indígena Intercultural creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina.

Desde este panorama podemos identificar un afianzamiento institucionalizado de la interculturalidad como camino histórico que permite la visibilización de los saberes y prácticas originarias en escenarios inéditos hasta finales del siglo XX (Cerruto, 2009). Las proyecciones se han multiplicado en este sentido, hasta contar actualmente con al menos cuatro tipos de iniciativas desde las cuales fueron creadas las instituciones interculturales de educación superior en Abya Yala: las de organizaciones étnicas, las de fundaciones privadas, las estatales y las de organismos de cooperación internacional (Mato, 2009: 13-14).

No obstante, es preciso dejar en discusión ciertas disonancias entre políticas neoliberales en clave multiculturalista y las iniciativas interculturales (Rojas y Castillo, 2007), por cuanto la institucionalidad implica la producción y reproducción de las desigualdades (Mota, 2008).

* 18 Resolución Académica 1752 del 18 de agosto de 2005.

* 19 Convenio Marco de Cooperación N°042 de 2009, entre la UdeA y la OIA.

Por ejemplo, las universidades interculturales e indígenas mexicanas fueron cooptadas por el Estado para favorecer su financiación. De allí surgió una paradójica transferencia teórica e ideológica, simulando una interculturalidad sobrepuesta a su funcionamiento multiculturalista (Vivar, 2014). En este caso, el sistema hegemónico logra re-incorporarse dentro de su propio declive, a partir de la inusitada importancia de la diversidad étnica, evidenciando un proceso etnofágico (Díaz-Polanco, 2006).

DE RETORNO A LA MADRE TIERRA POR EL *Saq Bë* DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Desde su dinamismo social, la educación implica continuas transformaciones teóricas, metodológicas e institucionales. La interculturalidad en Abya Yala se ha constituido como un camino para estos procesos, a través de ejercicios de reciprocidad política entre las colectividades étnicas y las universidades. Sin embargo, es preciso advertir que la interculturalidad suele ser confundida con la incorporación de prácticas étnicas o *diferentes*, a través de programas de difusión que más bien parecen mercados artesanales para satisfacer la curiosidad euro-céntrica por *ver al otro*. Este tipo de enfoques alejan la posibilidad de investigar y aprehender desde la contemplación y las lecturas del territorio. Aun en tales casos, la interculturalidad sigue latente como posibilidad para abrir nuevas formas de planear, proyectar y evaluar en concordancia con aspiraciones comunitarias, pero también institucionales.

Para el ámbito de las investigaciones y proyectos curriculares en educación superior, la emergencia de las cosmogonías originarias sugiere una total polifonía de trascendencia política e ideológica. Reconocer que las aspiraciones sociales de nuestras comunidades educativas han estado fuertemente marcadas por determinismos planeados desde una ideología mercantil, es un buen inicio. Pero justamente conociendo las aspiraciones, contextos y necesidades, puede ser posible revertir las institucionalidades que asignan estigmas, oficios y supuestos comportamientos a grupos sociales específicos. *Corazonando* (desde co-razones) los intereses de las familias, comunidades y estudiantes, la actividad educativa puede ser camino amplio de transformaciones que todas las personas están en capacidad de caminar en las colectividades. Aquellas en las que a su vez una persona puede formarse, señalando los entrecruces y caminos para las generaciones que vienen tras los pasos nuestros.

En tal tenor, la educación intercultural ha connotado en no pocos casos, la posibilidad de convergencia entre formas infinitas de corazonarnos los pueblos y las personas de la Abya Yala.

Y si bien son formas que residen en nuestros idiomas con los que razonamos, sentimos y decimos, no se trata solamente de hacer traducciones porque cada una es en efecto propia

y ajustada a sus territorios. La educación intercultural representa una vía grande como un *saq bē* (camino blanco y amplio en idioma k'iché) para caminar recordando –*sujtāl ka xumbal* (en cosmogonía maya ch'ol de Chiapas–, pero en forma de *chemb'il* (entretejiendo comunidad según perspectiva maya mam de Quetzaltenango), o en todo caso, a la manera *baxal ka kuxtal* ('volviendo a jugar' pensando en maya yucateco). Dentro de los entrecruces de caminos por el *saq bē* de la educación intercultural:

La cultura no se define como un cúmulo de rasgos distintivos, sino que se concibe como un sistema integrado de relaciones regulado por un continuum propio, es decir una temporalidad marcada por un latido que se escucha y se siente en toda forma. Por consiguiente, todo está interconectado en un mismo pulso sanguíneo que marca la dinámica del tiempo en una pauta y un código de relación compartidos. El sistema de relaciones está marcado por este compás, por esta interpretación del tiempo que se expresa en la forma con la que el ser humano está vinculado con la naturaleza, el cosmos y en sociedad. Esta temporalidad (re) genera un ciclo de vida que comparten todos los seres animados e inanimados. En la cosmovisión propia de cada cultura se narra precisamente la creación del tiempo y de ella se desprende la forma propia que tiene cada cultura de ver y entender el mundo (CANEK, 2010: 35).

Por el *saq bē* compartimos origen y destino en la matriz de la tierra, y en consecuencia sus saberes resguardados, pero también transformados a través de los tiempos. Caminar el *saq bē* de la educación intercultural es entonces *corazonarnos* como destino, saber y origen con la madre tierra.

Como destino pertenecemos a una matriz de intercambios *ruya-kubina*, según la cosmogonía *u'wa*, que transcurren entre los mundos de arriba, de abajo y de la mitad, donde residen las deidades, las personas, las virtudes, las debilidades, la belleza, la fortaleza, el entendimiento. Desde esta perspectiva, *corazonarnos* como destino implica con-jugar entre continuidades, cambios y adaptaciones. Los pueblos de la Abya-Yala han sabido interactuar en un contexto colonizado, muchas veces hostil, pero abundante en expresiones diversas.

Como saber precisamos *corazonar* en forma cíclica por el *jijunan* (comprensión)-*kajjunan* (interpretación), de acuerdo con la cosmogonía nasa; los saberes son dinámicos, son para compartir y vivir disfrutando por todo aquello que contribuyen a crear. Saber es itinerar, caminar los territorios, caminar la palabra –como dice la gente del pueblo nasa–, nacer en la continuidad ancestral que a su vez transforma las experiencias de las personas mayores. Continuamos los senderos por huellas palpables como las artes, los idiomas y prácticas de vida; pero también por huellas infinitas como matrices que nos permitieron seguir existiendo.

Como origen nos asiste "investigar desde las raíces" (Manibinidiginya, 2011) como ejercicio autobiográfico de sí, junto a la colectividad, conversando con las personas mayores y con

La tierra misma en su idioma. El saber desde el origen está representado por los recorridos de vida trascendiendo fronteras y roles correspondientes, cuyas dinámicas se configuran como improntas de territorialidad/identidad. Caminar-nos como territorios sintetiza en gran medida la manera en que la Abya Yala conserva sus cosmogonías. El territorio es lo que somos sembrando y caminando.

Este *saq bë* nos con-mueve hacia una educación desde la madre tierra como compromiso con la humanidad, según sostiene el sabio Manibinigdiginya (2006). Habida cuenta del enfoque metodológico en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra en la UdeA, mediante acciones que podemos clasificar como interculturales e intraculturales. Las primeras se suceden durante encuentros regionales entre estudiantes, pero también comunidades y autoridades; las segundas son realizadas en cada localidad beneficiaria del programa. Ello ha dinamizado la participación de los saberes académicos y de los saberes ancestrales, sobre todo a partir de un diálogo entre las formas de hacer ciencias desde la comunidad académica y las formas cosmogónico-científicas que han permitido resguardar los conocimientos de los pueblos originarios (Guapacha, et.al., 2018).

Esta experiencia en particular nos deja entrever que la educación intercultural no se resguarda sobre el desconocimiento a la comunidad académica, aun cuando esta haya fungido en tiempos anteriores como reproductora de ideas perjudiciales para la supervivencia de las diversidades humanas. Antes bien, las paradojas ayudan a expandir la mirada, sin desmedro de las fuentes que originaron la interculturalidad como nuestro actual momento ideológico. Por otra parte, logra posicionarse en distintos campos, más allá de la educación o de otras parcelas convencionales. Se trata de un emprendimiento académico formal en co-elaboración con otros ámbitos donde no necesariamente es menester el conocimiento producido en las universidades. Los emprendimientos con estas características que vienen en desarrollo por la Abya Yala, sin duda proponen cuestionamientos a la denominación *intercultural* de otros proyectos (educativos y de diversas índoles) que colindan con el marketing étnico.

ILACIONES PARA LOS CAMINOS DE INTERCULTURALIDAD DE RETORNO A LOS ORÍGENES

El conocimiento sobre las formas cotidianas de asimilar, adaptar e integrar el panorama favorable a las diversidades parece permanecer en la dicotomía histórica de tradición-modernidad. Esta perspectiva se ha trasladado a diferentes campos, incluso el de la educación, donde la colonialidad funciona en doble vía, pues el eurocentrismo es aceptado y alentado a perpetuarse en nuestros contenidos académicos. Nos auto-miramos con ojos ajenos. Nos auto-miramos como lo que somos y nos avergüenza, y nos auto-miramos como quisiéramos

ser y buscamos cómo aferrarnos a ese deseo. Rechazamos aquello que la huella histórica de las invasiones enseñó a con-jugar, abrazando las imposiciones diacrónicas. Es dentro de los sistemas educativos donde perpetuamos la legitimación de estas maneras de comportarnos y cono-ernos. Nuestros *Kerketa* (teka)(teba)²⁰, postes de la casa y clanes de procedencia en la tierra son tan fuertes que han soportado el colonialismo, más su reproducción es insostenible por cuanto arrasa con las bases mismas que le acogen. Señal inequívoca de ello es la extinción de los idiomas originarios que avanza con inusitada gravedad.

Frente a los paradigmas que se condujeron mecánicamente hacia su objetivación como única verdad, es posible considerar tres elementos para la permanencia de saberes otros: La intersubjetividad del conocimiento, la totalidad como un sistema de coexistencias históricas y la noción de progreso posible en acción colectiva (Germana, 2010: 218). El sentido de intersubjetividad es el que permite que todas las realidades convivientes se manifiesten desde sus sincronías y a-sincronías, gestando en esta inter-red los conocimientos. Por su parte, el sentido histórico es ante todo diacrónico; es decir las coexistencias de hechos a través de diversos espacios temporales donde todas las realidades expresan sus voces y proponen las versiones de sus historias y cotidianidades. Por último, el sentido de la acción colectiva que hace un llamado por des-historizar las relaciones de poder, fragmentando y desfragmentando unas veces; convocando y evocando cuando es menester.

En la circulación milenaria de las realidades paralelas en sucesión constante, precisamos la des- localización de la modernidad euro-céntrica, encontrando en las revisiones históricas y en las memorias cotidianas las fuentes de racionalidades Otras que habían venido siendo posibles. Sin duda es un reto mayor en el cual aún nos debatimos entre los paradigmas duales positivistas y los escepticismos de los tiempos presentes. El reto crítico de las epistemologías Otras implica deshacer- se del exotismo que muchas veces le es endilgado, por cuanto sostienen particulares formas de asumir a *los otros*. Es urgente tomar distancia de los paisajes que matizan identidades re-inventadas y, sobre todo, descontextualizadas en tiempos y espacios. En los multiversos actuales corresponde a todas las sabidurías Otras, confluir en aprehendizajes desde nuestras itinerancias cosmogónicas.

Los territorios de Abya Yala han sido acogedores de los saberes heterogéneos ofrendados por gentes de ciudades, campos, veredas, pueblos, ríos y mares. Junto a sus historias de violencia, desalojo y despojo, confluyen infinitas prácticas y usos aún entre el vandalismo colonial. Las relaciones interculturales han emergido como estrategias de sobrevivencia desde tiempos antiguos. Basta examinar las producciones artísticas que lograron sobrevivir por varios siglos, para darnos cuenta que se trata de con-jugaciones gestadas en

* 20 "Los cuatro postes que sostienen la casa", en u'wajka.

intercambios de conocimientos. La educación en Abya Yala como territorio de confluencias ancestrales, culturales, sociales y económicas, debe proyectar ejercicios cartográficos para reconocerse en sus propias pedagogías (Peralta y Panqueba, 2010). Deben ser propuestas de *seinijsuca* para recorrer-nos en clave humana, sintiendo cada pisada, contemplando cada paraje, describiendo en la mente y con el corazón el momento para atesorarlo: corazonarlo.

Acorde con las realidades que nos asisten, es pertinente ubicarnos en una educación desde las matrices de sabiduría. Como el término "educación" tampoco es nuestro, puede que estemos confundiéndonos. Tal vez nuestra herencia en este sentido sea contar con habilidades para tomar de unos y otros lados para con-jugar. Es decir, forjarnos en aquello que conocemos coloquialmente como *rebusque*. Acudiendo a estas nuestras historias y vidas actuales, tal vez podamos hallar cimientos ancestrales que nos apoyen hacia conceptualizaciones sobre aquello que significa formarnos para el todo, a partir de las estrategias de sobrevivencia que crearon las abuelas y los abuelos.

Ad-ortas de la tercera década del siglo XXI, nos corresponde preguntar –no sólo desde el campo educativo- si continúan siendo pertinentes los marcos históricos con los que a manera de lupa hemos mirado el mundo. Nos corresponde preguntar también si las metodologías bajo las cuales deberíamos hacer ciencia, son en verdad posibilidades creadoras. Nos corresponde descubrir-nos y a partir de allí proyectar-nos a un mundo ávido de diversidades. La humanidad está cansada, la madre tierra también. Nos corresponde volver a las humanidades, volver a nuestros territorios para continuar las tareas formativas que nos dejaron a encargo las mujeres y los hombres de sabiduría para bien vivir.

REFERENCIAS

- Agudo, Alejandro (2005). "Antropología y Educación: El papel de los Promotores y Maestros Bilingües en las Transformaciones y Conflictos Rurales de las Tierras Bajas de Tila, Chiapas". En: *Anuario de Estudios Indígenas Número X*, pp 383-424. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas: IEL-Universidad Nacional Autónoma de Chiapas
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1987) [1967]. *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizoamérica*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Asturias, Miguel Angel (1923). *Sociología guatemalteca: El problema social del indio*. Tesis de Licenciatura Facultad de Derecho, Notariado y Ciencias Políticas y Sociales. Guatemala: Universidad de San Carlos.
- Bastos, Santiago y Manuela Camus (1998). *La exclusión y el desafío. Estudios sobre segregación étnica y empleo en ciudad de Guatemala*. Cuaderno de Debate N° 42. Guatemala: FLACSO.
- Bastos, Santiago y Aura Cumes (Coord.) (2007). *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca*. Guatemala: FLACSO, CIRMA, Cholsamaj.
- Bengoa, José (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica CANEK, Observatorio Cultural
- Bengoa, José (2010). *Manual de política cultural. Diversidad cultural, derechos humanos colectivos y construcción territorial en tiempos de "post" guerra*. Guatemala: Confluencia/ Cuaderno de observación activa.
- Castellanos, Juan de (1590-1592?) *Elegías de varones ilustres de Indias*. Caracas, Parra León Hermanos, 1930.
- Cerruto, Leonel (2009) "La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)". En: Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, pp 123-154. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Corbetta, Silvana; Carlos Bonetti; Fernando Bustamante y Albano Vergara (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Organización de las Naciones Unidas (ONU). Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/1/S1800949_es.pdf
- Cruz, Gustavo (2012). "La revolución india de Fausto Reinaga: ideología y filosofía política descolonizadora". En: *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones*

latinoamericanas. N°2, pp 1-11. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/article/view/5381>

- Cunningham, Mirna (1998). "Perspectivas de la educación intercultural bilingüe en la costa atlántica –región autónoma de Nicaragua-". En: *Experiencias de educación intercultural bilingüe en Latinoamérica. Ponencias del Foro de intelectuales indígenas del 49 Congreso de Americanistas realizado en la ciudad de Quito-Ecuador del 7 al 11 de julio*, pp: 117- 150. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- De la Peña, Guillermo (1995). "La ciudadanía étnica y la construcción de 'los indios' en el México contemporáneo". En: *Revista Internacional de Filosofía Política*, 6, 1995, pp 116-140. México: UNED-UAM.
- Díaz-Polanco, Héctor (2006). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.
- Duquesne de la Madrid, José Domingo (1795). *Disertación sobre el calendario de los muyscas, indios naturales de este Nuevo Reino de Granada*. Bogotá: ACCEFYN.
- Ershova, Galina (2013). *Epigrafía maya. Introducción al método de Yuri Knorosov*. Guatemala: Centro Ruso Guatemalteco de Estudios Mayas Yuri Knorosov CEMYK.
- Espinosa, Miriam (1995). *El andar como metáfora territorial paez*. Tesis de maestría en antropología. Ecuador: FLACSO. Documento online: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/95>
- Fals Borda, Orlando (1984). *Historia doble de la costa tomo III. Resistencia en el San Jorge*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fernández de Oviedo, Gonzalo (1852). *Historia general y natural de las Indias, Islas y Tierra-Firme del Mar Oceano*. Madrid: Imprenta de la Real Academia de la Historia
- Fukuyama, Francis (1992) *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta editorial.
- Gamio, Manuel ([1916] 2006). *Forjando patria*. México: Editorial Porrúa.
- Germana, César (2010). "Una epistemología otra. El proyecto de Anibal Quijano". En: *Nómadas*, núm. 32, abril, pp 211-221. Bogotá: Universidad Central.
- Giraldo, Diana. & Gómez, Diego (2012). *Lista de probables muisquismos. Grupo de Investigación Muyscubun. 2008-2012*. Publicación digital en: muysca.cubun.org/Muisquismos.
- Guapacha, D., Cuaical, W., Tunubalá, M., Cuchillo, S., y Yarza, A. (2018) "Historias y memorias del Cabildo Indígena Universitario de Medellín (CIUM): sembrando la palabra de resistencia y dulzura para una permanencia desde el buen vivir y la ancestralidad, 2009-2017". En:

Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva. Vol.2, (2), agosto-Diciembre 2018, pp. 105-126. Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

Hale, Charles (2002). "Does Multiculturalism Menace? Governance, Cultural Rights and the Politics of Identity in Guatemala". In: *Journal of Latin American Studies*, Vol. 34, No. 3 (Aug., 2002), pp 485-524. Cambridge University Press. Source: <http://www.jstor.org/stable/3875459>

Hermann, Manuel (2011). *Código Colombino. Una nueva historia de un antiguo gobernante* [edición con facsímil]. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

ICETEX (2007). Proyecto Acceso con calidad a la educación superior en Colombia. ACCES – FASE II. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/725241468019247280/IPP253.doc>

Instituto Indigenista Interamericano (1993). *Acta final. XI Congreso indigenista interamericano. Pueblos indígenas, una nueva relación. 22 a 26 de noviembre de 1993*. Managua, Nicaragua [s.e.], [s.l.]. Recuperado de: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/movimientosindigenas/docs/305.pdf>

Kay, Cristóbal (1991). "Teorías latinoamericanas del desarrollo". En: *Nueva Sociedad*, Nº 113, mayo-junio, pp 101-113. Venezuela: Fundación Friedrich Ebert.

Kymlicka, Will (1996) *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

Lame, Manuel Quintín (2004 [1971]). *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Cali: Biblioteca del Gran Cauca.

López Ramírez, Leticia (2001). *Mujer y cambio social: Los efectos de la migración en la identidad social de las campesinas choles del norte del estado de Chiapas*. Tesis de Maestría en Antropología Social. México, D.F: CIESAS.

Lugo, fray Bernardo de (1619). *Gramática en la Lengva General del Nuevo Reyno, llamada Mosca. Compuesto por el Padre Fray Bernardo de Lugo, Predicador General del Orden de Predicadores, y Catedrático de la dicha lengua, en el Conuento del Rosario de la ciudad de Santafe*. Madrid: Bernardino de Guzmán

Manibinigdiginya, Abadio Green Stocel (2011). *Anmal Gaya Burba: Isbeyobi daglege nana nabgwana bendaggegala. Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la madre tierra*. Tesis Doctorado en educación: estudios interculturales. Medellín: Universidad de Antioquia.

Manibinigdiginya, Abadio Green Stocel (2006). "La educación desde la madre tierra: un compromiso con la humanidad". En: *Memorias del Congreso internacional de educación, investigación y formación docente*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Mariátegui, José Carlos (1928). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Editorial Minerva.
- Mato, Daniel (2009). "Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos". En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, pp 13-78. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Recuperado de: http://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Instituciones_interculturales_Educacion_Superior_America_Latina.pdf
- Mignolo Walter (2011). *Crossing Gazes and the silence of the 'indians'*. Journal of Medieval and Early Modern Studies 41:1. Winter, 2011. Duke University Press.
- Molina Henríquez, Andrés ([1909] 1985) *Los grandes problemas nacionales y otros textos*. México: Editorial Era.
- Mortari, Rachel (2011). "Arquiteto indígena xinguano, Maniwa Kamayurá, ensina alunos da UnB". Em: Beto Ricardo y Fany Ricardo (Eds.), *Povos indígenas no Brasil 2006/2010*, p: 614. São Paulo: Instituto Socioambiental. Recuperado de: <https://pib.socioambiental.org/pt/Not%C3%ADcias?id=99577>
- Mota, Laura (2008). "Instituciones del Estado y Producción y Reproducción de las desigualdades en América Latina". En: Alberto D. Cimadamore y Antonio David Cattani (Coord.) *Producción de pobreza y desigualdad en América Latina*, pp 123-145. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala (ODHAG) (2007). *Informe sobre su cumplimiento a 10 años de su vigencia. Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala. Recuperado de: <http://www.odhag.org.gt/pdf/Informe%2010%20años%20AIDPI.pdf>
- Panqueba, Jairzinho (2010). *Jubilaciones del indigenismo y mercado de etnicidades en el municipio de Tila, Chiapas: sus manifestaciones en las itinerancias territoriales del magisterio ch'ol*. Tesis doctoral en ciencias sociales con especialidad en antropología social. México: CIESAS.
- Peralta, Blanca y Jairzinho Panqueba (2010). "Itinerancias territoriales y patrimonios pedagógicos para la escuela intercultural. Aprehendizajes desde los conocimientos ancestrales y construcción de MuisKanoba en el colegio San Bernardino del Territorio Muisca de Bosa". En: *Premio a la investigación e innovación educativa y pedagógica 2009*. Bogotá: IODEP.

- Poma de Ayala, Guaman (1615) *Nueva corónica y buen gobierno*. Manuscrito original desaparecido. Recuperado de: <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/en/frontpage.htm>
- Quijano, Anibal (2014). "El 'movimiento indígena' y las cuestiones pendientes en América Latina". En: CLACSO (Ed.), *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.*, pp: 635-663. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506060806/eje2-11.pdf>
- Rojas, Axel. y Elizabeth Castillo (2007). "Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia. ¿Interculturalizar la educación?". En: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIX, núm. 48, (mayo- agosto), pp. 11-24. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Romero, Eddie J. [et al.] (1968). "Acta final. Sexto congreso indigenista interamericano. Pátzcuaro, Michoacán, México. 15 al 21 de abril de 1968", [s.e.], [s.l.], [s.f.]. Recuperado de: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/movimientosindigenas/docs/302.pdf>
- Rostow, Walt Whitman (1960). *Las Etapas del crecimiento económico, un manifiesto no comunista*. México: Fondo de Cultura Económica
- Simón, Fray Pedro (1892). *Noticias historiales de las conquistas de Tierra Firme en las Indias occidentales*. Bogotá: M. Rivas.
- Stavenhagen, Rodolfo (1974). *Sociología y subdesarrollo*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Suess, Paulo (2002). *La conquista espiritual de la América española. 200 documentos del siglo XVI*. (Traducción María Victoria de Vela). Quito: Abya Yala
- Uribe, María Teresa (1998). "Órdenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano". En: *Estudios Políticos*, N°12, enero-junio, pp: 25 - 46. Medellín: Universidad de Antioquia.
- UNESCO (2010) *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. Informe Mundial de la UNESCO. Ediciones UNESCO, París
- Universidad de Antioquia (2009). *Plan de Acción Institucional 2009-2012. "Una universidad comprometida con el conocimiento por una sociedad equitativa e incluyente"*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vasconcelos, José ([1925] 1948). *La raza cósmica*. México: Espasa Calpe.
- Villoro, Luis (1996 [1950]). *Los grandes momentos del indigenismo en México*. México: Fondo de Cultura Económica, COLMEX y El Colegio Nacional.

- Vivar Quiroz, Karla (2014). *Trayectoria y desplazamiento de modelos teóricos e ideológicos: de la educación indígena a la educación intercultural en México. Una crítica antropológica*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social. México: CIESAS.
- Weffort, Francisco y Quijano, Anibal (1973). *Populismo, marginalización y dependencia. Ensayos de interpretación sociológica*. San José, Costa Rica: Universidad Centroamericana.
- Ximenez, Francisco (1861). Popol Vuh. Le livre sacré et les mythes de l'antiquité américaine, avec les livres héroïques et historiques des Quichés. Versión en francés por Charles Étienne Brasseur de Bourbourg. Paris, A. Bertrand. London: Trüber and Co. Recuperado de: <https://archive.org/details/CollectionDeDocumentsDansLesLangues>
- Ximenez, Francisco (1857). *Las historias de los indios de esta provincia de Guatemala traducido de la lengua quiche en la castellana para más comodidad de los ministros del Sto evangelio*. Traducción al castellano por Karl Scherzer. Viena, C. Gerold e hijo. Fuente facsimilar en Brigham Young University. Recuperado de: <https://archive.org/details/lashistoriasdelo00xim>

Capítulo VII

Trayectos y trayectorias para pensar en los procesos lectoescriturales: reconociendo la neurodiversidad en el aula¹

GLORIA CRISTINA ARCE NARVÁEZ PH.D²

RESUMEN

Nuestro estudio sobre el proceso para cualificar la lectura y la escritura evidencia entre otros temas, primero la valoración de las variaciones: diatópica, diastrática y diafásica; segundo, las oposiciones funcionales sobre la norma, que es la realización «colectiva» del sistema, que contiene el sistema mismo y, además, los elementos funcionalmente «no pertinentes», pero normales en el hablar de una comunidad, el hablar (o, si se quiere habla), es la realización individual-concreta de la norma y, además, la originalidad expresiva de los individuos hablantes" (Coseriu, 1982: 98), apunta que estos procesos hacen parte de un sistema de realizaciones obligadas, de imposiciones sociales y culturales, y varía según la comunidad. Al interior de la misma comunidad lingüística nacional, y dentro del mismo sistema funcional se pueden encontrar varias normas; pero estas se diferencian sobre todo por los procesos de inferencia que haga el sujeto comprendedor con sus saberes previos frente a la construcción de significados a partir de sus representaciones mentales al aplicar

- * 1 Primer Coloquio Internacional "La perspectiva crítica de la investigación y la gestión del conocimiento en las instituciones de educación superior, IES". Temática: Trayectos y trayectorias para pensar en los procesos lectoescriturales: *reconociendo la neurodiversidad en el aula* miércoles, 18 de septiembre de 2019, auditorio de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables; hora: 6 p.m. a 9 p.m.
- * 2 Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9164-6576>. www.google.comGloria C. Arce Narváez. Grupo de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico en Ingeniería-Idepi. Universidad Libre Bogotá, Facultad de Ingeniería. Programa Núcleo Común – Área de Humanidades



sus propios conocimientos sobre el texto/discurso mediados por las nuevas dinámicas y estrategias discursivas en torno a la situación de la educación y el desarrollo regional desde la historia y su perspectiva, las transformaciones sociocultural, políticas, económicas, tecnológicas y ambientales con metodologías interdisciplinarias y transdisciplinarias en Colombia como en América Latina.

Palabras claves: cualificar el proceso de lectura, cualificar el proceso de escritura, inferir, norma, comunidad académica, neurodiversidad, neurociencia, neurodidáctica.

ABSTRACT

Our study on the process to qualify reading and writing evidence, among other topics, the evaluation of the variations: diatopic, diastratic and diaphatic; second, the functional oppositions on the norm, which is the "collective" realization of the system, which contains the system itself and, in addition, the functionally "not relevant", but normal elements in speaking of a community, speaking (or, if one wants to speak), it is the individual-concrete realization of the norm and, in addition, the expressive originality of the speaking individuals "(Coseriu, 1982: 98) points out that these processes are part of a system of forced realizations, of social impositions and cultural, and varies by community. Within the same national linguistic community, and within the same functional system, several norms can be found, but these are distinguished mainly by the processes of inference made by the understanding subject with his previous knowledge facing the construction of meanings from their mental representations when applying their own knowledge about the text / speech mediated by the new dynamics and stress Discursive categories around the situation of education and regional development from history and its perspective, sociocultural, political, economic, technological and environmental transformations with interdisciplinary and transdisciplinary methodologies in Colombia as in Latin America.

Keywords: qualify the reading process, qualify the writing process, infer, norm, academic community, neurodiversity, neuroscience, neurodidactic.

INTRODUCCIÓN

En el libro *Trayectos y trayectorias para pensar en los procesos lectoescriturales, Resultado de investigaciones en la Facultad de Ingeniería 2007-2018*, se presenta el centro de escritura, como un dispositivo pedagógico que va a permitir primero identificar los principales problemas en las competencias lingüísticas de leer y escribir que presentan los estudiantes en la Universidad. Y segundo caracterizar las competencias lectoras de los estudiantes

que ingresan a la Universidad, y con base en un diagnóstico real, emprender un plan de acción que lleve al desarrollo de las competencias lectoescriturales de nuestros estudiantes unilibristas con el apoyo de todos los docentes. Y finalmente, se proponen metodologías para el diseño de estrategias didácticas en técnicas lectoescriturales aplicables a los grupos pilotos de Lenguaje y Comunicación de primer semestre de la Facultad de Ingeniería. Esta propuesta está en el marco del diseño y ejecución del centro de escritura responde al criterio de retomar los saberes previos que se traen de la escuela y articularlos de acuerdo con las necesidades de este nuevo contexto para el educando. Esta se constituye en un espacio de conceptualización, reflexión y análisis de algunas teorías sobre lenguaje, lectura y escritura provenientes de las teorías de la lingüística, la semiología y campos afines; como de experimentación del lenguaje desde un punto de vista pragmático como usuario, en particular del desarrollo de los procesos de lectura y de escritura.

A partir de esta situación se comenzó por analizar el proceso de producción escrita, mediante el análisis de diferentes visiones propuestas por teóricos expertos en la materia como Cassany (1993, 1999, 2000) y Reynoso (2010) con el aprendizaje significativo –procesos interactivos de construcción de significados–; Artemeva (2008), en el marco de la lectura y escritura –prácticas sociales ejercidas en situaciones específicas–; y Carlino, P. 2013, en torno a la alfabetización académica –Proceso de enseñanza (a nivel institucional y didáctico desde todas las cátedras), para favorecer al acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas desde las disciplinas- con el fin de contribuir a mejorar sus dificultades en la producción de las tipologías textuales (Carlino, p. 2002, 2005, 2017)

La iniciativa se plantea a partir de experiencias que se vienen desarrollando en EE. UU y Europa y que poco a poco se han establecido en el país, especialmente en Cali y Bogotá. En la Facultad de Ingeniería, se inició con los estudiantes que requieran este apoyo académico, teniendo en cuenta aquellos que presentan dificultades; pero también con los que poseen fortalezas, con el propósito por un lado ayudar a solucionar dichas dificultades, y por otro potenciar y afianzar a quienes poseen competencias avanzadas, (Arce, N. G. C., et al., 2018: 289).

OBJETIVOS GENERALES

Analizar las condiciones lecto-escriturales de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería, en miras de consolidar estrategias pedagógicas e investigativas alrededor de la creación del centro de escritura que conlleven al mejoramiento de la competencia comunicativa,

Caracterizar los fundamentos teóricos las prácticas y los procesos de los centros de escritura y programas de escritura en la facultad con miras a proponer acciones que apoyen el desarrollo de los servicios de este programa.

Cualificar el proceso lector y escritural como posibilitar la reflexión en torno al proceso de composición de las tipologías textuales ingenieriles, propiciando el reconocimiento de las características textuales de tipo pragmático, semántico, sintáctico, ortográfico y gramatical, en el marco de las relaciones de poder discursivo, como de las máximas conversacionales y los actos de habla para potenciar los saberes y competencias básicas que constituyen la plataforma de su proyección profesional, de manera que los estudiantes de la Facultad consigan una aproximación de manera práctica a este importante dispositivo pedagógico.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Determinar los fundamentos teóricos que subyacen en la formulación y el desarrollo de estas prácticas en la Facultad de Ingeniería.

Identificar los procesos de gestión administrativa que sirven para la organización y funcionamiento de los centros y programas de escritura.

Diseñar y validar una propuesta de intervención que beneficie el desarrollo de los centros y programas de escritura; como el construir.

JUSTIFICACIÓN

Las tecnologías de la información y las comunicaciones han traído consigo nuevas formas de abordar la lectura y la escritura, razón por la cual los procesos comunicacionales de la actualidad deben ser trabajados en el escenario educativo con la complejidad de tales realidades. La denominada web 2.0 (las redes sociales), abordan la lectura con la complicidad de dispositivos móviles que permiten el acceso a la información de manera instantánea, con el agregado de los hipertextos, que bien permiten complejizar el acto de la lectura o disminuirlo al insertar a la lectura en un sinnúmero de datos. Igualmente, la escritura advierte nuevas realidades, con las redes sociales que han transformado el arte de escribir a lo limitado de los caracteres que se pueden integrar al Facebook o al twitter, pero de igual manera conllevan a que todos tengan la posibilidad de escribir, sin la rigurosidad gramatical que exigía las anteriores formas de escritura. (Villamil, M. C. y Santana L. D., 2018)

Dado lo anterior, la educación debe replantear sistemáticamente los modelos en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, que conlleven a comprender las realidades de las nuevas tecnologías; el uso adecuado de los dispositivos dispuestos en los procesos comunicacionales y el giro cultural que estos procesos han gestado, (Pérez, M., y Rincón. G. (coord.) 2013)

En este sentido, los centros de escritura se han convertido en diferentes escenarios de la educación superior, en el lugar pertinente y relevante para gestar innovaciones educativas en la enseñanza de la escritura y lectura; toda vez que ellos son en sí espacios de investigación desde lo pedagógico, social, comunicacional y cultural.

Según la investigación de Molina (2015), los centros de escritura tienen su origen en Norteamérica particularmente en las universidades y han aumentado su aparición en todo el mundo y particularmente en América Latina, en los últimos cinco años. Dice Molina (2015: 11) que "Waller (2002) señala tres referentes históricos que contribuyeron con el surgimiento de los centros de escritura: en el siglo XVIII aparecieron en las universidades norteamericanas las sociedades literarias, el servicio de tutorías que empezó a aparecer como un apoyo para los estudiantes con necesidades específicas de preparación académica, las clases de composición que es el nombre utilizado para las clases de escritura del ciclo de fundamentación del modelo universitario norteamericano". En Estados Unidos, los centros que se denominan *Writing Centers* tienen origen a mediados del siglo XX, especialmente en los colleges, y su acción devino en que las universidades crearan los laboratorios de escritura; esta iniciativa tuvo enorme éxito y según Carlino, P. (1995), citado por Molina (2015), para los años 70 el 60% de las universidades los tenían.

Hoy hablamos de centros de escritura y abundan en el mundo anglosajón, tal es su importancia que han establecido la Asociación Internacional de Centros de Escritura (IWCA, por sus siglas en inglés, [www. writingcenters.org](http://www.writingcenters.org)), cuyas nutridas e importantes publicaciones logran ser el resultado de investigaciones serias y rigurosas. (Arce, N. G.C., et al., 2018)

MISIÓN

El centro de escritura de la Universidad Libre, es un espacio orientado a contribuir en la formación integral del unilibrista a través de procesos para el mejoramiento de sus competencias básicas, lingüísticas y comunicativas de su lengua materna, para así fortalecer el desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo y crítico de los estudiantes que les permitan producir textos académicos y científicos que cualifiquen su proceso de formación profesional ingenieril. (Arce, N. G. C., et al., 2018: 287)

VISIÓN

Convertirse en un espacio académico para incentivar el desarrollo de las competencias de lectura y de escritura de los estudiantes de la facultad y hacer explícita la política académica y pedagógica, de fortalecer la formación básica escritural de los estudiantes

que ingresan a la universidad de manera que se garantice un óptimo desempeño académico como en los niveles posteriores y en su vida profesional. (Arce, N. G. C., et al., 2018: 288)

RECONOCIMIENTO DE LA NEURODIVERSIDAD EN EL AULA

El proyecto está en el marco de los siguientes interrogantes ¿Qué tipo de inferencias elaboran los estudiantes del pregrado en la lectura textos argumentativos y expositivos?, ¿Cuáles pueden ser algunos de los factores asociados con la diferencia en la elaboración de las lecturas asignadas en cada espacio académico?, ¿Qué muestran estos procesos de lectura y escritura de acuerdo a los campos disciplinares estudiados? Estos cuestionamientos están en torno al proceso de la inferencia como proceso para cualificar la lectura y la escritura en los estudiantes universitarios, es una propuesta de investigación que nació dando cuenta del trabajo propuesto sobre *Las competencias comunicativas en el contexto pedagógico*, (2015); *Experiencias con competencias lectoescriturales en estudiantes de Ingeniería*, (2007) como del proyecto *Trayectos y trayectorias para pensar en los procesos lectoescriturales*, (2018), cuya pretensión es alcanzar impacto en la comunidad unilibrista que redunde en el aprendizaje de todos los que aspiren a fomentar y hacer "acción" el pensamiento crítico y propositivo en el marco de las competencias comunicativas, (Hymes, D. 1996).

La consolidación de estos proyectos propende por la cualificación de los procesos de comprensión y producción textual de los estudiantes de la Universidad, (Bono, A. y De la Barrera, S. 1998); es reflexionar desde nuestros distintos saberes con un proyecto donde participen toda la comunidad académica estudiantes de pregrado y posgrado, auxiliares de investigación, en calidad de semilleros y maestrantes hacia la formación de pensamiento y talento científico investigativo. Porque la lectura, (Goodman, K.S. 1994), se constituye en un factor sustancial para el desarrollo y consolidación de un ser con pensamiento crítico, reflexivo, propositivo que necesita la educación colombiana fortalecer la relación entre el pensamiento y el lenguaje, (Vygotsky, L. 1997)

La universidad como el espacio público donde se propende por excelencia a desarrollar estos propósitos cognitivos y sociales, lidera procesos de investigación juiciosos, rigurosos, convertido en objeto de estudio con perspectiva interinstitucional y nacional en el que se fortalezca el poder discursivo (Bourdieu, P. 1984) en las nuevas maneras de enunciación mediante los actos de habla (Grice, P. 1973) y las máximas conversacionales (Searle, J. 1969), evidenciadas en torno a las prácticas pedagógicas del siglo XXI, (Reyzábal, M. 2012)

Este proyecto ha propiciado y generado estrategias didáctico-pedagógicas innovadoras; talento investigativo que facilita las acciones de los docentes. Por otra parte, este proyecto ha permitido conocer y reflexionar a través de un diálogo de saberes, los procesos, dinámicas,

investigaciones, acciones, cruces y aconteceres de la educación en el desarrollo regional y los impactos en las poblaciones vulnerables en pleno siglo XXI en el marco de la Neurociencia aplicada a la educación del siglo XXI, (Gudiño, V. 2017)

También es importante socializar la riqueza conceptual, práctica y experiencia alcanzada por los grupos de investigación que lideran o pertenecen a cada programa de la Universidad, para visionar y debatir los principios de la educación, en el devenir del ejercicio y la práctica de los derechos, la equidad, la democracia y la justicia en los diferentes ámbitos de las relaciones humanas.

En tal sentido, se demostrará que el trabajo en equipo y la puesta en escena de las necesidades comunes, de todas estas voces están preocupados por fortalecer las acciones docentes-investigativas con sentido social. Aportarán a considerar la problemática de la producción y comprensión textual en la Universidad, analizar la situación de la educación y el desarrollo regional desde la historia y su prospectiva, en las diferentes maneras discursivas por las transformaciones socioculturales, políticas, económicas, tecnológicas y ambientales en Colombia y Latinoamérica. Todo sustentado desde un enfoque semántico comunicativo, tan importante actualmente y que sería relevante en la construcción de Nación. A través del lenguaje una sociedad logra mejorar, cambiar, evolucionar, porque este es una construcción que se hace y deshace sin cesar; la lengua del pasado "alterna" con la lengua del presente, es decir, la supervivencia del pasado "alterna" con las creaciones nuevas.

En este orden, este proyecto seguirá contribuyendo en la formación integral de los estudiantes a través de procesos para el mejoramiento de la inferencia como proceso para cualificar la lectura y la escritura básicas, lingüísticas y comunicativas. Concibiendo entonces la inferencia como la comprensión e interpretación de cualquier discurso oral, o escrito desde el marco de la competencia como una categoría pensada desde la construcción y formación de los sujetos en diferentes dimensiones de su desarrollo, noción referida a potencialidades y capacidades a partir de la puesta en escena de sus conocimientos (competencia enciclopédica) y saberes. Arce, N. G.C. (2018:13), enfoca la competencia como un saber hacer en contexto, cuyo nivel de desarrollo se visualizan en los desempeños y acciones, sea en el campo social, cognitivo y cultural y político del sujeto social.

Por ende, esta investigación trabaja con el desarrollo de la inferencia como proceso para cualificar la lectura y la escritura a partir de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, leer, escribir y escuchar; en tanto que consideramos que en estas están insertas otras competencias pertinentes para la formación de los estudiantes asociados con el lenguaje como son la competencia gramatical o sintáctica; la competencia semántica o léxica. Todo lo anterior, contribuye en la revolución cognitiva inferencial del nuevo sujeto comprendedor del siglo XXI. Quien debe construir a partir de diferentes maneras de leer y escribir con

coherencia textual, es decir lo que llama Cisneros, E. M. (2018:18) *Vacíos informacionales*. Estos vacíos se suplen, sí y solo sí las competencias lectoescriturales y la fundamentación teórica del lector/oyente le permita llenarlas y poder así hacer una comprensión lectora que resigne a este sujeto comprendedor frente a los nuevos retos lingüísticos del siglo.

El proyecto que se viene adelantando desde el centro de escritura, se justifica porque se centra en cualificar los desempeños semióticos, lingüísticos, gramaticales a través de los talleres y guías divulgadas en cada una de los espacios académicos. Todo fortalece la materia prima básica que es el lenguaje y el buen uso de este por los universitarios, quienes tendrán que conocer a fondo los elementos básicos de su lengua materna, de manera que, con base en la apropiación de esta, pueda intervenir creativamente en su quehacer académico, profesional como en su vida personal. Este espacio brinda, desde la práctica misma, un acercamiento a las formas y normas gramaticales que hacen posible la escritura en español, y abrirá la posibilidad para que a partir de este conocimiento, construya su *texto inexistente*, entendiéndose este como el que el sujeto social crea a partir de otros textos que lee, en cada uno de los campos del saber en los que se desenvuelva como estudiante, egresado y profesional construyendo y reconociendo la neurodiversidad en el aula y las herramientas para un acompañamiento efectivo en el proceso para cualificar la lectura y la escritura en los estudiantes de pregrado de la Universidad Libre.

En los últimos años se ha venido trabajando sobre este proyecto de lectura y de escritura buscando diagnosticar las estrategias de lectura usadas por los estudiantes que ingresan a la educación superior Arce, N. G. C., (2007) mostró que solamente el 37% de los estudiantes aplica el razonamiento inferencial como estrategia de comprensión lectora frente a un texto expositivo-argumentativo. Se esperaba, en los resultados, encontrar un progreso en la capacidad inferencial de la comprensión lectora, teniendo en cuenta un trayecto de cinco años de formación universitaria, en el que necesariamente habría prácticas lectoras de textos académicos; sin embargo, los resultados de esta segunda indagación mostraron que: la preparación universitaria estrictamente disciplinar no impacta en los niveles de relación epistémica de los estudiantes con el texto científico-académico de corte explicativo-argumentativo. En el imaginario de los estudiantes universitarios, la paráfrasis (a veces no pertinente), se presenta como una estrategia de comprensión y producción textual de mayor validez asertiva que la inferencia, en contextos de regulación académica.

Después de los procesos de escolaridad universitaria casi culminados, los estudiantes no revelan herramientas de autorregulación ni de metacognición en la comprensión de los textos académicos que leen. No existe intercambio interdisciplinar entre los docentes encargados de formar en habilidad lectoras y aquellos especializados en las demás disciplinas específicas; esta incomunicación se revela en las prácticas sociales, académicas e intelectuales.

Por lo tanto, la alfabetización académica y la lectura inferencial de los estudiantes, quienes no dimensionan la lectura como una parte de la ciencia que aprenden sino como un saber atomizado y relegado a una o dos asignaturas diseminadas en el pensum, (Carlino, P. 2017)

Los niveles y procedimientos argumentativos requeridos para defender una posición frente a un texto, no presentan mejoras significativas en el paso por la educación superior, sino que se privilegia la inclusión de opiniones o juicios de valor, cuya fuente suele ser los saberes previos obtenidos, desligados de las condiciones que evidencia cada texto objeto de análisis y de sus propuestas de diálogo en las nuevas maneras de entender y comprender en el siglo XXI.

Aspectos discursivos de la textualidad, como la intención del autor, las relaciones de fuerza enunciativa y la perspectiva asumida en un texto perteneciente a cualquier saber disciplinar específico, son dimensiones ausentes en la formación académica universitaria. (Cisneros, 2005a, 2010); generando deserción universitaria, según los estudios Olave-Arias, G., et al. (2013).

En esta perspectiva, se busca mediante un trabajo de corte teórico y práctico, mejorar los niveles de comprensión lectora desde la inferencia como estrategia autorregulada en el ámbito universitario, que asume el concepto de "alfabetización académica" como proceso permanente, en vez de resultado acabado en alguna etapa de formación, como se había considerado hasta hace unos años. Esperamos hacer un modesto aporte, necesario para las iniciativas de "alfabetización académica".

Según Martínez (1999:40), las principales dificultades involucradas en la comprensión lectora están en el marco de las dificultades para definir los propósitos del autor y del texto (inferir dinámicas enunciativas); dificultades para identificar la polifonía textual (inferir estrategias textuales); dificultades para realizar lectura relacional entre significados (inferir relaciones); dificultades metacognitivas, metadiscursivas y de autorregulación, entre otras. Se hace necesario, entonces, solucionar estas dificultades mediante prácticas específicas que, teniendo en cuenta la magnitud de la tarea, colaboren con el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora; actividades basadas en las necesidades de los estudiantes del siglo XXI, con miras a la formación de profesionales no como productos acabados sino como personas preparadas y capaces para continuar aprendiendo más allá de las aulas universitarias, y para actuar profesionalmente en contexto.

MOTIVACIONES EDUCATIVAS EN EL DESARROLLO PEDAGÓGICO

Otras motivaciones propuestas en el grupo de investigación IDEPI³, parten de las necesidades de que en materia de educación existe una encrucijada entre mantener la fijación en

la observación de la conducta externa de los estudiantes o en buscar una comprensión científica de los mecanismos, procesos y malos funcionamientos que afectan la realización de tareas complejas de aprendizaje. Toda vez que en educación hace falta: Indagar las formas como trabaja el cerebro para entender como aprenden los alumnos. Darle sentido a lo que está siendo descubierto en neuroeducación. Determinar estrategias de aprendizaje basadas en la investigación del cerebro. Estudiar la compatibilidad del cerebro con el aprendizaje). Para la práctica pedagógica, buscar la investigación básica en neurociencia y juntarla con los datos de la psicología y de la ciencia cognitiva. Comprender las complejas relaciones de las TIC con nuevas formas de aprendizaje. Hacer de la docencia una profesión creativa, optimista y estimulante, sugiere Velázquez, G. J. R., (2018)

Estas son otras preguntas, en que se basa la línea de investigación Institucional Ciencia, Tecnología e Investigación como la línea de investigación de la Facultad de Ingeniería Prospectiva y Educación para la Ingeniería en las que participa el Grupo de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico en Ingeniería-IDEPI⁴: ¿Cuál es el desafío que plantea a los profesores la investigación del cerebro?, ¿La educación necesita realmente de la neurociencia?, ¿Es posible avanzar hacia aprendizajes periféricos?, ¿Cuáles son las condiciones y qué determinaciones deberían tomarse para formar futuros ingenieros en pensamiento de orden superior?, ¿De cuáles otros componentes pueden dotarse a la investigación formativa?, ¿Puede una profesión encargada de desarrollar un cerebro efectivo y eficiente permanecer desinformada con respecto al cerebro?, ¿El aprendizaje basado en el cerebro es verdad o es impostura?, ¿Dónde está la prueba del aprendizaje basado en el cerebro?, ¿Qué relación existe entre la transmisión neuronal y el aprendizaje? Lo que significa entonces que el cerebro y el aprendizaje, son un entramado conceptual que se encuentra en la neurociencia.

Diferentes disciplinas han contribuido al progreso de esta ciencia en las últimas décadas. Según Beiras, A. (1998), haciendo referencia a distintas áreas de conocimiento y con distintos enfoques, abordan los niveles de conocimiento vigentes sobre el sistema nervioso. Su objeto de estudio es muy complejo al punto que hoy se hace neurociencia, desde perspectivas totalmente básicas, como la propia de la biología molecular, y también desde los niveles propios de las ciencias sociales. También se involucran la neuroanatomía, la fisiología, la biología molecular, la química, la neuroinmunología, la genética, las imágenes neuronales, la neuropsicología y las ciencias computacionales. Por consiguiente, la neurociencia ha

- * 3 Grupo de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico en Ingeniería: 2007-2019. Aportes significativos en torno a la educación e investigación en la Facultad de Ingeniería. Bogotá: Universidad Libre.
- * 4 Grupo de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico en Ingeniería: 2007-2019. Aportes significativos en torno a la educación e investigación en la Facultad de Ingeniería. Bogotá: Universidad Libre.

descubierto que las neuronas son la unidad básica funcional del cerebro. Además, ha explicado la base principal de su función (potenciales locales y de acción) y ha discutido una de las propiedades cognitivas complejas del sistema nervioso central en el ser humano, el lenguaje. En consecuencia, el funcionamiento del cerebro es un fenómeno múltiple, que puede ser descrito a nivel molecular, celular, organizacional, psicológico y social. La neurociencia representa la suma de esos enfoques.

El cerebro es un órgano dinámico, moldeado en gran parte por la experiencia. La organización funcional del cerebro depende de la experiencia y se beneficia positivamente de ella (Bransford, J.D., et al., 2000). Sylwester, R. (1995), precisa más esto al sostener que el cerebro es moldeado por los genes, el desarrollo y la experiencia, pero él moldea sus experiencias y la cultura donde vive. "La Neurociencia, con su capacidad de enlazar la biología molecular y los estudios cognitivos, ha hecho posible que se empiece a explorar la biología del potencial humano, que podamos entender qué nos hace lo que somos" (Kandel, E. R. Premio Nobel 2000).

Por otra parte, de los estudios de Penrose, R. (2010), pueden extraerse interesantes conceptos sobre el cerebro, su estructura y funciones. Veamos: está claramente dividido por los hemisferios izquierdo y derecho, al tiempo que en una zona delantera con el lóbulo frontal una zona trasera con otros tres lóbulos: el parietal, el temporal y el occipital. Debajo y en la parte de atrás hay una porción más pequeña y algo esférica, el cerebelo. Más en el interior y algo ocultas bajo el cerebelo hay otras estructuras complejas: el puente y la médula que constituyen el tronco cerebral, tálamo, hipotálamo, hipocampo, cuerpo calloso y muchas otras construcciones extrañas y de nombres singulares.

En consecuencia con lo que está siendo descubierto en neuroeducación y conscientes de la importancia de robustecer la capacidad científica e investigativa de los estudiantes es propender por la generación de nuevo conocimiento, apropiación social y formación de capital humano hacia una educación de calidad (ODS N^o 4) desde el sustento de las líneas de cada Facultad en torno a Prospectiva y Educación que, se conciban en las cuatro universidades colombianas; el grupo de investigación indagaran en las teorías más recientes de la lógica y epistemología de la neuroeducación e investigación del cerebro, los fundamentos necesarios para realizar nuevas aplicaciones educativas en cada uno de los instituciones que avalan este proyecto de investigación ingenieril.

De acuerdo con lo anterior, epistemológica y metodológicamente la línea prospectiva y educación entonces se fundamenta, primero, en los conceptos provenientes de muchas disciplinas que van entramando un corpus de principios de aprendizaje del cerebro al tiempo que dejan un sitio para toda nueva información que provenga de campos tales como la neurociencia, la sicología cognoscitiva, la teoría del estrés y la creatividad, plantean Caine, R.N. y Caine, G. (2003).

Además a partir de estas epistemes, se evalúa y potencia las condiciones de desarrollo intelectual y pensamiento científico de los estudiantes en el contexto colombiano y local hacia el desarrollo de habilidades de investigación, pensamiento crítico y pensamiento creativo a través de estrategias que involucren procesos inferenciales, de argumentación y razonabilidad en el marco de las competencias lectoescriturales en la universidad; toda vez que los estudiantes que recién ingresan a las universidades, lo hacen con una gran cantidad de falencias, en especial en lo relativo a los procesos de escritura y lectura; razón por la cual, es imperativo gestar procesos que ayuden al fortalecimiento de dichas competencias y suplir las debilidades traídas de los niveles educativos de la básica y media.

En este sentido, por ejemplo, los centros de escritura en Estados Unidos, Europa, América Latina y algunas universidades del país, se han convertido en la posibilidad de solución a las dificultades en la lectura y escritura; la experiencia de estos centros permite observar la innovación en el devenir comunicacionales, en lo referente a la producción textual y el desarrollo de la competencia lectora con la posibilidad de generar innovaciones educativas al respecto que conlleven a mejorar, fortalecer y proyectar la lectura y escritura, centrado en las necesidades en el campo del saber profesional y en el desarrollo profesional.

Es por ello que la misión de esta investigación, es contribuir en la formación integral del estudiante universitario a través de procesos para el mejoramiento de sus competencias básicas, lingüísticas y comunicativas de su lengua materna, para así fortalecer el desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo y crítico de los estudiantes que les permitan producir textos académicos que cualifiquen su proceso de formación profesional. Y, por otra parte, la visión de este espacio académico-investigativo es incentivar el desarrollo de las competencias de lectura y de escritura en los estudiantes, esta intención investigativa surgió a partir de una sentida necesidad de fortalecer la formación básica escritural de los estudiantes que ingresan a la Universidad de manera que se garantice un óptimo desempeño en los niveles posteriores y en su vida profesional, personal y laboral (Arce, N. G.C., et al., 2018).

La neurociencia como disciplina científica ha venido haciendo aportes significativos a la educación ayudando a entender cómo funciona el cerebro y como intervienen los procesos neurobiológicos en el aprendizaje para hacerlo más eficaz y óptimo. Estos estudios, relativamente recientes ya han generado dos tendencias o podría decirse, dos líneas de investigación: la neuroeducación y la neurodidáctica. La primera hace referencia al conocimiento del cerebro y su relación con el campo educativo y la segunda, a como tales conocimientos pueden aplicarse en los procesos del aula. (Velásquez, G. J. R., 2018)

Según Fernández, A. (2017), en neurodidáctica se han venido acuñando dos constructos, igualmente relacionados: el cognitivo y el emocional. En el primero, se reconoce la importancia de la plasticidad neural, es decir, el cambio que ejerce el cerebro en la

medida que aprendemos y para el segundo, varios aspectos que intervienen en el proceso de enseñanza, tales como los estados de ánimo, tanto del alumno como del profesor, la calidad de las relaciones que se establecen, motivación, manejo de sentimientos y el interés del estudiante por la materia. Así mismo, desde una prospectiva social, inmersos en una sociedad de postconflicto, la educación requiere desarrollar en los estudiantes, una actitud filosófico-crítica, no en tanto que negación o rechazo, sino como un permanente esfuerzo intelectual para no aceptar sin reflexión y por simple hábito, las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes; por investigar los fundamentos de las cosas y guiada por un interés de transformación de esa realidad en aras del establecimiento de unas condiciones más justas y acorde con las necesidades humanas.

En términos de Marcuse, (1985) el pensamiento crítico para llegar a ser un buen pensamiento, para poder lograr mantener su propio carácter crítico y autocrítico debe ser, al mismo tiempo, pensamiento creativo, independiente y autónomo. Debe ser un pensamiento que responda a las necesidades de innovación y de adaptación que nuestra época exige, posibilitando que los conocimientos adquiridos no se anquilosen y pierdan su valor. De ahí que el pensamiento crítico deba cumplir dos condiciones esenciales: ser sensible al contexto y ser auto-corrector; es la esencia de lo que se considera una educación liberal.

CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA-EPISTEMOLÓGICA

Teniendo en cuenta la neurociencia, la neuroeducación y la neurodidáctica con sus diferentes tipos de enunciados científicos, se ha descubierto y se ha hecho posible entender las relaciones entre la transmisión neuronal y el aprendizaje, la compatibilidad del cerebro con el aprendizaje, el desarrollo intelectual y experiencias investigativas como de la pedagogía, el aprendizaje y las tecnologías, Vindas, K. (2010), en torno a los potenciales de la acción comunicativa del ser humano manifiestas por su capacidad lingüística.

A partir de estos epistemes, la pedagogía, el aprendizaje y la tecnología han permitido evolucionar en la fundamentación y diseño de modelos, estrategias y aplicaciones hacia la formación del sujeto social con pensamiento de orden superior, buscando de una parte, implicar cuestiones que importen en el conocimiento para lograr un fuerte componente emotivo sobre él, y, de otra, integrar en procesos de aprendizaje los valores como acelerantes afectivos del pensamiento; las diversas herramientas cognitivas y las tecnologías de la información y comunicación.

Por ello las tecnologías de la información y las comunicaciones han traído consigo nuevas formas de abordar la lectura y la escritura, razón por la cual los procesos comunicacionales de la actualidad deben ser trabajados en el escenario educativo con la complejidad de

tales realidades. La denominada web 2.0 (las redes sociales), abordan la lectura con la complicidad de dispositivos móviles que permiten el acceso a la información de manera instantánea, con el agregado de los hipertextos, que bien permiten complejizar el acto de la lectura o disminuirlo al insertar a la lectura en un sinnúmero de datos. Igualmente, la escritura advierte nuevas realidades, (Barthes, 1973) con las redes sociales que han transformado el arte de escribir a lo limitado de los caracteres que se pueden integrar al Facebook o al twitter; pero de igual manera, conllevan a que todos tengan la posibilidad de escribir, sin la rigurosidad gramatical que exigía las anteriores formas de escritura.

Por esto la educación colombiana debe replantear sistemáticamente los modelos en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, a partir de la neuroeducación, que conlleven a comprender las realidades de las nuevas tecnologías; el uso adecuado de los dispositivos dispuestos en los procesos comunicacionales y el giro cultural que estos procesos han gestado. En este sentido, los centros de escritura, se han convertido en diferentes escenarios de la educación superior, en el lugar pertinente y relevante para gestar innovaciones educativas en la enseñanza de la escritura y lectura; toda vez que ellos son en sí espacios de investigación desde lo pedagógico, social, comunicacional y cultural.

La dinámica, entonces es proponer metodologías para el diseño de estrategias didácticas en técnicas lectoescriturales aplicables a los grupos pilotos de los diferentes semestres en las Facultades que son escenarios pedagógicos para este proyecto; para luego escalar a los otros semestres en todas las áreas de todas las facultades universitarias que participan en esta investigación; como lo señala Carlino, P. (2013) que el proceso de enseñanza debe darse a nivel institucional y didáctico desde todas las cátedras para favorecer al acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas desde las disciplinas.

A manera de resumen, es necesario identificar la manera como la sociedad construye su saber a partir de su conocimiento y su contacto endógeno, y exógeno con la realidad. Es primordial advertir las dos instancias que históricamente han coadyuvado a la adquisición de las habilidades para comprender e interpretar el entorno, su historia, sus tradiciones y su cultura; estas son la lectura y la escritura fundamentadas en la competencia lingüística y en la competencia comunicativa. Con esta implementación se apunta a la construcción de una nueva forma de ver estos procesos que están enmarcados en el saber-hacer en contexto, apoyados por las diferentes competencias que a partir del lenguaje-lengua-habla y su significación han fortalecido la comprensión e interpretación del mundo desde la observación, análisis y la construcción de sentido y significado desde el saber-hacer en el quehacer pedagógico unilibrista como lo señala Arce (2007).

ASPECTOS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN NEUROFISIOLÓGICA⁵

En este sentido se deben tener en cuenta algunos aspectos para cubrir los diferentes estilos de aprendizaje:

1. Explicar a los estudiantes acerca de los estilos de aprendizaje, ellos se sentirán más tranquilos si encuentran que sus posibles dificultades académicas no se deben a incapacidad personal y los puede ayudar a redefinir sus propias estrategias de aprendizaje.
2. Incentivar el aprendizaje, relacionando el material que se está presentando con el que ya se ha tratado y con el que se tratará después; y con la experiencia personal de los estudiantes.
3. Proporcionar un balance entre información concreta (hechos, datos, experimentos) y conceptos abstractos (principios, teorías, modelos matemáticos).
4. Estimular el uso de patrones intuitivos: inferencia lógica, reconocimiento de patrones, generalizaciones, y patrones sensoriales: observación, experiencia empírica, atención a los detalles. (sensorial/intuitivo).
5. En las presentaciones de material teórico seguir el método científico, desde lo sensorial/ inductivo a lo intuitivo/secuencial, para finalizar con lo deductivo/secuencial/ sensorial.
6. Utilizar dibujos, esquemas y gráficos, antes, durante y después de la presentación del material verbal y otros recursos visuales (sensorial/ visual), además de la expresión corporal (activo).
7. Dar la oportunidad a los estudiantes de pensar y responder individualmente (reflexivo), estimulando el trabajo participativo (activo).
8. Asignar tareas para que trabajen fuera de clase, que permitan a los estudiantes practicar los métodos que han revisado en la clase (sensorial/activo/secuencial) y ejercicios que los obliguen a hacer análisis, síntesis y evaluación –intuitivo/reflexivo/global–, señala Guerrero, F. C. A. (Cap. I, 2007).

Otro aspecto importante es un equilibrio entre la acción y la reflexión. Si siempre se actúa antes de reflexionar se pueden omitir aspectos importantes o realizar falsas interpretaciones, pero si se dedica mucho tiempo a la reflexión se puede inhibir la toma de decisiones; por otro lado, si existe predominio de la intuición se pueden perder detalles importantes o

* 5 Di Bernardo, Juan J. - Gauna Pereira, María Del C. Determinación de los "estilos de aprendizaje" de los estudiantes de bioquímica como paso inicial en la búsqueda de un aprendizaje significativo. Universidad Nacional del Nordeste. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2005. Departamento de Bioquímica, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura Email: bioquimica@exa.unne.edu.ar <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/9-Educacion/D-016.pdf>.

cometer errores en los trabajos manuales o en los cálculos, y si predomina lo sensitivo se logra memorizar mucho, pero se altera la comprensión y la capacidad creativa. En una parte importante de los estudiantes durante su aprendizaje puede predominar la acción activo-sensitivo-visual-secuencial, esto indica que a la mayoría de estos alumnos, les agrada el trabajo grupal y prefieren aprender ensayando, y manipulando el conocimiento; son prácticos, concretos y memoristas; les gusta resolver problemas siguiendo pasos bien establecidos; recuerdan mejor lo que ven y prefieren obtener la información a través de figuras e imágenes; aprenden en pequeños pasos incrementales donde el siguiente paso está siempre lógicamente relacionado con el anterior; son ordenados y lineales; pueden no entender el material pero logran hacer algo conectando lógicamente sus partes (Descubierto el umbral de la conciencia visual...<http://www.laflecha.net/canales/ciencia/descubierto-el-umbral-de-la-conciencia-visual/> 1st october 2007).

Es bueno recordar que la diversidad de estilos o preferencias, es un factor que moviliza internamente al grupo, haciéndolo más productivo, y sus principales productos son los conocimientos y habilidades intelectuales que desarrollan sus integrantes. De esta manera, en promedio, los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos no influyen en el desempeño de los mismos al momento de hacer un balance del trabajo del grupo.

Hay que tener en cuenta que incluso con lo que se considera una buena enseñanza, muchos estudiantes, incluidos aquéllos de talento académico, comprenden menos de lo que se piensa. Con determinación, los alumnos que presentan un examen son comúnmente capaces de identificar lo que se les ha dicho o lo que han leído; sin embargo, si analizamos cuidadosamente con frecuencia se encuentra que su comprensión es limitada o distorsionada, si no del todo errónea.

Este hallazgo sugiere que la parsimonia es esencial para establecer metas en educación: las escuelas deben recoger los conceptos y las habilidades más importantes que deben destacarse, a fin de que puedan concentrarse en la calidad de la comprensión más que en la cantidad de la información presentada. Igualmente se debe tener en cuenta que lo que los estudiantes aprenden recibe la influencia de sus ideas preexistentes.

Dado que las personas tienen que construir sus propios significados independientemente de la claridad con la que enseñen libros o profesores, una persona lleva a cabo esta tarea sobre todo al conectar nueva información y conceptos con lo que ya conoce. Los conceptos las unidades esenciales del pensamiento humano que no tienen vínculos múltiples con lo que un estudiante piensa sobre el mundo no es probable que se recuerden o sean de utilidad. Los conceptos se aprenden mejor cuando se encuentran en una variedad de contextos y se expresan en diversas formas, pues ello asegura que haya más oportunidades para que entren en el sistema de conocimiento del estudiante.

Pero el aprendizaje efectivo con frecuencia requiere más que solo hacer múltiples conexiones de las ideas nuevas con las antiguas; a veces necesita que las personas reestructuren su pensamiento radicalmente. Esto es, para incorporar alguna idea nueva, los educandos deben cambiar las conexiones entre las cosas que ya saben o incluso descartar algunas creencias arraigadas sobre el mundo. Las alternativas a la reestructuración necesaria son distorsionar la nueva información para ajustarla con las viejas ideas o para rechazarla por completo (Rodríguez, N., I. C. 2006).

Los estudiantes llegan a la escuela con sus propias ideas, algunas correctas y otras incorrectas, sobre prácticamente cualquier tema. Si la intuición y las concepciones erróneas de los alumnos se pasan por alto o se descartan sin ninguna explicación, sus creencias originales tienden a prevalecer, aun cuando puedan dar las respuestas de la prueba que quieren sus maestros. La mera contradicción no es suficiente; se debe estimular a los estudiantes para que desarrollen nuevas perspectivas para lograr una mejor visión del mundo. El avance en el aprendizaje va generalmente de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo o de lo sensorial a lo consciente.

Las personas jóvenes pueden aprender con más facilidad acerca de cosas tangibles y directamente accesibles a sus sentidos visual, auditivo, táctil y cenestésico. Con la experiencia, incrementan su capacidad para comprender conceptos abstractos, manipular símbolos, razonar lógicamente y generalizar (<http://www.project2061.org/esp/publications/sfaa/online/chap13.html>).

PROPUESTAS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA LECTURA⁶

*La lectura: la transformación de la ingeniería hacia el mundo social*⁷
(González, H. D.L. 2018: 125, Cap. III)

Las facultades de ingeniería en general les hace falta fortalecer ejercicios de lectura que involucren el desarrollo de competencias argumentativas y propositivas, en especial en un análisis del mundo social y la construcción de ciudadanías múltiples; por ello en los espacios académicos de socio-humanísticas es necesario aportar significativamente en la construcción de sujetos ético y políticos a través del desarrollo del pensamiento crítico

- * **6** Grupo de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico en Ingeniería: 2007-2019. Aportes significativos en torno a la educación e investigación en la Facultad de Ingeniería. Bogotá: Universidad Libre.
- * **7** González, H. D. L., Et...al. (2018). Trayectos y trayectorias para pensar en los procesos lectoescriturales. Resultado de investigaciones en la Facultad de Ingeniería. 2007-2018. Capítulo III. Bogotá: Universidad Libre.

de la realidad inmediata, que les permita al momento de ser profesionales impactar en la transformación de la región y el país.

Dado lo anterior, las estrategias pedagógicas deben posibilitar el acercamiento al mundo político, ético y estético; por ello en los espacios académicos en los que se involucra la lecto-escritura es indispensable desarrollar algunas estrategias que involucren acciones que propendan por una formación integral del futuro profesional.

Entre dichas estrategias se cuentan: 1. El manejo de la teoría de las seis lecturas ofrecidas por el Instituto Merani y de autoría de los hermanos Zubiría: son seis las etapas de un proceso de lectura, que permita el alcanzar un nivel tal, que la comprensión del texto conlleve a relacionarlo con otros textos y la construcción de uno nuevo. Dice la teoría de Miguel de Zubiría (1997), propone seis niveles a saber: lectura fonética, decodificación primaria, decodificación secundaria, decodificación terciaria, lectura categorial, lectura Meta textual.

Al iniciar el curso se realiza un diagnóstico de los estudiantes para conocer el nivel en el que se encuentran y de allí empezar a fortalecer competencias comunicativas de todo tipo. Son múltiples los textos utilizados para el desarrollo de los seis niveles de lectura que circulan entre las temáticas ingenieriles hasta las sociales, estéticas y culturales.

Lenguaje audiovisual: la lectura no solo se realiza en lo impreso, sino que debe trascender a lo audiovisual, este aspecto es fundamental para permitir el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes, así con historietas, imágenes y el cine como pretexto, se realizan ejercicios para profundizar en la lectura y sus competencias 3. Lectura del contexto local, nacional y mundial: las mediaciones son también elementos fundamentales para lograr un nivel de lectura asociada a la argumentación y al pensamiento crítico.

Dado lo anterior, el contexto inmediato de la realidad nacional e internacional se constituye en la mediación necesaria para consolidar ingenieros proclives a la transformación del país y la consolidación de sociedades más justas y equitativas.

Del texto a la hipótesis⁸

(Arce, N. G.C., 2018: 126, Cap. I y III), (Sánchez, R. M.C., 2018: 126, Cap. I)⁹

La glosa, en la primera lectura de reconocimiento se señala el vocabulario desconocido, y se busca su significado teniendo en cuenta que este se define por el contexto en el cual

* 8 Arce, N. G.C. y Sánchez, R. M. C. (2018). Trayectos y trayectorias para pensar en los procesos lectoescriturales. Resultado de investigaciones en la Facultad de Ingeniería. 2007-2018. Capítulo III. Bogotá: Universidad Libre.

* 9 Rodríguez, P. A., Et...al. (2005). Módulo de lectura del Departamento de Creación Literaria. Bogotá: Universidad Central.

se está usando la palabra. Así que todos los significados encontrados en el diccionario no sirven, entonces se tiene que seleccionar el apropiado por el contexto mismo.

De otro lado, se anotan al margen todas las ideas, preguntas y comentarios que van surgiendo a través de la lectura misma. Este universo de preguntas e ideas sirven para comprender mejor el texto.

El análisis de un texto, es uno de los elementos claves en el proceso de lectura, ya que permite hacer una selección detallada de las ideas que son realmente importantes, además es la base fundamental del trabajo sistemático y serio sobre él. Proponemos dos formas de realizar este análisis, la primera es el subrayado y la segunda, los campos semánticos. Estos son grupos de palabras o de imágenes relacionadas que sugieren una idea común. Se determinan a partir del análisis de todas las palabras claves encontradas en los párrafos. Estas se van agrupando por afinidad en su significación, de esta manera se crean grupos de palabras a los cuales se les da un nombre que abarca la generalidad común a ellos. Este nombre representa en últimas una de las temáticas centrales tratadas en el texto analizado. En conclusión, el análisis se hace a través de los campos semánticos sirven para entender de una manera global la construcción de sentido que ha hecho el autor, además es el paso previo para determinar la estructura del mismo. Ejemplo de campo semántico sobre el amor: respeto solidaridad, complicidad, colaboración, fidelidad, lealtad, sinceridad, honestidad y apoyo.

El subrayado, lo hacen muy pocos lectores y con este se hace una lectura cuidadosa y selectiva que permite ir descartando información e ir definiendo las ideas centrales de un texto; es una de las claves del éxito del proceso de lectura.

Por lo tanto, es indispensable saber hacerlo bien para que no suceda lo de siempre que se subraya todo. Es así como se advierten reglas prácticas para el subrayado, propuestas por Serafini (2000): a. Subrayar poco, saltando los elementos secundarios y los vocablos superfluos. b. Subrayar frases positivas (afirmaciones); cada vez que se subrayen frases negativas, subrayar o resaltar también una negación (el no de las afirmaciones negativas), de manera que al correr del texto no se engañen. c. Volver a escribir al lado los conceptos expresados en el texto, cuando no sea posible extraer las palabras claves que sintetizan el contenido. d. Si el texto está constituido por una enumeración de ideas, causas, consecuencias u otro tipo de elementos, numerarlos de manera progresiva; pasar entonces de una enumeración a una secuencia.

Cuando un texto subrayado es una definición, resaltarla mediante una flecha al margen. Ante muchos ejemplos resaltar el más característico con una flecha. f. Además del subrayado utilizar signos gráficos que atraigan la atención. Por ejemplo, unir con una línea ideas

similares o contrastadas y poner un signo de interrogación sobre palabras que habrá que buscar en el diccionario o junto a períodos que no resulten claros. g. Diferenciar marcando, por ejemplo, entre corchetes los comentarios propios, las críticas y los consensos, para no confundirlos con los contenidos del texto. h. No usar demasiados lápices o rotuladores para distinguir los subrayados. Alternar, en cambio, dos modos diferentes de subrayado con un lápiz o rotulador (usando, por ejemplo, una línea ondulante para las informaciones más importantes y una línea recta para los demás datos).

Para el caso específico, se han determinado puntos claves en el subrayado: Determinar las palabras claves de cada párrafo. Se identifican porque son las palabras que permiten el desarrollo del tema, son indispensables en la medida en que contienen el significado general del párrafo (los párrafos se deben numerar para mayor comodidad en el trabajo). Señalar (subrayar) las proposiciones generales del texto, es decir las ideas concretas y más claras que sobresalen a lo largo de la argumentación. Las proposiciones son unidades de sentido que estructuran una composición escrita. La ubicamos tanto en una oración específica como a lo largo del párrafo.

La estructura, se establece mediante la identificación de las relaciones entre las proposiciones o mediante el análisis de los campos semánticos. Para la presentación de la estructura se pueden elaborar con un mentefacto, un mapa conceptual, un diagrama UVE, lluvia de ideas, cuadro sinóptico ya que de una manera visual se puede tener una mayor claridad de la estructura significativa del texto.

En esta forma de representación, las ideas son expuestas de una manera ordenada, sistémica y sistemáticamente que permite mostrar las relaciones entre ellas; además es un aporte de las ciencias del conocimiento que resalta la importancia de la representación del conocimiento en formas diferentes a las lineales del relato verbal. Permite al lector identificar las ideas principales y subordinadas en un orden lógico; y de esta manera es más fácil la percepción y el recuerdo de la estructura de relaciones encontrada.

Por ejemplo, para el caso se describen los mapas conceptuales: estos fueron ideados por Joseph D. Novak para poner en práctica el modelo de aprendizaje significativo de Ausubel. Son una técnica o método de aprendizaje cuya función es ayudar a la comprensión de los conocimientos que el alumno tiene que aprender y a relacionarlos entre sí o con otros que ya posee.

Se componen básicamente de tres elementos: el concepto, se refiere a hechos, objetos, cualidades, animales; gramaticalmente los conceptos se identifican como nombres, adjetivos y pronombres. Las palabras de enlace o conectores, se usan las categorías

gramaticales como los verbos, las preposiciones, las conjunciones, el adverbio y en general todas las palabras que no sean concepto. Este elemento es el que diferencia al mapa conceptual de otras formas de representación gráficas, por cuanto la palabra enlace es la que genera la relación entre conceptos para formar unidades semánticas mayores como son las proposiciones. La proposición, es la frase con un significado determinado que forma una unidad semántica que no necesariamente coincide con la frase o la oración gramatical; se forma de dos o más conceptos unidos por palabras enlace.

El mapa conceptual, se representa mediante un entramado de líneas que se unen en distintos puntos utilizando dos elementos gráficos: la elipse u óvalo y la línea. Los conceptos se colocan dentro de la elipse; las palabras enlace se escriben sobre o junto a la línea que une los conceptos.

La sinopsis (síntesis, epítomes o resumen). Redactar un resumen objetivo guardando la fidelidad total y absoluta al texto, así: La destreza para resumir consiste precisamente en ser capaz de reproducir con exactitud, pero con expresión propia, la información que se recibe, sin falsearla, sin incrementarla, sin manipularla, sin opinar sobre ella, sin inventar, ni interpretar. Asimismo, el resumen debe ser preciso, es decir, exacto, puntual y riguroso en su desarrollo. Eso quiere decir que tiene en cuenta no sólo el contenido sino la estructura misma del texto original.

La hipótesis, la idea que el autor intenta demostrar a lo largo de su artículo y que está directamente relacionada con la intencionalidad del mismo. Determinar la hipótesis de un texto leído indica un grado de comprensión mayor; por lo tanto, el grado de acierto de la hipótesis dependerá de la comprensión efectiva del estudiante de las ideas propuestas por el autor en el texto leído.

Estructura que orienta lectura de textos¹⁰
(Guevara, Ch. L.M., 2018: 129 Cap. III)

Es importante abordar una lectura a través de una estructura mínima que organice la aproximación, trabajo y apropiación de un texto. A continuación, se presentan algunos pasos posibles para lograr esta pretensión: Inicialmente, se lee el título y formulan algunas preguntas acerca del contenido posible del texto. Evocar lo que conocemos y lo que esperamos de un documento o parte de él, nos aproxima seguramente, al tema que se desarrollará y ofrece un elemento sugestivo y provocativo.

* 10 Guevara, Ch. L. M., Et_al. (2018). Trayectos y trayectorias para pensar en los procesos lectoescriturales. Resultado de investigaciones en la Facultad de Ingeniería. 2007-2018. Capítulo III. Bogotá: Universidad Libre.

Luego se revisa de manera general el texto, atendiendo a su estructura, títulos, número de páginas y las referencias bibliográficas, entre otros aspectos. Dar cuenta de estos elementos constitutivos del texto ubica al lector en su espacio físico y formal. En un segundo momento, se realiza la lectura general que permite la inmersión en el tipo de lenguaje, desarrollo temático y alcance del texto. Seguramente muchos elementos no se logran identificar en esta primera lectura, pero favorecen la precisión de palabras desconocidas e ideas generales de su contenido.

Para dar mayor oportunidad de comprensión e interpretación de dicha lectura se continúa con el ejercicio de subrayado; para este ejercicio se hace uso de varios tipos de acuerdo con su complejidad y extensión: lineal, lateral, de realce, de códigos. Subrayar permite develar su idea central y los argumentos de soporte de ella, ofreciendo un nivel de interpretación y apropiación de las temáticas desarrolladas en él. Una vez termina este ejercicio, es posible dar paso a la elaboración de redes semánticas de síntesis, entre las que se destacan la elaboración de mapas (mentales, conceptuales), cuadros, flujogramas, entre otros.

El tercer momento, es la elaboración del resumen o síntesis del texto que se lee. Solo es posible dar cuenta de lo que se ha leído y a su vez, se puede escribir sobre ello. La escritura permite hacer visible la comprensión del contenido del texto, pero además favorece el que se vaya desarrollando capacidad de análisis y de crítica.

RESULTADOS ESPERADOS

De acuerdo a los aportes investigativos para la constitución del centro de escritura, se aconseja implementar el centro de escritura para las Facultades de la Universidad Libre. El funcionamiento de este se hará con el apoyo de los profesores de los programas de las diferentes facultades como de los directivos de estos programas; de la Decanatura y finalmente de los Centro de Investigaciones.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Esta propuesta en el marco del diseño y ejecución del centro de escritura de la Facultad responde al criterio de retomar los saberes previos que se traen de la escuela y articularlos de acuerdo con las necesidades de este nuevo contexto para el educando. Esta se constituye en un espacio de conceptualización, reflexión y análisis de algunas teorías sobre lenguaje, lectura y escritura provenientes de las teorías de la lingüística, la semiología y campos afines; como de experimentación del lenguaje desde un punto de vista pragmático como usuario, en particular del desarrollo de los procesos de lectura y de escritura.

La escritura y la lectura son más que unas simples competencias o habilidades, constituyen la base indiscutible de los sujetos sociales y políticos, posibilitan el reconocimiento del mundo social, el otro universal y particular e instauran formas diversas de alteridad. Dado lo anterior, el arte de la escritura y lectura son esenciales para evitar colonialidades de saber y poder e interpelar las categorías teóricas eurocéntricas que han monopolizado el conocimiento e interpretado el mundo social bajo la mirada del mundo capitalista. Así, lo indispensable y realmente necesario en la formación de los futuros profesionales, consiste en hacer del acto de la escritura y la lectura una acción de emancipación y establecimiento de una mirada descolonizadora del mundo nacional y regional. Para ello, las tipologías textuales científicas hacen un aporte significativo en miras de establecer un ejercicio escritural acorde a las necesidades y exigencias narrativas; situación que permite realizar el arte de la escritura con lenguajes específicos que deben marcar diferencias y evidenciar el empoderamiento de los sujetos.

REFERENCIAS

- Arce, N. G. C. y Guerrero, F. C. A. (2007). Competencias escriturales en estudiantes de la Facultad de Ingeniería. Bogotá: Universidad Libre.
- Arce, N. G. C. (2007). Competencias escriturales en estudiantes de la Facultad de Ingeniería. Capítulo II. Bogotá: Universidad Libre.
- Arce, N. G. C., et al. (2018). Trayectos y trayectorias para pensar en los procesos lectoescriturales. Resultado de investigaciones en la Facultad de Ingeniería. 2007-2018. Bogotá: Universidad Libre.
- Arce, N. G. C., et al. (2018). Trayectos y trayectorias para pensar en los procesos lectoescriturales. Resultado de investigaciones en la Facultad de Ingeniería. 2007-2018. Capítulos I- III. Bogotá: Universidad Libre.
- Arce, N. G. C. (2018). Poder, Nación y Universidad. Bogotá: Universidad Libre.
- Arce, N. G. C. et al. (2019). Póster infográfico sobre la producción del Grupo Idepi. Bogotá: Universidad Libre.
- Artemeva (2008). Prácticas sociales ejercidas en situaciones específicas. En: red-u.net/redu/files/journals/1/articles/583/public/583-2172-1-PB.pdf por P. Carlino - 2013 - Mencionado por 25 - Artículos relacionados 18 mar. 2013 - específicos. Estos usos, de ... siempre para luego aplicarse a cualquier texto y situación (cf. Rose)
- Barthes, R. (1973). ¿Qué es la escritura? En: grado cero de la escritura. México: S. XXI. Editores.
- Beiras, A. (1998). Estado actual de las neurociencias. En: L. Doval y M.A. Santos R. (Eds.). Educación y Neurociencia: 21-31. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Bono, A. & De la Barrera, S. (1998). La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos. Lectura y Vida 18 (1):13-26. Recuperado el 20 de marzo de 2011 de http://cdi.mecon.gov.ar/cgi-bin/pppp.exe?rec_id=043872&database=pppp&search_type=link&table=all&lang=spa&format_name=SFALL
- Bourdieu, P. (1984). Sociología y cultura, Les editions de Minuit, París, Francia.
- Bransford, J.D., et al. (2000). How the Brain Learns | Chapter 6. Recuperado de: <http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-6/bransford-brown-and-cocking-on-how-the-> Bransford, John D., Ann L. Brown and Rodney R. Cocking (eds). 2000. How People ...

- Caine, R.N. y Caine, G. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100011
- Research. Some basic questions about brain/mind learning. <http://www.cainelearning.com/research/>. Recuperado, mayo 31 de 2019.
- Carlino, P. (1995). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la ... http://23118.psi.uba.ar/academica/cursos_actualizacion/recursos/carlino_cuatro.pdf a pensar un tema, descubrir lo que es posible decir acerca de él y desarrollar su conocimiento (Carlino, 2003 c; Jackson et al., 1998; Lehr, 1995; Sommers,
- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? *Lectura y Vida*, 23(1), (marzo). Recuperado de <http://find.galegroup.com/gtx/printdoc.do?contentSet=IAC-Documents&docType=IAC&>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Entorno a la alfabetización académica. Proceso de enseñanza (a nivel institucional y didáctico desde todas las cátedras) para favorecer al acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas desde las disciplinas. Recuperado de: www.ub.edu.ar/.../Carlino_Escribir_leer_y_aprender_en_la_Universidad.pdf
- Carlino, P. (2017). Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan la lectura y la escritura en las materias. *Signo y Pensamiento*, 36(71), p.16-32. doi:10.11144/Javeriana.syp36-71.dvaa
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cisneros, E. M. (2005). *Lectura y Escritura en la Universidad: Una investigación diagnóstica*. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira
- Cisneros, E. M. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la educación superior*. Pereira: Editorial Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cisneros, E. M. y Castro, B. S. M. (2010). *Leer y Escribir en la universidad de hoy*. Bogotá: Universidad Libre.
- Coşeriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Madrid: Gredos.
- De Zubiría M. (1997). *Teoría de las seis lecturas*. https://www.researchgate.net/publication/298437240_Aplicacion_de_la_Teoría_de_las_Seis_Lecturas_para_

el_mejoramiento_del_nivel_lector_de_adultos_del_sector_rural16 Mar 2016 ... El planteamiento del proyecto estuvo basado primordialmente en la Teoría de las Seis Lecturas, de Miguel De Zubiría, como también en las ...

Di Bernardo, J. J. – Gauna, P., M.C. Determinación de los "estilos de aprendizaje" de los estudiantes de bioquímica como paso inicial en la búsqueda de un aprendizaje significativo. Universidad Nacional del Nordeste. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2005. Departamento de Bioquímica, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Agrimensura Email: bioquimica@exa.unne.edu.ar <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/9-Educacion/D-016.pdf>.

Fernández, P. A. (2017). Neurodidáctica e inclusión educativa. Publicaciones didácticas 80. Las neurociencias aplicadas a la educación: neuroeducación ... <https://www.universidadviu.com/las-neurociencias-aplicadas-la-educacion-neuroeducacion-y-neurodidactica/5> Sep 2018 ... Según Fernández (2017) la neurodidáctica comprende dos componentes esenciales: el cognitivo y el ... Neurodidáctica e inclusión educativa.

González, H. D. L., et al. (2018). Trayectos y trayectorias para pensar en los procesos lectoescriturales. Resultado de investigaciones en la Facultad de Ingeniería. 2007-2018. Capítulo III. Bogotá: Universidad Libre.

Goodman, K.S. (1994). Teorías de la lectura. [En línea] www.educar.ec/edu/dipromepg/lenguaje/web12/a/5.htm html. Recuperado 01 junio 2018.

Goodman, K.S. (1986). What's whole in whole languages: A parent teacher guide. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

Grice, P. (1973). Máximas conversacionales. En: Filosofía del lenguaje. Madrid: Fragua.

Grupo de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico en Ingeniería-IDEPI. (2007-2019). Aportes significativos en torno a la educación e investigación en la Facultad de Ingeniería. Bogotá: Universidad Libre.

Gudiño, V. (2017). Neurociencia aplicada a la educación del siglo XXI. <https://educrea.cl/neurociencia-aplicada> a la educación del siglo XXI/ Recuperado, mayo 31 de 2019.

Guerrero, F. C. A. (2007). Competencias escriturales en estudiantes de la Facultad de Ingeniería. Capítulo I. Bogotá: Universidad Libre.

Guevara, Ch. L. M., et al. (2018). Trayectos y trayectorias para pensar en los procesos lectoescriturales. Resultado de investigaciones en la Facultad de Ingeniería. 2007-2018. Capítulo III. Bogotá: Universidad Libre.

Habermas, J. (1981). Teoría de la acción comunicativa, Taurus, Madrid, España.

<http://www.project2061.org/esp/publications/sfaa/online/chap13.html>. Principios de Aprendizaje. Enseñanza de la ciencia, las matemáticas y la tecnología. Ciencia: conocimiento para todos. En línea. Capítulo 13: aprendizaje y enseñanza efectivos.

- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. En: *Forma y Función* (9), Bogotá: Universidad Nacional.
- Kandel, E.R. (2000). Investigaciones de Kandel sobre biología de la memoria. Recuperado de: <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000546>.
- Kandel, E.R., et al. (2000). Principles of Neural Science, 4th ed. McGraw-Hill, New York. (Caine, R.N. y Caine, G. (2003). Research. Some basic questions about brain/mind learning. <http://www.cainelearning.com/research/>)
- Marcuse, H. (1985). El hombre unidimensional. La pacificación de la existencia. Marcuse y su propuesta de... <http://www.scielo.org.co/pdf/pafi/n45/2389-9387-pafi-45-00085.pdf> fuerza de la no gratificación de los instintos básicos (Taberner, 1985). El desarrollo del 1985). Marcuse caracterizará en El hombre unidimensional está identificación... Marcuse, H. (1969a) Un ensayo sobre la liberación. México: Joaquín...
- Molina, V. (2015). Pontificia Universidad Javeriana, Cali. <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/publicaciones/libros-y-articulos>
- Molina, V. (2015). Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica. Cali, Colombia: Sello Editorial Javeriano. ISBN 9789588856575.
- Olave-Arias, G., et al. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. Educación y Educadores 16 (3): 455-471. Recuperado el 30 de enero de 2018 de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2726/3352>
- Penrose, R. (2020). Sienta las bases de una biofísica cuántica de la mente. Recuperado de: https://www.tendencias21.net/Penrose-sienta-las-bases-de-una-biofisica-cuantica-de-la-mente_a1406.html
- Pérez, M., & Rincón, G. (Coord.) (2013). ¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Revista Plos Biology. (2007). Descubierto el umbral de la conciencia visual. La flecha. Diario de ciencia y tecnología. Resultados publicados en la revista Plos Biology 1st october 2007. <http://www.laflecha.net/canales/ciencia/descubierto-el-umbral-de-la-conciencia-visual/>
- Reynoso (2010). Aprendizaje significativo. Procesos interactivos de construcción de significados. En: www.aprendizajesignificativo.es/.../Variables%20del%20aprendizaje%20significativo... Por Mdelca Martín - Mencionado por 2 - Artículos relacionados las variables para hacer significativo el aprendizaje. 11. 4.
- Reyzábal, M. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(4). Recuperado el 15 de febrero de 2017 de <http://www.redalyc.org/html/551/55124841006/>

Rodríguez, P. A., et al. (2005). Módulo de lectura del Departamento de Creación Literaria. Bogotá: Universidad Central.

Rodríguez, N. I. C. (2006). Neurofisiología de la escritura. <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=468>. (2006)

Neurofisiología. ¿Qué papel juega el cerebro en el conocimiento humano?

http://www.te.ipn.mx/catalogo/site/cursos_linea/conocimiento_Ingenieria_conocimiento/neurofisiologia.html

Sánchez, R. M.C., et al. (2018). Trayectos y trayectorias para pensar en los procesos lectoescriturales. Resultado de investigaciones en la Facultad de Ingeniería. 2007-2018. Capítulo III. Bogotá: Universidad Libre.

Searle, J. (1969). Actos de habla. Ensayos de filosofía del lenguaje. Barcelona, México y Buenos Aires: Planeta.

Serafini, M. T. (2000). Cómo redactar un tema. Barcelona: Paidós.

Sylwester, R. (1995). ¿La Educación necesita realmente de la neurociencia? Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100011

Velásquez, G. J. R. (2018). Aportes sobre la neurociencia al grupo IDEPI-CIFI. Bogotá: Universidad Libre.

Villamil, M. C. y Santana, L. D. (2018). Trayectos y trayectorias para pensar en los procesos lectoescriturales. Resultado de investigaciones en la Facultad de Ingeniería. 2007-2018. Capítulo II. Bogotá: Universidad Libre.

Vindas, K. (2010). Neurociencia y plasticidad cerebral. Recuperado de: <https://www.slideshare.net/karolvindas/neurociencia-y-plasticidad-cerebralcaine>

Vygotsky, L. (1997). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Editorial Pléyade.

Waller, (2002). ¿Qué es un centro de escritura? | Pontificia Universidad... <https://www.javerianacali.edu.co/centro-escritura/sobre-nosotros/que-es-un-centro-de-escritura>

Waller (2002) resalta que los centros de escritura, en los años 90, buscaron formar personas pensantes y escritoras. "Idealmente la mayoría de los centros de ...

Situación actual y perspectiva de la educación superior en Colombia

Se terminó de producir en diciembre de 2020.

Las fuentes tipográficas empleadas son Heroic Condensed Light en 12,75 puntos en texto corrido y Heroic Condensed Bold en 18 puntos y Heroic Condensed Black en 12,75 puntos en títulos.



Este nuevo producto de investigación es un esfuerzo más de la Universidad Libre, gestado desde la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables y con la activa participación de las facultades de Ciencias de la Educación y de Ingeniería, a través de sus investigadores, contando además con un invitado especial Internacional de la Universidad Rómulo Gallegos de Venezuela, quienes se dieron cita en el I COLOQUIO INTERNACIONAL “PERSPECTIVA CRÍTICA DE LA INVESTIGACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA IES” el cual, en esta primera edición, se orientó a analizar la situación actual y perspectiva de la educación superior en Colombia.

Este libro producto de investigación, recoge en forma escrita la intervención de los siete investigadores participantes, quienes organizaron sendos capítulos para entregar a una amplia audiencia académica el conjunto de posturas, discusiones, aportes y desarrollo investigativos de cada uno de ellos con que enriquecieron el coloquio.

JOSÉ JOAQUÍN ORTIZ BOJACÁ, PH.D.

Editor general del libro y organizador del coloquio



**UNIVERSIDAD
LIBRE®**
Facultad de Ciencias Económicas,
Administrativas y Contables

