UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

PROYECTO EDUCATIVO, SOCIOCULTURAL Y ETICO-POLÍTICO

2013

Decanatura Facultad de Ciencias y Educación

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Directivos

INOCENCIO BAHAMÓN CALDERÓN
Rector

BORYS RAFAEL BUSTAMANTE BOHORQUEZ
Vicerrector Académico

WILLIAM FERNANDO CASTRILLÓN CARDONA
Decano

CONSEJO DE FACULTAD

WILLIAM FERNANDO CASTRILLÓN CARDONA
Presidente
IRMA ARIZA PEÑA
Secretaria académica
JAIRO RICARDO PINILLA GONZALEZ
Representante profesores de postgrado
YURY DE JESÚS FERRER FRANCO
representante profesores de pregrado
ABELARDO RODRÍGUEZ BOLAÑOS
Director Unidad De Extensión
ESPERANZA DEL PILAR INFANTE LUNA
Coordinadora Comité De Investigaciones
DIANA PATRICIA RINCÓN RODRÍGUEZ
Representante Estudiantes

2013

Comité de Curriculo

PIEDAD RAMIREZ PARDO
Coordinadora Comité de Curriculo 2010-2012

JUAN FRANCISCO AGUILAR SOTO
Coordinador Comité de Curriculo 2013

Redactores

Piedad Ramírez Pardo
Juan Carlos Amador Báquiro
Luis Antonio Lozano

Revisores
Fernando Aranguren Diaz
Esperanza Del Pilar Infante Luna
John Jairo Páez Rodriguez
Diana Gil Chaves
Elda Janeth Villarreal Gil
Carlos Javier Mosquera Suarez
María del Socorro Jutinico Fernandez
Flor Ángel Rincón Santamaria
Orlando Lurduy Ortegón
Guillermo Rojas Trujillo
Sol Mercedes Castro Barbosa
Daniel Arturo Hernandez Rodriguez

Decanos Facultad de Ciencias y Educación

Borys Rafael Bustamante Bohórquez 2010
Luz Marlén Durán Vergara 2011
Elda Janeth Villarreal (E) 2012 oct-dic

Contenido

PROYECTO EDUCATIVO FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN

Presentación

Introducción

1. **Antecedentes**

2. **La Universidad y la Facultad como Proyecto Educativo, Sociocultural y Etico-Político.**

2.1 Contexto global y regional
2.2 Contexto nacional y local: Universidad a tono con derechos, procesos alternativos de desarrollo y saberes socialmente pertinentes.
2.3 Universidad pública, lo público y los derechos: otra forma de asumir la calidad educativa.
2.4 Apertura y diálogo de saberes: fundamentos epistemológicos

3. Referentes del Proyecto Educativo de la Facultad

4. Componentes del Proyecto Educativo de Facultad
4.1 Principios orientadores
4.2 La Misión, la Visión, el PUI y el Proyecto Educativo de Facultad
4.3 Perfil de los egresados
4.4 Ejes, campos y etapas de formación
4.4.1 Ejes de formación
4.4.2 Campos de formación
4.4.3 Etapas del proceso de formación
4.5 Fundamentos de la construcción curricular

BIBLIOGRAFÍA

PROYECTO EDUCATIVO FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÒN

La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región
Declaración de la CRES 2008

Presentación

La elaboración o la revisión de un Proyecto Educativo es un asunto complejo que demanda varios aspectos que cuando menos incluyen: la conformación de equipos de trabajo interesados en el proyecto; la búsqueda de consensos en torno a finalidades de formación, finalidades culturales y sociales, y finalidades académicas; y la construcción de escenarios reales para que el Proyecto elaborado no sea una utopía. El Proyecto Educativo, Sociocultural y Ético – Político que aquí se presenta, es una síntesis de los logros alcanzados en las consideraciones antes mencionadas.

De hecho, se trata de un documento elaborado con el aporte de un amplio número de profesores de la Facultad de Ciencias y Educación interesados en la consolidación de un modelo de Facultad líder académicamente en la formación de profesionales en el país en campos de acción que favorecen el desarrollo y la enseñanza de conocimientos, áreas y disciplinas propias de ciencias en diversidad de perspectivas epistemológicas.

Este liderazgo de la Facultad de Ciencias y Educación se evidencia con suficientes argumentos en varias perspectivas: la calidad y el número de Grupos de Investigación; los conocimientos académicamente válidos y socialmente útiles elaborados por profesores, estudiantes, grupos y semilleros; la diversidad de la oferta de programas académicos de pregrado y posgrado desde los cuales se propone con calidad y suficiencia curricular aportes a la solución de problemas de la región y del país; la consolidación de programas de alto nivel de calidad que denotan una trayectoria académica y un desarrollo sostenido de la investigación la cual se desarrolla transversalmente desde los programas profesionales de pregrado hasta los programas de posgrado en Maestría y Doctorado; la demostrada pertinencia social, profesional y académica de los egresados; las características innovadoras de los currículos de los programas; la alta calidad de los docentes; la pertinencia, sensibilidad social y espíritu crítico y reflexivo con la que se forman los estudiantes; la diversidad cultural y el reconocimiento de la diversidad en la comunidad de la Facultad y en general, el clima académico que caracteriza el entorno de la Facultad.

Mantener y consolidar estas y otras muchas características relevantes de la Facultad de Ciencias y Educación requirió el desarrollo de un documento de Proyecto Educativo que al mismo tiempo sirviera como dinamizador de una Facultad vigente, necesaria y apropiada para responder a los retos contemporáneos y a los escenarios futuros de un país que vive en la actualidad profundas transformaciones de orden político, científico, económico, académico y social. Con mayor razón una Facultad que sólo en la perspectiva de la formación de profesores, es la más grande del país y que además pertenece a una Universidad Pública de una Ciudad como Bogotá que por su tamaño,

posición geográfica y desarrollo cultural y económico, hacen que su papel como agente dinamizadora de la región sea fundamental.

En este sentido, el documento que aquí se presenta, basándose en el camino recorrido, traza la ruta que debemos emprender en los próximos años para consolidarnos como comunidad académica, ética, política, cultural y socialmente responsable, evidenciada a través de las actividades de formación, de las concepciones curriculares que articulan dimensiones filosóficas, epistemológicas, políticas, pedagógicas y didácticas, de los proyectos de investigación y de la proyección social de la productividad académica y del talento humano formado.

Por supuesto, un proyecto educativo es un ideario en permanente construcción; ello sin embargo no es óbice para que se formulen documentos que implican miradas a lo construido y lo logrado, expectativas del entorno académico y social, y previsión de aspiraciones futuras. Eso es justamente lo que este documento refleja. Qué sigue? Que los profesores, los estudiantes y la comunidad de apoyo en la Facultad lo conozca en profundidad e implemente sus orientaciones para que desde dentro, producto de una crítica reflexiva, responsable y argumentada, piense desde ahora cómo lograr nuevos desarrollos en la Facultad, los cuales en un futuro, habrán de dar cuenta de un nuevo derrotero que propicie ulteriores cambios. Eso es utilizar juiciosamente la autonomía que de por sí, tenemos las comunidades que nos organizamos desde lo académico y lo investigativo en la figura institucional que por excelencia piensa en el entorno social, en sus necesidades y en sus proyecciones: la Universidad.

INTRODUCCIÓN

Diez años después de publicados los cuadernos de Acreditación y especialmente del Proyecto Educativo de la Facultad de Ciencias y Educación, se ha considerado oportuno y necesario revisar y actualizar sus contenidos, de manera tal que sea armónico y pueda dar respuesta a los postulados misionales de la universidad, a los lineamientos del PUI y a los ejes del Plan Estratégico de Desarrollo: 2007-2016 "Saberes, Conocimientos e Investigación de Alto Impacto para el Desarrollo Humano y Social". Desde esta perspectiva y con una reforma administrativa y académica en curso, se vuelven más pertinentes y acuciosas las preguntas sobre el tipo de Universidad que queremos, las relaciones que establecemos con la sociedad, las cualidades y atributos de los ciudadanos y profesionales que se forman en la institución, así como aquellas sobre el sentido y el significado del ser y hacer de la Universidad, que se expresan en las funciones de investigación, docencia, extensión y proyección social.

El presente documento recoge aspectos del anterior proyecto educativo que mantienen su vigencia, aporta elementos complementarios en relación con el perfil de los egresados y los lineamientos para la construcción curricular de las propuestas de formación, por tanto, permite recoger la experiencia acumulada de los proyectos curriculares, así como establecer un diálogo abierto y reflexivo, sobre las directrices y orientaciones que se requieren para la Facultad. Como documento en construcción ha sido objeto de revisiones, comentarios y complementaciones por parte de profesores, coordinadores y miembros del Consejo de Facultad, a quienes agradecemos sus valiosos aportes.

Inicialmente se presentan los antecedentes de la Facultad, en los cuales se describe en forma sintética, el camino seguido en la construcción del Proyecto de Facultad en el año 1999, denominado *Formación de docentes e investigadores para la comprensión y transformación de las realidades sociales y culturales,* así como el contexto político, social y cultural en el cual se fueron dando las discusiones sobre temas educativos, pedagógicos y curriculares. Luego, se enuncian los principios que fundamentan la concepción de la Universidad y la Facultad de Ciencias y Educación como un proyecto cultural, político y educativo y los referentes del proyecto educativo. A continuación, se presentan los aportes al Proyecto de Facultad de los campos estratégicos de actuación y las políticas formuladas en el plan de desarrollo orientadas al fortalecimiento de los objetivos misionales y de las funciones universitarias.

Posteriormente, se definen como componentes del proyecto los siguientes: a) Once principios orientadores que definen el horizonte de lo educativo para la propuesta Facultad, c) La formulación de un perfil para los egresados de la Facultad, que se desarrolla en 3 dimensiones: ontológica, epistemológica y contextual, d) Los ejes, campos y etapas de formación e) Los fundamentos de la construcción curricular que permiten abordar con los docentes, la discusión y reflexión académica de una serie de aspectos o características del currículo que son relevantes para la construcción o deconstrucción de las propuestas de formación de los proyectos curriculares.

1. ANTECEDENTES

El proyecto educativo de la Facultad incorpora su experiencia y la trayectoria histórica de sus años de existencia, desde sus inicios en 1972, como Departamento de Ciencias Fundamentales, luego, como Centro de Formación y Especialización Docente y posteriormente, como Facultad de Ciencias y Educación. Esta última denominación, que aún se conserva, intenta conjugar como factores constitutivos de la formación de profesionales, el desarrollo de diversas disciplinas del conocimiento que abordan la comprensión de la realidad natural y social y la dimensión humana, científica, educativa, pedagógica, social y cultural de la formación ciudadana y profesional.

En la década del 90, surgen en el contexto nacional una serie de acontecimientos que enmarcan las decisiones del gobierno en relación con la educación, tales como la Constitución Política de Colombia, la ley general de educación y los decretos 272 y 709, relacionados con la formación de docentes específicamente, que involucran a las facultades de educación en otras dinámicas. En efecto, en el año 1991 con la aprobación de la Constitución Política, se transforma la concepción de una República Unitaria de democracia representativa, por la de un Estado social de Derecho en una democracia participativa; la nueva Constitución, siendo progresista en materia de derechos, planeación regional, medio ambiente y cultura, no avanzó ni profundizó en temas estructurales como las reformas del modelo económico, reforma agraria y de justicia. Tampoco se realizaron las reformas ambientales y de desarrollo humano, salud, educación y trabajo, o las reformas de la política, de los partidos, de los medios de información y comunicación ni se logró que la educación y los recursos naturales -agua, aire, suelo y energía- se convirtieran en bienes comunes sostenibles.

En materia del derecho a la educación, la Constitución se limitó a crear las condiciones para regular el servicio educativo, pero no para crear y garantizar el derecho fundamental a la educación y otorgar la autonomía a las comunidades educativas. En el año 1992 el Departamento de pedagogía de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital hizo público el "Manifiesto" sobre el entonces proyecto de Ley general de la Educación, en el cual se presentaban críticas sobre la instrumentalización y utilización del aparato educativo para la alienación y dependencia general de la conciencia crítica de los educandos; la existencia de dos sistemas educativos, uno privado para elites y otro estatal para los pobres; la visión administrativa que privilegiaba el control, la privatización y la autofinanciación; la concepción de la educación como un servicio, y no como un derecho fundamental que se garantiza desde el estado y la reducción de la autonomía de las instituciones educativas.

Posteriormente, en el año 1994 el Congreso y el Gobierno Nacional expidieron la Ley 115 por medio de la cual efectivamente se reguló el servicio educativo nacional sin que se hubieran atendido las críticas y propuestas hechas desde la Universidad y otras instituciones educativas del país. Mientras tanto, en la Facultad se continuó la reflexión sobre la formación de maestros y se produjo un documento con el título: "El componente pedagógico en el currículo de las Licenciaturas" (Rincón, et al, 1994) en el cual se presentaban discusiones sobre la problemática de la formación docente, pedagogía, didáctica e investigación, la identidad del maestro, reflexiones sobre el currículo y una matriz con el componente pedagógico para el plan de estudios.

En el año de 1998 el Gobierno Nacional expidió el Decreto 272, por medio del cual ordenó la obligatoriedad de la acreditación previa para todos los programas de Formación de Docentes y el rescate del saber pedagógico, como condición necesaria para el mejoramiento de la calidad de la educación. Dicho requisito legal generó una dinámica de reflexión y producción escrita sobre temas de educación y pedagogía, en la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital y una revisión de los programas académicos, a la luz de los requisitos establecidos para la acreditación previa, los decretos reglamentarios, y las concepciones que sobre educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y formación docente se empezaron a construir en la Facultad.

Como resultado de ese proceso de discusión se presentó a la comunidad universitaria y educativa una colección de cuadernos sobre Temas de Acreditación. El primero, trató sobre las epistemologías de la pedagogía y el lenguaje; el pasado y presente de la pedagogía y la didáctica; las relaciones entre saber pedagógico y saber disciplinar; la interdisciplinariedad en la formación docente; hacia una educación de Calidad y reflexiones sobre algunos conceptos para la acreditación previa. El segundo número, denominado *Formación de Docentes e investigadores para la comprensión y transformación de las realidades sociales y culturales. Proyecto de Facultad,* se centró en la presentación y desarrollo del marco conceptual, los ejes de formación, los principios orientadores, campos y ciclos de formación y las estrategias de desarrollo que han configurado el proyecto Educativo de Facultad, hasta el momento actual.

En el tercer cuaderno, *Componente Pedagógico en la formación docente* (Gómez, et al, 2000) la reflexión se realiza sobre el contexto de la educación, los paradigmas en la formación de maestros, los fundamentos normativos de la reforma a las Facultades, el Plan de Desarrollo de la UD, la pedagogía como disciplina fundante, concepción del currículo, núcleos pedagógicos: enseñabilidad y educabilidad; entre otros. En el cuarto número, se presentan los resultados de una investigación relacionada con *El Diagnóstico de la situación actual de los egresados de la Facultad de Ciencias y Educación*[1] tema que fue complementado en el 2008 con la publicación *Una mirada retrospectiva de los egresados de la Facultad de Ciencias y Educación*[2].

Para el año 2006 se aprobó el Plan Estratégico de Desarrollo 2007-2016 "Conocimientos e investigación de alto impacto para el desarrollo humano y social", así mismo el C.S.U aprobó el "Plan Trienal 2008-2010", con lo cual se introdujeron nuevos derroteros para las Facultades, en relación con la investigación, el impacto social de la Universidad y los programas académicos, y en la Facultad avanzaron las discusiones en relación con los ajustes requeridos al proyecto educativo. En esta misma dirección, se ha considerado pertinente continuar con el proceso de reflexión crítica y trabajo colectivo, que permita actualizar el proyecto educativo de la FCE y generar algunas transformaciones académicas, curriculares y pedagógicas.

---

[1] Ramirez P. y Castaño A. Diagnóstico de la situación actual de los egresados de la Facultad de Ciencias y Educación. Informe de investigacion. Temas de Acreditación No. 4. Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas, Bogotá, 2000

[2] Castaño A. y Ramirez P. y Una mirada retrospectiva de los egresados de la Facultad de Ciencias y Educación, Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas, Bogotá, 2008.

2. LA UNIVERSIDAD Y LA FACULTAD COMO PROYECTO EDUCATIVO, SOCIOCULTURAL Y ETICO-POLÍTICO.

La claridad en la definición de sus fundamentos y la capacidad para comprender las condiciones temporales y espaciales de la época son dos aspectos constitutivos en la formulación de cualquier Proyecto Educativo Universitario que pretenda incidir en la transformación de la sociedad, especialmente cuando se aspira a enunciar los principios y criterios que deben guiar las acciones de una Facultad de Ciencias y Educación como la que actualmente funciona en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Los referentes que soportan su razón de ser, así como aquellos que proyectan un futuro deseable, se convierten en la base para guiar y ordenar las prácticas asociadas con la investigación, la docencia, la gestión y la proyección social, comprendidas como el núcleo central de sus objetivos misionales.

Además de asumir la responsabilidad de formar maestros en todas las áreas del conocimiento y profesionales en ciencias básicas y sociales, la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, durante los años 2010 y 2011 ha avanzado en un proceso de redimensionamiento epistemológico, político, curricular y pedagógico, en el cual las condiciones del orden global, nacional, regional y local, el diálogo de saberes, la experiencia de los proyectos curriculares que la conforman, la producción de sus grupos de investigación, así como las orientaciones contempladas en el Plan de Desarrollo Institucional (2007-2016)[3], han sido centrales para la definición de sus declaraciones.

Desde sus inicios en la década del setenta, esta Facultad tuvo como horizonte de su quehacer la formación de profesionales con sólidas bases disciplinares para abordar la comprensión de la realidad natural y social y la dimensión humana, científica, educativa, pedagógica y socio-cultural del contexto internacional, nacional y local. Sin embargo, a lo largo de las últimas dos décadas estas pretensiones han sufrido modificaciones sensibles, producto de transformaciones y líneas de fuerza de diverso orden. Prueba de esto es el conjunto de reformas que la llevaron de su estructura académico-administrativa basada en departamentos, a proyectos curriculares; otras que la incorporaron a la lógica de la acreditación previa y de alta calidad; y otras más recientes, que la introdujeron en un modelo de gestión académica centrado en créditos académicos, flexibilidad curricular, movilidad académica y competitividad nacional e internacional con altas exigencias en los procesos de investigación, atendiendo a las disposiciones de la ley de Ciencia y Tecnología y las condiciones del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, administrado por COLCIENCIAS[4].

---

[3] El Plan de Desarrollo (2007-2016) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas tiene como ejes centrales: principios y valores, campos estratégicos y políticas. Éstas últimas son: Articulación, contexto y proyección estratégica; Gestión académica para el desarrollo social y cultural; Investigación de alto impacto para el desarrollo local, regional y nacional; Modernización de la gestión administrativa, financiera y del talento humano; Gobernabilidad, democratización y convivencia; y Desarrollo físico e infraestructura tecnológica de la Universidad.

[4] La ley 1286 de 2009 tiene como propósito fundamental fortalecer el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación y a COLCIENCIAS, convirtiéndolo en un Departamento Administrativo. En síntesis la norma promueve una serie de condiciones para garantizar la puesta en marcha de un modelo productivo sustentado en la ciencia, la tecnología y la innovación, otorgando valores agregados a los productos y servicios de la economía nacional. El énfasis en el desarrollo productivo a favor del sector

La lectura de estos cambios no puede centrarse exclusivamente en las tendencias instauradas por las administraciones institucionales de turno y/o por los imperativos procedentes de la política educativa nacional. Al respecto, vale identificar panorámicamente algunos de los referentes internacionales y regionales que han tenido influencia en estas reformas, no sólo con el fin de realizar un diagnóstico sino sobre todo con el interés de proponer otra base de análisis para develar las principales dimensiones que debe tener en cuenta la Facultad de Ciencias y Educación de cara a las transformaciones que la sociedad requiere.

Al parecer, fue en los albores de la década del noventa el tiempo en el cual emergieron una serie de condiciones globales y regionales, que tuvieron incidencia significativa en el surgimiento de nuevas tendencias en la Educación Superior. Con modalidades diferentes, varias de estas tendencias evidenciaron la incorporación de la Universidad en las lógicas de las políticas de ajuste estructural que iniciaron su recorrido en la región[5] y su configuración como nodo de enlace para la consolidación de la alianza *sociedad del conocimiento-acumulación capitalista- mercado*. Sin embargo, también es necesario reconocer que varias universidades públicas y otro tipo de instituciones de Educación Superior de destacado compromiso social, se encargaron de agenciar modelos que abiertamente se opusieron al modelo de competitividad económico en el que la Universidad terminó subordinada a formas de gestión centradas en variables como ingresos, servicios y clientes.

Algunas de estas instituciones de Educación Superior han insistido en construir un tipo de universidad que contribuya a producir relaciones fructíferas entre conocimientos y mejores condiciones de vida para sus poblaciones, constituyéndose así en un referente que amerita su reconocimiento como opción para avanzar en la materialización de democracias inclusivas, en las cuales la acción educativa, investigativa y política de la Universidad incida en la garantía de derechos, bienestar, dignidad y riqueza social, esto es, otro modo de concebir el *desarrollo* y *la relación universidad- sociedad* a través de la ciencia, la educación y la cultura.

Las tendencias son diversas. Basados en los estudios de Didriksson, et al, (2006), se pueden destacar cinco grandes transformaciones en la Educación Superior que se han desplegado especialmente entre finales de los noventa y a lo largo de la década del dos mil. En primer lugar, se produjo un tránsito de las universidades públicas tradicionales que dominaban el panorama de la región a la organización de un sistema de Educación Superior complejo, heterogéneo y segmentado socialmente. Así, se pasó de instituciones de un sólo *campus* urbano a macrouniversidades públicas nacionales con estructuras diferenciadas y la conformación de sistemas segmentados y diversificados de formación. Lo paradójico de este primer tránsito es que con recursos económicos cada vez más limitados, se ha multiplicado la cobertura de estudiantes y se ha incrementado la actividad investigativa.

---

industrial es evidente en sus intencionalidades políticas. En algunos apartados alude al desarrollo social, pero no explicita bajo qué condiciones.

[5] El ajuste estructural expresado en el neoliberalismo, como base del capitalismo transnacional, se caracteriza por cuatro elementos: el fomento a la privatización, las reformas al Estado, los tratados de libre comercio y el llamado ajuste estructural (reformas laborales y tributarias). La educación se constituye en sector estratégico para el logro de estos fines.

En segundo lugar, se pasó de un modelo de preparación para el trabajo a través de las escuelas técnicas y vocacionales de Educación Media a la conformación de sistemas de educación postsecundaria de nivel técnico y tecnológico. En el caso colombiano, este fenómeno ha traído como consecuencia una suerte de prácticas en las que ciertas instituciones han creado un mercado cuyo segmento son aquellos jóvenes que no logran ingresar a la Universidad, a quienes se les promueve la expectativa de una formación que les capacita para insertarse en la vida laboral, asunto que cada vez se vuelve más restrictivo, especialmente por la distancia entre la formación ofrecida y las demandas de los sectores de la producción nacional y transnacional.

Un tercer aspecto a destacar es el tránsito de la actividad de unas pocas instituciones privadas de Educación Superior a una condición de dominio de éstas en muchos países de América Latina y el Caribe. Este episodio corrobora la tesis de la reconfiguración de la Educación Superior como mercancía y excelente negocio para la actividad transnacional, en el marco de la globalización del conocimiento, asunto que coloca a la empresa privada como agente central en la administración del derecho a la educación y su incidencia en el acceso social y en el número de instituciones que conforman el sistema.

El cuarto elemento a tener en cuenta es el tránsito de una escasa investigación científica y un número reducido de investigadores, a una intensa actividad investigativa fomentada por las Universidades. En varios países de la región se cuenta ahora con multiplicidad de laboratorios e institutos de ciencia que abarcan todas las áreas del conocimiento. Algunos estudios revelan que este incremento no ha redundado en la mejora de las condiciones de vida de las poblaciones, ni ha logrado incidencias significativas en la política pública de las sociedades. Esto indica que el incremento en la actividad investigativa tiene poca pertinencia social y política, a la vez que no ha sido útil para contribuir a la cristalización de nuevas relaciones entre conocimiento, educación, cultura, democracia y vida digna de las poblaciones.

Finalmente, es evidente el paso de un número escaso de estudiantes, quienes conformaban la élite de los profesionales en la región, a un proceso de masificación de la demanda social por Educación Superior. Este incremento ha colocado en la agenda pública de la Educación Superior el problema de la calidad, las implicaciones socio-económicas de estos procesos de crecimiento y los criterios para administrar un modelo de gestión del conocimiento que se contrae en los tiempos de formación por nivel y se expande a lo largo de la vida, pues al parecer, bajo las exigencias del mundo contemporáneo, ya no es suficiente una formación de pregrado. Para tal efecto, figuras como la doble titulación en pregrado, modalidades co-terminales entre pregrado y posgrado, formación simultánea de maestrías y doctorados, y hasta la proliferación de posdoctorados, han hecho su entrada en la configuración de estas tendencias.

Es conveniente reconocer en el orden global y regional que, además de un marcado escenario de mercantilización de la educación y el respectivo posicionamiento de la educación privada, las condiciones epocales indican que es evidente una especial valoración de las tecnologías info-comunicacionales y de la comunicación digital interactiva en la redefinición de los procesos y espacios de aprendizaje. De otra parte, es necesario reafirmar que advienen nuevos campos de conocimiento de base

interdisciplinaria y transdisciplinaria que empiezan a remover los territorios de las convencionales conformaciones curriculares y de la oferta actual de pregrados[6].

En el orden de las nuevas lógicas de legitimación social de las instituciones de Educación Superior, es claro que a la par con la contracción radical de los recursos financieros provistos por los gobiernos, aparece un conjunto de mecanismos de evaluación, rendición de cuentas y procesos de acreditación, que hoy por hoy valoran y determinan el desempeño, así como la sobrevivencia de las instituciones, los programas y los profesionales que los conforman. Finalmente, no se puede desconocer la importancia que está adquiriendo la internacionalización de los procesos de aprendizaje, el surgimiento de redes y asociaciones académicas, la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, así como los nuevos procesos de transferencia y gestión de conocimientos.

Estás, entre otras, son algunas de las tendencias que durante las últimas dos décadas han incidido en los cambios que ocurren en la Educación Superior de América Latina y el Caribe. Se trata de tendencias inscritas en enormes brechas sociales, económicas, de equidad, de desigualdad y de gobernabilidad, que son evidentes en los estudios independientes así como en los informes de Desarrollo Humano. Colombia no ha sido ajena a estos acontecimientos, pues además de haber introducido políticas con evidentes debilidades para sostener la financiación de la Educación Superior, ha fomentado el ideal de la calidad de la educación alrededor de la implementación de evaluaciones censales y muestrales, la acreditación de programas e instituciones, la certificación de procesos administrativos y la articulación entre la academia, la investigación y la empresa, cuyas bases están asociadas con las nociones hegemónicas de productividad, desarrollo y responsabilidad social empresarial.

Además de carecer de criterios para la construcción de un modelo de Educación Superior que articule la ciencia, la educación y el desarrollo humano, acorde con las condiciones de pobreza, inequidad, violencia y desigualdad de la sociedad colombiana, la experiencia de la *revolución educativa* de los últimos años[7], además de ampliar cobertura con menos recursos en medio de la desfinanciación de las entidades territoriales como consecuencia de reformas constitucionales que lesionaron el sistema de participaciones del presupuesto nacional, ha posicionado nociones de calidad de la educación superior, asociadas con los resultados de las pruebas ECAES (ahora Saber-pro)[8], los ranking de las Universidades más exitosas, comparaciones entre salarios de

---

[6] Por su complejidad, este tema será tratado más adelante en el apartado titulado: *Apertura y diálogo de saberes: fundamentos epistemológicos*

[7] Los pilares de la *revolución educativa*, a partir del plan de desarrollo 2002-2006, 2006-2010, son el fortalecimiento del Estado Comunitario a través de la educación, el fomento a la educación en todos sus niveles para favorecer empleo productivo, y el desarrollo de cinco temas esenciales: cobertura, calidad, pertinencia laboral, capacitación técnica, e investigación científica. Aunque no lo explicite en sus declaraciones el Ministerio de Educación Nacional ha ubicado el tema de la calidad como un proceso adscrito a la comparación de los resultados locales y nacionales con líneas de base internacionales. Las pruebas TIMSS, PISA, de Educación Cívica y otras, son sus principales referentes.

[8] El ICFES, ahora Empresa Social del Estado, dedicada a la evaluación como principal proceso para determinar la calidad de la educación, plantea en el portal *Colombia Aprende* del MEN que: "Los exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior –ECAES, ahora Saber pro-, son pruebas académicas de carácter oficial y obligatorias que forman parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos de que el Gobierno Nacional dispone para evaluar la calidad del servicio educativo. A través de esta prueba, el Ministerio de Educación Nacional pretende comprobar el **grado de desarrollo de las competencias** de los estudiantes que cursan el **último año de los programas académicos de pregrado** que ofrecen las **Instituciones de Educación Superior"**. Diez años después de haber acogido el concepto de competencia como base de los procesos curriculares, pedagógicos y

los recién egresados y mediciones vinculadas a la formación doctoral de sus profesores, el número de grupos de investigación escalafonados, las publicaciones en revistas indexadas, entre otros indicadores.

De otra parte, en el orden distrital, es evidente que la Bogotá de este siglo que comienza ha adquirido desafíos de gran trascendencia para el país, al convertirse en una megaciudad que alberga poblaciones procedentes de distintos lugares del país. Estudios recientes confirman que Bogotá es la principal receptora de víctimas de la violencia de grupos armados legales e ilegales, así como de personas que no cuentan con oportunidades de estudio o de trabajo en sus municipios originarios. Las políticas sociales y económicas de la capital en los últimos años también han sido objeto de importantes iniciativas, especialmente en relación con la ampliación de la cobertura y gratuidad de la educación básica, la atención a la primera infancia, el fomento a la educación inicial, la restitución de derechos en perspectiva diferencial -diversidad sexual, género, étnico-racial, personas en situación de discapacidad-, seguridad ciudadana, reordenamiento del territorio urbano-rural, y reorganización de lo que algunos denominan movilidad.

En la actualidad Bogotá tiene como principal desafío construir una política pública de desarrollo económico de largo plazo (2010-2038)[9] que parta de la noción propuesta por Amartya Sen sobre el desarrollo, en la que éste es posible como fin y como medio, con y a través de la gente. En palabras más precisas: "La expansión de la libertad es, al mismo tiempo, el fin último y el principal medio del desarrollo…el desarrollo es con la gente o no lo es…" (Sen, 2000: s.p). El gobierno de la ciudad ha declarado que, si bien las tendencias globales son importantes en los derroteros de las ciudades contemporáneas, también es cierto que las decisiones de las autoridades nacionales y locales en las variables y los precios básicos, la tasa de interés y la tasa de cambio son fundamentales para garantizar mejores condiciones de vida en la población, e incluso, para fomentar la consolidación de empresas competitivas.

Los esfuerzos actuales por cristalizar esta política pública, asociada al desarrollo económico de la ciudad, evidencian también la importancia de construir un modelo de educación superior capaz de articularse a la perspectiva de la *ciudad de derechos* y el *derecho a la ciudad*, así como a la reconfiguración de los procesos de innovación, investigación y desarrollo, que coloquen la productividad al servicio de las personas. Esto significa que la Universidad de la ciudad –Universidad Distrital Francisco José de Caldas- debe participar de manera protagónica, al menos, en tres dimensiones claves de este proceso de articulación: la planeación educativo-científica, la planeación económica, y la planeación territorial, las cuales deberán garantizar la convergencia entre vida digna y distribución de los beneficios económicos, que subyacen de la aglomeración de la población en Bogotá.

La relación entre riqueza y oportunidades implica necesariamente considerar el valor de la educación y su lugar como vector del Desarrollo Humano. Asumir que es posible construir una *ciudad de derechos* y el *derecho a la ciudad* es legítimo, siempre y

---

evaluativos en el orden nacional, la entidad sigue anclada en su definición de competencia asociada a habilidades y capacidades, lo que corrobora su carácter instrumental y técnico. Ubicación http://www.colombiaaprende.edu.co/html/estudiantesuperior/1608/article-74133.html Consulta realizada el 6 de agosto de 2010.

[9] El Concejo Distrital de Bogotá dispuso en el Acuerdo 378 del 30 de junio de 2009 que la ciudad adopte una política pública de desarrollo económico, teniendo como horizonte el año 2038, cuando la ciudad cumpla sus 500 años de fundación.

cuando la Educación Superior, en este caso, el modelo que logre implementar la Universidad Distrital y su Facultad de Ciencias y Educación, esté sintonizado –en sus actividades misionales de docencia, investigación, gestión y proyección social- con la garantía y restitución de derechos, con el incremento de oportunidades para la población en condición de vulnerabilidad y para las personas en general, y con el fortalecimiento de las capacidades del Estado para responder a sus obligaciones, de modo que garantice vida digna para las diferentes poblaciones.

El Plan de Desarrollo Económico y Social para Bogotá Distrito Capital 2012-2016: "Bogotá Humana", determinó como objetivos y propósitos fundamentales: "el de una ciudad que reduce la segregación social y la discriminación y considera el ser humano como centro de las preocupaciones del Desarrollo para recrear la vida, reducir la desigualdad y la discriminación social, económica, espacial y cultural. Construir un territorio que garantice el acceso equitativo a la Ciudad, reducir las formas de discriminación asociadas a condiciones de género, orientación sexual, étnicas y culturales; incrementando la capacidad financiera de los más pobres, garantizando la defensa, protección y restablecimiento de los derechos humanos".
En materia educativa, la conservación y ampliación del acceso, permanencia y promoción académica y humana en condiciones de excelencia y calidad desde la educación inicial -3 a 5 años-, educación Básica y medía- Grado 12 opcional-, y su articulación con la educación Superior.

Por su parte, el Plan de Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2007-2016) se fundamenta en los principios y el carácter de la Universidad, que la definen como el espacio social, institucional y cultural para la formación de profesionales y para la construcción de conocimientos y saberes en el marco de la libertad de conocimientos, la autonomía, la democracia, la solidaridad, el espíritu crítico y la ética. Para tal efecto, el plan propone que las acciones de ajuste y transformación curricular, estén guiadas por los principios de gestión transparente, gobernabilidad, internacionalización y fortalecimiento del medio universitario. Partiendo que el Proyecto Universitario Institucional –PUI- plantea como horizonte de sentido la educación de calidad para la equidad social y el desarrollo humano, es importante insistir que la calidad no está inscrita exclusivamente en la lógica de las certificaciones, las acreditaciones y las evaluaciones comparativas. Para la Universidad la calidad de la educación es posibilidad de desarrollo de los seres humanos y una manera de interpretar la realidad para incidir en su transformación. En consecuencia, la declaración *construcción de saberes, conocimiento e investigación de alto impacto para el desarrollo humano y la equidad social* implica la apuesta por formas de agenciamiento procedentes de la Comunidad Universitaria que, orientadas por la búsqueda de la reinvención del Estado y la democracia, así como la garantía de los derechos, coloquen al servicio de la sociedad avances científicos y tecnológicos, educación, arte y cultura, a través de la formación de profesionales comprometidos con sus comunidades de influencia, el desarrollo de procesos de investigación con pertinencia social y política, y la gestión de proyectos al servicio de la ciudad y el país atendiendo a una sociedad con altos niveles de pobreza, desigualdad, exclusión y violencia.

De acuerdo con los principios de la responsabilidad social, lo popular, la igualdad, la autonomía y la excelencia académica, formulados en el Proyecto Universitario Institucional, así como los criterios de participación y concertación, visión estratégica, integralidad e interrelación, articulación, equidad y flexibilidad, la Facultad de Ciencias

y Educación propone este proceso de redimensionamiento en el que su definición como Proyecto Educativo sociocultural y ético-político, introduce nuevos elementos asociados con los desafíos contemporáneos que provienen de una lectura crítica y propositiva al orden global, regional, nacional y local, pero que también reconoce la trayectoria y las experiencias de cuatro décadas formando profesionales en el campo de la educación, y de las ciencias básicas y sociales.

Pensar el proyecto educativo desde una perspectiva sociocultural y ético-política para el desarrollo humano, social integral y sostenible, nos ubica necesariamente en otra concepción de Universidad. Una Univesidad que se caracteriza por tener estructuras organizativas abiertas, calidad, avances en el desarrollo de las funciones universitarias de investigación, docencia y extensión; con equidad y eficiencia social en la gestión de recursos y resultados institucionales; con capacidad y competitividad para establecer y desarrollar relaciones entre educación, cultura y pedagogía; y en proceso de integración nacional, regional y latinoamericana. Una Universidad que pretende sustituir conceptual y estructuralmente la relación sujeto-objeto, educación-producción-consumo y formación instrumental de mano de obra calificada con bajos ingresos, por una relación de generación y distribución colectiva de riqueza-ciencia y tecnología- para el desarrollo social, inserción universitaria en las políticas de la ciudad y contribución a la solución de problemas de la ciudad y el país. La apuesta es entonces, por una universidad democrática, popular, centrada en la ciencia y la tecnología para el desarrollo y la equidad social, con una educación crítica, rigurosa, con calidad y competitividad social.

Definir la Universidad y la Facultad de Ciencias y Educación como un proyecto educativo, sociocultural y ético-político parte de considerar que "la educación es un derecho social comunitario, un bien común de la sociedad y un proceso social mediado por prácticas comunicativas, que procura tanto la construcción como la socialización de significaciones intersubjetivas para la apropiación y aplicación de saberes y conocimientos requeridos por una sociedad para su emancipación y/o mantener o transformar estructuras y relaciones sociales" (Lozano y Lara, 1999:11-14). También significa llevar a la práctica el principio de *Responsabilidad social* (Plan de Desarrollo UDFJC 2001-2005) que concibe la educación como un derecho de los ciudadanos, pilar de la democracia, el desarrollo sostenible y la paz. Como oferente de un servicio público, cumple la función social de democratizar el acceso al conocimiento a sectores importantes de la población, en campos propios de la ciencia, la tecnología, la técnica, el arte, el deporte, los bienes y valores de la cultura y las demás formas del saber. Esta mirada política de la Universidad centra su acción en el reconocimiento de la importancia de formar para la ciudadanía, el respeto, el cumplimiento de los derechos humanos y el bienestar comunitario; idea que sustituye el concepto neocolonial de construir un estado social de derechos liberales individuales por el de un estado social comunitario de derechos colectivos. Se trata entonces de una Universidad emancipadora, liberadora y transformadora.

En este sentido, el análisis y la acción cultural de las comunidades educativas parte de la construcción de nuevos imaginarios y representaciones sobre el hombre, la sociedad, la economía y la educación, de tal forma que, las comunidades tienen un papel protagónico que cumplir en la comprensión, el cambio y la transformación de las actuales realidades sociales y culturales de Bogotá y de Colombia.

En la coyuntura histórica actual, se necesita una educación, una Universidad y una pedagogía para la integración, la reconstrucción y la reconciliación nacional. Una Universidad que hace ciencia con conciencia y con compromiso social, que le apuesta a una sociedad generadora de bienestar común, con responsabilidad ambiental y social. Esta reflexión permite comprender y asumir un nuevo imperativo categórico bioético, relacionado con la importancia de tener y practicar una conciencia humana, en el contexto de una planetarización y supervivencia del planeta tierra, como morada humana para los humanos y una relación de correspondencia con la naturaleza y el medio ambiente. Se trata entonces de contribuir a los procesos de cambio y transformación de nuestra identidad histórica sobre la cual es necesario trabajar para lograr una mayor cohesión entre los miembros de la comunidad universitaria, una mayor coherencia con sus orígenes fundacionales y una mayor pertinencia en su prospectiva.

2.1 Contexto global y regional

La presencia de un fenómeno planetario conocido en el mundo como globalización es el escenario de nuevas manifestaciones, irrupciones, tránsitos y transiciones en el que los sujetos, las sociedades, los procesos de socialización, los entornos económicos y productivos, así como los regímenes políticos, cambian irremediablemente. Este suceso, el cual empezó a producirse al final del siglo XX, propone al menos dos lecturas posibles, en las que tienen lugar especial la Universidad, la investigación y, en general, la educación. Se trata de marcos de comprensión que, al examinarlos, contribuirán a una definición más clara de las implicaciones de educar en el tiempo-lugar que configura este *cambio de época* (Barbero, 2004; Castells, 2005; Santos, 2003).

La primera lectura, en coherencia con la noción de capitalismo como bastión de la internacionalización e integración regional, alrededor de los diversos ámbitos de la vida social, observa la globalización como una nueva fase de éste, que reorganiza las sociedades nacionales e introduce fuerzas de configuración económica, capaces de rearticular el trabajo, las relaciones de producción, las instituciones sociales y el ejercicio de la ciudadanía. En términos de Daniel Mato (2005), más allá de las oposiciones entre modernidad y posmodernidad, la sociedad global se encuentra de cara a un tránsito de una sociedad que basaba su constitución en la política de partidos, la ciudadanía y la producción industrial, a una sociedad cuya base reside en la comunicación, el consumo y las estéticas de la existencia.

Los cambios del siglo XX reflejan una serie de transformaciones que estuvieron antecedidas por dos revoluciones tecnológicas, la agrícola y la que impuso la revolución industrial de finales del siglo XVIII. Luego, se ubican dos movimientos socio-técnico-culturales[10] de gran influencia por las alteraciones que produjeron en la vida de las sociedades y por el giro que ejercieron en el modelo económico mundial. De una parte, se encuentra el modelo fordista, el cual orientó la producción en serie implementada a partir de la segunda década del siglo. Y de otra, se sitúa un movimiento que incorpora desde la década del sesenta, explotación hidrocarburífera, comunicación,

[10] Aquí se asume el término socio-técnico-cultural en la perspectiva de Levy (2007), Santos y Bueno (2003), quienes proponen asumir la historia de los procesos tecno-científicos en un marco cultural. La producción técnica se apartaría del paradigma eurocéntrico y positivista del progreso y el desarrollo y, más bien, se asumiría como un fenómeno de la cultura, en el que el sujeto y la sociedad han sido fundamentales.

microelectrónica y biotecnología (Castells, 2006), a través de una relación estrecha entre economía, política e investigación científica y técnica.

La articulación entre los sectores educativo, productivo y político se convierte así en una alianza propicia para la conformación de una plataforma en la que se consolida el sistema mundo (Wallerstein, 1979) y su actualización contemporánea –sistema mundo moderno colonial (Castro- Gómez, 2007; Mignolo, 2008)-, recomponiendo la economía política en escalas georreferenciadas que demarcan lo local y lo global en torno a nuevas relaciones de poder[11]. Se trata entonces de un entorno que funciona vinculando lo interpersonal, lo local, lo regional, lo nacional, lo internacional, alrededor de lo que comúnmente se conoce como local-global o glocal. Vinculación que no es un simple encuentro entre lo micro y lo macro, sino que supone una nueva forma de presencia en donde lo global está en lo local, conduciendo a un proceso de desterritorialización en el que los sujetos y grupos se vuelven habitantes de otras culturas y del mundo, sin salir de su propio territorio, pero volviéndose ciudadanos de la aldea global.

En términos de Anthony Giddens (1999) y Ulrich Beck (2008), teóricos de la sociedad contemporánea, hay un especial quiebre en la configuración del sujeto y en las relaciones sociales que acompañan su tránsito por el mundo. Aspectos como el riesgo y la subpolitización serán centrales para comprender cómo se produce cierto distanciamiento del sujeto de las instituciones disciplinarias (Foucault, 2005), se renuevan los procesos de participación y ciudadanía, a propósito del lugar central que ocupaba en el Estado nacional en la modernidad, y se ubica en un lugar especial el imaginario del riesgo, en tanto fenómenos como el deterioro ambiental, el terrorismo y la volatilidad de los mercados financieros harán presencia en la vida de las comunidades locales y en la configuración de sus discursos y prácticas sociales (Beck, 2008).

Por su parte, Manuel Castells (2006) señalará que el advenimiento de redes, software y máquinas en la vida cotidiana de los individuos y en la mediación de sus relaciones sociales, académicas, económicas y productivas, harán necesario considerar que la sociedad contemporánea, será ante todo, una sociedad de la información, una sociedad en red, cuyo núcleo de funcionamiento está fundado en una especie de relación dicotómica y contradictoria entre control y libertad. A juicio de este pensador, la Internet y la cibercultura son mucho más que consumo y diversión, dado que experiencias como las de los hackers, el software libre y los movimientos sociales en red, dan cuenta de una gran potencialidad de este dispositivo para responder a los enormes retos del control que hoy ejercen los Estados nacionales y sus programas de seguridad nacional, así como las empresas transnacionales, cuyas hegemonías están siendo capaces de alterar las prioridades existenciales de los individuos, a través de renovadas formas de consumo cultural.

---

[11] Con las modificaciones introducidas al modelo económico proteccionista en la década del ochenta, planteado como ajuste estructural, flexibilización, libre mercado y Estado minimalista, se agudiza la precarización, y la gestión del cuerpo viviente y del cuerpo social empieza a ser adelantada de otras formas. Si el objeto de las luchas sociales en la época del Estado de bienestar fue agenciado a través de las conquistas laborales, en este tránsito epocal la precarización y la pauperización, promovidas por el modelo capitalista transnacional global, al dejar anclada a la población en el desempleo estructural, deja también por fuera la presencia de intereses de lucha social centrados en los derechos de segunda generación. A esto se le añade la pérdida de capacidad organizativa, la pérdida de confianza en la organización sindical y un profundo escepticismo frente a los modelos de representatividad política.

En suma, la primera lectura del cambio de época, en medio de sus matices, está atravesada por posturas optimistas y hasta apologéticas que conciben el actual proceso de globalización la consolidación del proyecto moderno, el cumplimiento de sus promesas incumplidas y la extensión de la acumulación capitalista a escala planetaria. El énfasis en una relación global-local en la que lo global está adscrito al capital, el espacio y el desarrollo, mientras que lo local está ligado a la tradición, el folclor, el trabajo y la subalternización, indican no sólo la distancia entre un proyecto de globalización en singular, como proyecto anclado en un tiempo-espacio capitalista, que opera a través del pensamiento único y las políticas de lugar (Escobar, 2005)[12], sino el posicionamiento del globalismo transnacional (Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2008) a través de su correlato neoliberal y neoinstitucional, promovido por organismos multilaterales y sectores hegemónicos. Así, conviene introducir las palabras de Marco Raúl Mejía para comprender mejor esta perspectiva:

> En ese sentido, cuando se la mencione en singular es parte de la forma ideológica del pensamiento único de estos tiempos, que vuelve a plantear como la única manera de desarrollo la del mundo del Norte y de las clases transnacionalizadas del Sur; globalización hecha a la manera y semejanza de sus intereses y necesidades y que se nos presenta al resto del mundo como la única propuesta de mundo posible (Mejía, 2007:24).

La segunda lectura de este fenómeno parte de una hipótesis diferente: no existe sólo una globalización, pues así como es evidente la presencia de un proyecto hegemónico de globalización –globalismo transnacional-, emergen globalizaciones desde abajo, algunas situadas en las prácticas contra-hegemónicas, y otras, promotoras de globalizaciones para mundos posibles, esto es, como opción de desprendimiento, descolonización, desmercantilización y reconocimiento de otras formas de saber, pensar, actuar y vivir en comunidad.

El marco de análisis de estos *proyectos otros,* parte de reconocer que, al llegar a los albores del siglo XXI, parece ser que el desvanecimiento de la centralidad del Estado nacional, así como sus procesos de desnacionalización y desestatalización han contribuido significativamente a la emergencia, no sólo de una crisis económica mundial sino de una crisis civilizacional sin precedentes. De una parte, la desnacionalización del Estado ha traído como consecuencia la pérdida del poder de regulación de éste sobre la economía nacional, situación que con el tiempo se ha agudizado debido al predominio de las fuerzas transnacionales de la economía de mercado, las cuales han llegado a gestionar las actividades económicas locales, promoviendo así la subsunción de la política social a la política económica global.

De otra parte la desestatalización del Estado nacional, entendida como un proceso de adelgazamiento del Estado y su correspondiente minimalización, da cuenta de la presencia hegemónica de las fuerzas del sector privado, el cual asume parte de las funciones de éste bajo las lógicas del mercado y las fuerzas económicas supraestatales.

---

[12] La política de lugar y la crítica de lugar han sido planteadas recientemente por disciplinas y campos como la antropología, la geografía, los estudios de la comunicación y los estudios culturales. Parte de la incorporación de conceptos espaciales, asociados a la movilidad y la geo-referenciación. Sin que existan consensos al respecto, se puede señalar que estas teorías refieren a procesos como las migraciones, la desterritorialización, los desplazamientos y las transformaciones fronterizas, en el marco de la globalización y sus pretensiones hegemónicas. En consecuencia, lo local adquiere una valoración especial en relación con sus insubordinaciones, prácticas, saberes, entre otros aspectos. Ver Dirlik, 2000; Escobar, 2005.

El Estado, más que un garante de políticas será el ejecutor de éstas. Incluso, varias de las medidas macroeconómicas adoptadas, tendrán su origen en organismos multilaterales.

El pasaje de un mundo organizado alrededor de la conformación de naciones como artificios que invocan identificaciones vacías (Laclau, 2009), derivadas de esencias universales, a un escenario de mundialización cuyos correlatos pretenden imponer la ambigüedad de lo universal-apelando al libre mercado- y de lo local -como demarcación de una diferencia que pretende ubicar al otro en tanto inferior dominado- ratifican, además de la presencia inevitable de un cambio de época, la existencia de un *tiempo heterogéneo* (Chatterjee, 2009), un no tiempo en el que la agencia política demanda otras posibilidades, más allá de las ciudadanías que gestionan sus acciones alrededor del Estado, las instituciones y los partidos políticos.

Este tiempo heterogéneo es la expresión de la simultaneidad, de la diferencia y de la puesta en escena de nuevos actores sociales, quienes por mucho tiempo han estado ubicados en el umbral de la exclusión y el desarraigo. Según Chatterjee, éste es el terreno de la *sociedad política*, la cual desplaza la vieja abstracción de sociedad civil, proceso que interpela con vehemencia la idealidad del cosmopolitismo liberal contemporáneo[13]. Al respecto, se pueden señalar cuatro condiciones emergentes que describen panorámicamente las nuevas prácticas políticas de la escena socio-cultural latinoamericana.
La primera condición está relacionada con prácticas políticas que ya no se circunscriben exclusivamente a la acción del Estado y sus instituciones, los partidos políticos y los sindicatos. Al parecer el protagonismo de movimientos sociales, grupos poblaciones y, en general, de grupos subalternos, en la conquista progresiva de sus derechos a través la *sociedad política*, constatan la emergencia de otros actores sociales y otras prácticas que preferiblemente agencian procesos en torno a proyectos a favor de la desmercantilización, la descolonización y el valor de los bienes comunes.

La segunda circunstancia está vinculada a un proceso de reconfiguración de aquello que en occidente se conoce como epistemología, lo que supone la valoración de otros sistemas de conocimiento. Esto significa que los saberes, narrativas y lenguajes producidos en el sur empiezan a adquirir significados que van más allá del folclor, el exotismo y la hibridación cultural, atributos que por mucho tiempo han contribuido al sostenimiento de una modalidad de diferencia colonial enmarcada en las geopolíticas del conocimiento, impuestas por el logocentrismo de occidente y el efecto del epistemicidio producido en las Américas desde hace algo más de cinco siglos[14].

---

[13] Tres son los planteamientos que caracterizan el pensamiento subalterno de Partha Chatterjee (2009): su posición frente a la recomposición de las naciones y los nacionalismos contemporáneos; la sustitución del concepto de sociedad civil por el de sociedad política; y el análisis de los móviles que concretan el nuevo sistema de dominación global. El análisis de estos elementos, le conceden un lugar especial a la acción de los grupos subalternos y su vigencia en estas recomposiciones. Toda esta plataforma de ideas se sustenta en la necesidad de fundar una epistemología que interprete la historia, acudiendo a nuevas categorías, en lugar de continuar utilizando el paradigma creado por Europa y el norte para interpretar la historia de las sociedades occidentales y, aquellas que fueron occidentalizadas, a través de la colonización.

[14] Este proceso está enmarcado en lo que el grupo Giro Decolonial llama *diálogo epistémico* como opción de desprendimiento (Mignolo, 2008). No se trata de negar los saberes occidentales o la ciencia moderna per-sé. Se trata de reconocer la riqueza de otros sistemas de conocimientos (ancestrales y procedentes de movimientos sociales) y darles un lugar central en la comprensión y transformación de las realidades naturales, sociales y culturales. Ver Lander (2005); Castro- Gómez (2007).

Como tercera condición aparece un interés por la reivindicación del territorio como categoría fundamental y objeto de las luchas contemporáneas más sorprendentes en los últimos años. Pese al posicionamiento de una tendencia mundial acerca de la enunciación de lo global como noción de poder que pretende la desterritorialización y la subsunción de lo local, en tanto correlato de la desactivación de las luchas por la tierra, los recursos y la armonía hombre-naturaleza, han surgido en las últimas dos décadas importantes proyectos que proponen la reinvención del territorio en torno a iniciativas asociadas con organizaciones comunitarias, organizaciones económicas populares, cooperativas y proyectos que propugnan por los bienes comunes, por ejemplo a través de luchas contra la privatización del agua, tema protagónico en las agendas de demanda de políticas sociales en varios países de la región.

La última condición está ligada a la transformación de la educación. Al respecto, se puede señalar que empieza a evidenciarse la necesidad de producir modelos educativos en los que sea posible un diálogo de saberes que permita producir conocimientos y prácticas de otro modo. Esto significa que el diálogo entre diversos sistemas de conocimiento, tales como la ciencia occidental, los saberes populares y la sabiduría ancestral, entre otros, le permitirían a los sujetos del aprendizaje comprender desde dimensiones más amplias y menos hegemónicas la complejidad de fenómenos tan importantes como la biotecnología, la ética, la estética y la preservación de la biodiversidad, por tan sólo nombrar algunos de los problemas más pertinentes para vivir juntos en un mundo contemporáneo desigual, excluyente, asimétrico y conflictivo.

Educar para *un/otros mundos posibles*, al decir de Moacir Gadotti (2010), implica también un compromiso con la descolonización y la desmercantilización de la educación, lo que supone emprender deconstrucciones profundas alrededor de la escolarización, la infancia, la juventud y la comunidad. En tal sentido, perspectivas como las de Boaventura De Sousa Santos (2008) invitan a valorar y aprender de proyectos instalados en globalizaciones y educaciones para mundos posibles, basados en otras epistemologías, que no necesariamente se inscriben en la perspectiva logocéntrica occidental.

Para tal efecto, es necesario avanzar en dos tipos de sociologías: una sociología de las ausencias, que permita identificar aquellos sistemas de conocimiento y prácticas que han sido negadas como consecuencia de la imposición de formas de pensamiento y procesos adscritos al capitalismo en su distintas versiones; y una sociología de las emergencias, cuyo fin es visibilizar *proyectos de otro modo* (Escobar, 2005), caracterizados por su capacidad de agencia, organización y deconstrucción de nociones, tales como ciencia, educación, desarrollo, bienestar, territorio y memoria, entre otras.

Basados en las anteriores consideraciones, es necesario esbozar, al menos, algunas implicaciones en relación con los desafíos de la educación en tiempos de crisis, pero también en tiempos de *posibles* (Tarde, 2006, citado por Lazzarato, 2006). En conferencia realizada en la Universidad Distrital en mayo de 2010, Moacir Gadotti, director del instituto Freire en Sao Paulo (Brasil), señaló que es necesario otorgarle nuevos contenidos a la relación entre la educación y la transformación social. A su juicio, es importante reconocer la naturaleza de las luchas contemporáneas, atendiendo a la emergencia de un proyecto civilizatorio y alter-mundialista, que se compone de la diversidad y la heterogeneidad de lo local -más que del pensamiento único, esencial y universal-, bajo un propósito común: *educar para un/otros mundos posibles.* Para tal

efecto, las experiencias del Foro Social Mundial (FSM) y del Foro Mundial de Educación (FME) se convierten en referentes de gran utilidad para comprender la importancia de la internacionalización de las luchas pedagógicas, a partir de procesos de deconstrucción que proceden del aprendizaje de otros sujetos, otros grupos y otras sociedades.

Además de convertirse en un espacio libre de auto-organización (Santos, 2009) el FSM también es un escenario pedagógico y de re-educación planetaria (Gadotti, 2007). En tal sentido, es importante destacar que la metodología de esta experiencia busca articular la plataforma de las luchas de los movimientos sociales, de la vía campesina, de la vía urbana, de la campaña global por el derecho a la educación, del movimiento de educación de jóvenes y adultos, del movimiento de mujeres, del movimiento ambiental, del software libre, de la economía solidaria, de víctimas de la violencia, y muchos otros, con las agendas de discusión y diálogo que se desarrollan en los diferentes encuentros como opción de aprendizaje colectivo y como bien común de la humanidad (Whitaker, 2010). Se trata entonces de educar para la planetarización y no para la globalización:

> (…) vivimos en un planeta y no en un globo. El globo se refiere a la superficie, a las divisiones geográficas, a sus paralelos y meridianos…en cuanto al planeta, al contrario de esa visión lineal, se refiere a una totalidad en movimiento. La tierra es un superorganismo vivo y en evolución. Nuestro destino, en cuanto seres humanos, está ligado al destino de ese ser llamado Tierra, hoy también un ser oprimido. Educar para otros mundos posibles es educar para tener una relación sustentable con todos los seres vivos de la tierra, sean ellos humanos o no (Gadotti, 2010:3)

Educar para mundos posibles implica iniciar un proceso de valoración de otras formas de conocimiento, otras vías de acceso al saber y otras formas de vivir juntos. Son innumerables las experiencias que hoy son motivo de aprendizaje en América Latina y el Caribe, sin desconocer importantes procesos que se han producido en otras regiones y localidades del mundo. La educación basada en el principio de *mandar obedeciendo* en el mundo zapatista revela una redefinición del poder en la que niños, niñas y jóvenes optan por otras formas de relacionamiento y creación colectiva, alrededor de una educación que reivindica y valora la tierra, la tradición y la justicia social. La construcción de la noción *buen vivir*, formulada por comunidades indígenas del Ecuador[15], a través de diversas formas de organización da cuenta de otras formas de concebir el bienestar, más allá de la acumulación capitalista, cuyos efectos replantean los modelos de producción y consumo.

El *diálogo de saberes* que proponen programas académicos universitarios como los implementados en la Universidad Andina Simón Bolívar en el Ecuador, cuyo propósito es animar procesos interculturales de aprendizaje, basados en el reconocimiento del otro en sí mismo y no como inferior dominado, ha logrado importantes procesos de articulación y diálogo entre diversos sistemas de conocimiento, tales como epistemologías ancestrales y étnicas, saberes populares, saberes de movimientos sociales y experiencias del mundo rural, entre otros.

Así mismo, vale destacar los esfuerzos realizados en Colombia por las *comunidades de paz*, quienes basados en el principio de la *Noviolencia* promueven un poder de periferia

---

[15] Catherine Walsh (2002; 2009) ha planteado en varios trabajos que en un país como el Ecuador, que se define predominantemente mestizo, su nueva Constitución tiene como eje transversal el concepto de "sumak kawsay", el cual es definido por los pueblos quechuas como el "buen vivir", uniendo lo tangible y lo intangible, viviendo en armonía y complementariedad, sin tener más ni menos que el otro.

en el que proponen deconstruir la acción de actores armados legales e ilegales para crear alternativas dialógicas de convivencia y paz en poblaciones que han transitado por episodios de desarraigo, violencia y desplazamiento forzados. Éstas entre otras experiencias, dan cuenta de la pertinencia, no sólo de una educación para mundos posibles sino de la reivindicación del derecho a una educación emancipadora, esto es, una educación que articule las distintas rebeldías y alternativas (Gadotti, 2010).

En relación con los desafíos que trae este intrincado escenario, profundamente asimétrico y conflictivo, se pueden definir al menos, tres grandes retos: uno, referido a la necesidad de recobrar el protagonismo de la universidad pública y popular como escenario para la construcción del libre pensamiento y la emancipación, alrededor de su definición como proyecto educativo, político y cultural; dos, asociado con el problema de la pedagogía, la ciencia y el conocimiento, establecer perspectivas conducentes a una educación para mundos posibles que reconozca la importancia del diálogo de saberes en perspectiva intercultural e interepistémica, capaz de darle lugar a otras formas de pensamiento y de acción; y tres, en el marco de su vinculación a los procesos contemporáneos de transformación social, comprender su papel político frente al proyecto hegemónico de la globalización, la crisis capitalista, la crisis civilizacional, y sus efectos en la vida personal y comunitaria en los países de la región. Al respecto, categorías como globalizaciones desde abajo, planetarización, pensar de otro modo, interculturalidad, descolonización, desmercantilización, buen vivir, entre otras, pueden resultar un buen punto de partida para avanzar en este objetivo.

En cuanto al primer reto, son amplios los debates que recientemente han surgido relacionados con la recuperación del sentido de lo público y de lo popular en la universidad pública en Colombia y la región. Particularmente, ha sido su desfinanciación, su incorporación a las lógicas del sistema de créditos y su respectiva mercantilización, su introducción en apuestas curriculares que son tramitadas alrededor de las fuerzas del mercado y su confinamiento a una especie de minusvalía académica y administrativa, entre otros asuntos, lo que ha traído consigo cierto escepticismo acerca de su carácter emancipador y alternativo a la crisis contemporánea.

En consecuencia, este primer eje de discusión debe centrarse en los desafíos académicos, sociales y ético-políticos que actualmente adquiere la universidad pública, en torno a la subsunción de sus componentes teleológicos a las esferas del libre mercado y sus correlatos sobre la globalización y la productividad, asunto que al decir de Pablo Gentili, supone recobrar el papel de la educación en la transformación social: "La lucha contra el neoliberalismo en el campo educacional siempre tuvo una relevancia más importante de lo que se acostumbra a reconocer en los análisis y las crónicas sobre procesos de movilización y de las resistencia populares en las últimas dos décadas" (Gentili, 2009:9). En tal sentido, la definición del tipo de universidad, del carácter del currículo, de los propósitos de formación, así como de la propuesta pedagógica que guía la docencia, la investigación, la gestión y la proyección social serán fundamentales para avanzar en este primer reto.

En cuanto al segundo desafío, es necesario comprender el tránsito actual de las epistemologías positivistas y funcionalistas a unas epistemologías de frontera que se caracterizan por el reconocimiento de otros modos de conocer, otros lenguajes, nuevas relaciones entre el sujeto y el objeto, así como otras formas de construir comunidades de investigación que, en lugar de unificar a los sujetos, los saberes y los contextos, bajo los

universalismos y esencialismos que caracterizaron la ciencia moderna, reivindican la diferencia y la vuelven potencialidad y acontecimiento. Por esta razón, la discusión sobre la construcción de nuevas maneras de crear las relaciones entre la Universidad, la ciencia, la investigación y la producción, bajo las demandas de un mundo diverso, cambiante, pero además ávido de justicia social, se constituye en un nodo de problematización prioritario.

En virtud de este plano de problematizaciones, es necesaria la definición del sistema de investigaciones para la Universidad. ¿Qué investigar y para qué? Resulta ser una pregunta simple, pero de vital importancia para orientar prácticas investigativas, acordes con la búsqueda de una educación para mundos posibles, que recupere el interés de reconocimiento y articulación de diversos sistemas de pensamiento. En consecuencia, una investigación de alto impacto, supone un compromiso político y epistemológico que evidencie la producción de conocimientos al servicio de la sociedad y de proyectos emancipadores, que permitan develar lo que ha sido negado–sociología de las ausencias-, así como aquello que pueda resultar potente para la transformación social –sociología de las emergencias-.

Finalmente, las transformaciones en los modos de hacer la política en el mundo contemporáneo, junto a la reconfiguración de los movimientos sociales, en el marco de perspectivas que articulan lo local y lo global, lo único y lo diverso, así como el desarrollo de mecanismos de agencia que se valen de nuevas formas de comunicación para avanzar en sus objetivos, adquieren gran significación para la acción política de la universidad pública. Así, la reivindicación de la diferencia, la formulación de apuestas por mundos posibles, las luchas por los bienes comunes, las expresiones divergentes que demandan el buen vivir a través del acceso a la tierra y a medios alternos de economía y producción, son entre otros, la expresión de una política del acontecimiento (Lazzarato, 2006)[16] que es necesario convertirla en objeto de reflexión desde la Universidad , sobre todo, frente a las actuales circunstancias que explicitan una crisis civilizacional de grandes proporciones, auspiciada por el auge capitalista en sus distintas modalidades.

Con el fin de plantear algunos puntos centrales de los que no se puede sustraer la Universidad, es importante reconocer cuatro grandes tópicos asociados con este tercer desafío, el cual aspira a considerar la necesidad de reconfigurar la relación entre universidad y sociedad: a) inquietudes relacionadas con el aparente tránsito de la modernidad a la posmodernidad, de la sociedad disciplinaria a las sociedades de control, y el surgimiento de nuevas metáforas para comprender el actual cambio de época, tales como sociedad red, sociedad del riesgo, sociedad líquida y sociedades moderno/coloniales; b) las reconfiguraciones de la política y de lo político[17],

[16] Acontecimiento es un término abordado por la filosofía de múltiples maneras. Recientemente, Mauricio Lazzarato (2006), apoyado en las formulaciones de Mijail Bajtin (1997), ha planteado el acontecimiento como algo que puede ser creado en el orden de lo posible, derivación ingeniosamente formulada a raíz de las nociones de polifonía y acto ético, desarrolladas por el filósofo ruso. Para Lazzarato (2006), las prácticas políticas contemporáneas y las mutaciones de la subjetividad, ya no están basadas en la homogeneización propia de las instituciones modernas, sino en la diferencia y la multiplicidad.

[17] Esta distinción se basa en la dimensión de la política como un conjunto de discursos y prácticas que, enmarcados en los procesos de regulación, generalmente están ligados al Estado y las instituciones (Hobbes, 2007; Dukheim, 1982). Lo político, en cambio, refiere al conjunto de medios que hacen posible articular el poder y la política a la vida de los sujetos y los grupos sociales, bajo diversos intereses y matices. En algunas ocasiones, se apela a la vida en comunidad como medio de entendimiento (Arendt,

especialmente sugeridas a partir de los giros en los regímenes políticos de América Latina y el Caribe -reinvención del Estado, Estado plurinacional, nuevos constitucionalismos, derechos en clave intercultural-; c) los desafíos socioculturales en torno a la agencia política de la diferencia-luchas por la diversidad, agenciamientos posibles, multitud, multiplicidad y neomonadología-; d) la irrupción de epistemologías emergentes, caracterizadas por el retorno del sujeto (Ibáñez, 1991) y la presencia de nuevos vínculos entre el mundo de la teoría y el mundo del acontecimiento (Lazzarato, 2006, Escobar, 2005) -epistemologías de frontera, investigaciones desde el margen, diálogo epistémico, saberes otros, descolonización de saberes hegemónicos-.

Finalmente, es importante indicar que la Universidad debe definir una posición explícita frente a su actual metamorfosis. El avance del proyecto hegemónico neoliberal y neoinstitucional, expresado en las agendas de algunos organismos multilaterales en torno a la educación en general y la educación superior en particular, ha situado este sector de la sociedad como vector estratégico para el impulso del mercado mundial (OMC, 2008), pero también, para la consolidación del desarrollo humano y el cumplimiento de una serie de metas de cara al milenio que comienza (PNUD, 2009).

Estas inusitadas expresiones se convierten en un desafío de gran complejidad para aquellas comunidades que constituyen las instituciones de Educación Superior oficiales, en tanto asuntos como el direccionamiento de la formación hacia lo técnico/instrumental, la introducción de referentes basados en competencias y estándares, junto a toda una oferta educativa que cada vez más se contrae en el tiempo y se expande en los niveles de formación –doble titulación, inicio de posgrados como cierre de pregrados, modalidades a distancia-, exigen volver sobre las preguntas fundamentales relacionadas con el sentido de la formación universitaria y sus implicaciones en la vida social, política y cultural.

2.2 Contexto nacional y local: Universidad a tono con derechos, procesos alternativos de desarrollo y saberes socialmente pertinentes

Los órdenes sociales producidos en Colombia a lo largo de su vida republicana han respondido principalmente a la consolidación de proyectos económicos y políticos, los cuales han traído consigo fenómenos complejos de exclusión social. Dentro de éstos sobresalen en primer lugar, la acumulación de tierras, capital y medios de producción por parte de sectores hegemónicos de la sociedad que han desplegado su capacidad de maniobra, apoyados en el poder económico y alianzas de diverso tipo con grupos armados y agentes del poder mafioso[18]. En segundo lugar, está la implementación de modelos de gobierno y de política, cuya tendencia ha sido la implementación de perspectivas de desarrollo foráneas, distantes de agendas públicas que respondan a las necesidades de las poblaciones y las demandas e iniciativas de los movimientos sociales activos. En tercer lugar, la incapacidad del Estado y la sociedad para resolver el

---

2005; Habermas, 1999), mientras que en otras, se propone el afianzamiento estratégico del poder en una figura central, atendiendo a la relación amigo-enemigo (Schmit, 1999).

[18] Aunque esta es una hipótesis polémica, se pueden destacar tres estudios que han planteado diversas estimaciones al respecto: los trabajos de la Organización *Nuevo Arco Iris* (2009); los estudios de la Organización No Gubernamental *Crisis Group* (2007); y recientemente la publicación de la compilación titulada *Las perlas del uribismo de* Bejarano, et al, (2010).

conflicto armado[19] y promover condiciones para vivir juntos en condiciones de no violencia y vida digna.

Finalmente, la evidente profundización de brechas, no sólo de tipo socio-económico sino de orden socio-cultural y ontológico, en las que la demarcación del otro como inferior dominado, al ser parte de otro grupo étnico, de otra orientación sexual, mujer, niño o joven[20], han contribuido a la naturalización de la negación de la diferencia y la subordinación de opciones de agencia por parte de actores sociales subalternizados en la construcción de sus destinos colectivos.

Adicionalmente, en 2008 el 81.2% de los empleos públicos y el 58.4% de los salarios del presupuesto nacional estuvieron ocupados y fueron devengados por personal dedicado a labores de defensa, seguridad y policía. El gasto de la defensa fue igual a la suma del total de las transferencias en salud, educación y saneamiento ambiental, y se calcula que el 65% de la inversión total del gobierno se destinó al gasto militar, lo cual contribuyó con el déficit presupuestal, toda vez que por cada peso de gasto militar, 47 centavos debían ser transferidos al pago de pensiones (Isaza y Campos, 2007:*s.p*). Entre 1998 y 2002 el gobierno nacional introdujo medidas para reducir el déficit, obligando a un ahorro a todo el gobierno, pero principalmente al nacional, con el propósito de orientar parte importante de los ingresos a la política de *seguridad democrática*[21].

De otra parte, es sabido que buena parte de los últimos procesos de desplazamiento forzado están originados por la incursión armada de grupos ilegales que le sirven a empresas transnacionales, interesadas en realizar explotaciones mineras, entre ellas las

---

[19] Particularmente, la presencia del conflicto armado y su correspondiente degradación en Colombia ha afectado la situación de muchos grupos poblaciones y sectores de la sociedad. Datos recientes señalan que el gasto militar se ha incrementado del 2.2% del PIB en la época de la violencia a cerca del 6.5% en los últimos ocho años; el número de soldados por 1.000 habitantes pasó de 2.5 en 1957 a 5 en 2007; y en el cuatrienio 2002-2006, fueron alistados 15.5 soldados por cada guerrillero en actividad de combate.Varias de estas afirmaciones son recogidas en el estudio adelantado por Diógenes Campos y José Fernando Isaza en su estudio titulado *Algunas Consideraciones cuantitativas sobre la evolución del conflicto*. Ver Isaza y Campos, 2007.

[20] Mientras que 100 guerrilleros y paramilitares se retiraron del conflicto por bajas o deserciones, estos grupos recuperaron cerca de 84 combatientes mediante diversas modalidades de reclutamiento, entre las cuales sobresale el reclutamiento de menores de edad. Son aproximadamente entre 10.000 y 15.000 niños y niñas, los que hoy componen los ejércitos ilegales en varias regiones de Colombia, representando el tercer país en el mundo que sostiene niños en las filas de los grupos que combaten, por debajo de República Democrática del Congo y Liberia. Basados en estudios de orden nacional e internacional, estos datos son tratados en el estudio exploratorio realizado por Díaz, Amador y Delgadillo, referido a narrativas de niños, niñas y jóvenes desvinculados de grupos armados en Colombia. Ver Díaz y Amador, 2009

[21] La presidencia de la república, enmarcada en los planes de desarrollo (2002-2006; 2006-2010), plantea a través del Ministerio de Defensa que la Seguridad Democrática es un conjunto de proyectos, programas y lineamientos orientados a recuperar el orden y la seguridad "requisito cardinal para la vigencia real de las libertades y los derechos humanos". En tal sentido, la Seguridad Democrática es, según el gobierno, lo que se requiere para garantizar la protección de los ciudadanos, sin distinción alguna, de modo que los colombianos puedan disfrutar de sus derechos. De política de gobierno pasó a política de Estado. El balance de esta política está por realizarse. Algunas aproximaciones develan su fracaso frente a las cifras de desplazamiento forzado, desempleo, desigualdad, ejecuciones extrajudiciales e interceptaciones ilegales de los últimos años. Ubicación http://www.mindefensa.gov.co/irj/portal/Mindefensa Consulta realizada el 9 de agosto de 2010.

hidrocarburíferas y auríferas[22], en territorios donde hay comunidades originarias o rurales que realizan procesos de explotación basados en el autoabastecimiento o en tipologías de agricultura a pequeña escala. Aparte de esta catástrofe humanitaria, los niveles de desigualdad, según el coeficiente de Gini, crecen irremediablemente[23].

Basados en este análisis panorámico, se puede afirmar que la sociedad colombiana debe hacer enormes esfuerzos a futuro para construir modelos de política social en alianza con la educación, la investigación, la ciencia y la tecnología, más allá de aquellas disposiciones que se han originado en correspondencia con los lineamientos de los organismos multilaterales (véase por ejemplo el acuerdo Bird- Wiesner, el Consenso de Washington, o el acuerdo de cooperación para instalar bases militares norteamericanas en Colombia) y de las formulaciones realizadas por el CONPES, las cuales sobresalen por su carácter tecnocrático y distante de las necesidades, pero también por la negación de las iniciativas de las propias comunidades locales. Conviene entonces diferenciar la naturaleza de la política social frente a las políticas sectoriales, públicas y poblacionales, cuyas finalidades han estado históricamente centradas en la asistencia y el sostenimiento de brechas socio-económicas y socio-culturales.

Varios estudios indican que las políticas de crecimiento económico y de desarrollo social deben realizarse simultáneamente como base para un desarrollo sostenido que, si bien no garantiza~~rá~~ el pleno empleo, al estilo del Estado providencia, promueve la dignidad en las condiciones de vida de los ciudadanos, quienes además podrán contribuir directamente al crecimiento sostenible y a la reducción de la pobreza. En consecuencia, no es posible seguir formulando políticas bajo estas premisas, ausentes de las iniciativas de la comunidades y distantes de la condiciones de existencia de las entidades territoriales.

Estas consideraciones no puedan dejar por fuera la perspectiva en Derechos Humanos que es planteada aquí como una dimensión articuladora entre la dignidad humana, el desarrollo humano y las políticas sociales como respuesta a esta catástrofe social y humanitaria de las últimas dos décadas. Al respecto, una mirada a los Derechos Humanos en perspectiva intercultural, en la que se le dé cabida a las comunidades locales que afrontan las consecuencias de una serie de disposiciones que los ha dejado

---

[22] Según el Convenio 169 de la OIT, cualquier proceso de explotación de la tierra y de los recursos naturales, en el marco de la implementación de proyectos hidrocarburíferos, mineros y eléctricos, debe acudir a la figura de la *consulta previa*. Ésta supone el establecimiento de acuerdos entre las empresas -en este caso Ecopetrol- y las comunidades, con el fin de garantizar los derechos de los pueblos originarios. Según datos de la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Del Rosario (2008), de 87 pueblos indígenas reconocidos en Colombia 62 han sido objeto de conflictos ambientales debido a las irregularidades en los procesos de consulta. Se destacan los conflictos de los pueblos U'wa y Embera Katío. Los U'wa han denunciado que el Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial autorizó la explotación de hidrocarburos en su territorio ancestral. Por su parte, los Embera Katíos realizaron amplias movilizaciones informando a la opinión pública acerca del proyecto Urrá, cuyo impacto no sólo afectó socio-culturalmente a esta población, sino que además produjo una alteración ecológica de grandes proporciones. Ver Uribe, 2005.

[23] En 2008, el coeficiente de Gini (que mide la desigualdad en un rango entre 0 y 1, cuando se acerca a uno la desigualdad es mayor) fue de 0,59. En 2009 y 2010, cuando se presentan simultáneamente condiciones desfavorables como concentración del ingreso y la riqueza, destrucción de puestos de trabajo, aumento en el precio de los alimentos y pérdida del poder adquisitivo de los salarios, la desigualdad se traduce en altos niveles de pobreza e indigencia, asunto que da cuenta, no sólo de la fragilidad en la economía, sino de la escasa pertinencia de las políticas sociales. En suma, es un modelo de crecimiento que no genera condiciones sustentables en el bienestar y el desarrollo del país.

más pobres, pero que en otras ocasiones, además de pobres los ha colocado en condición de víctimas de la violencia, debe ser el horizonte de sentido para asumir cualquier apuesta política, epistemológica e investigativa procedente de la Universidad. En esta línea, es importante recordar que la situación de Derechos Humanos en Colombia es la peor de América Latina. Las llamadas ejecuciones extra-judiciales, la tortura, las desapariciones, las violaciones contra menores de edad, el exterminio de indígenas, entre otros sucesos, han alcanzado en los últimos años proporciones vergonzosas en el escenario mundial.

El desarraigo, la exclusión, la ruptura del lazo social, en la mayoría de zonas donde hay presencia del conflicto armado y social, demarcan una nueva escena social y política, en la cual la acción de las comunidades que constituyen las Universidades, así como sus profesionales, deben plantear otras posibilidades de comprensión y de intervención del orden social, de modo que rebasen las acciones de asistencia que convencionalmente han sido promovidas por el Estado y los sectores hegemónicos. Actualmente, estas acciones se evidencian en fenómenos, tales como programas de subsidios a familias en condición de desplazamiento, red de informantes, alistamiento de soldados campesinos, sustitución de cultivos tradicionales para impulsar la agroindustria, y concentración de capital en sectores hegemónicos para "fomentar" el empleo a los pobres.

En el caso de Bogotá es claro que, pese a una trayectoria de políticas públicas desplegadas de manera diferente a lo largo de las últimas dos décadas, las condiciones de existencia de muchos de sus habitantes en dimensiones vitales como la salud, la educación, la lucha contra la pobreza, las iniciativas para combatir el desempleo, el acceso a vivienda digna, el saneamiento básico, entre otros, revelan una distancia considerable entre el diseño de las políticas públicas y la operacionalización de éstas. A la par con políticas acompañadas de sendas argumentaciones, formuladas tanto en los planes de desarrollo de la ciudad como en sus instancias sectoriales, cuya base son las perspectivas de derechos, las doctrinas internacionales, los tratados, los convenios y el ordenamiento jurídico colombiano, las acciones de muchas entidades se supeditan a la atención a poblaciones vulnerables, dar capacitación en temas de prevención –especialmente en derechos sexuales y reproductivos y sustancias psicoactivas-, y entregar alimentación y subsidios.

La Constitución Política de 1991 marcó nuevos derroteros en la construcción de un proyecto de nación que partiera del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, la creación de mecanismos de participación ciudadana y el reconocimiento de derechos fundamentales y sociales, económicos y culturales, como horizonte de construcción de lo humano y de lo público. Sin embargo, como se aprecia, las acciones adelantadas por el Estado y la sociedad no han hecho posible la erradicación de sistemas que generan pobreza y exclusión social, ni ha sido factible el ejercicio pleno de los derechos en la práctica, pues al parecer existe un claro divorcio entre los fines sociales declarados y las instituciones, medios, recursos y estrategias necesarios para alcanzarlos.

El plan de desarrollo *Bogotá Humana* (2012-2016) propone al ser humano como referente central de la política pública y centra sus acciones en la transformación de la ciudad. La idea es que esta se convierta en eje de la convivencia humana y un lugar que promueve las capacidades y las libertades ciudadanas, en condiciones de seguridad y equidad, sin ningún tipo de segregación cultural, social, económica, territorial, racial o sexual. Dentro de sus prioridades, el plan de desarrollo busca mejorar las capacidades

de los habitantes del Distrito Capital, garantizar la atención integral de la primera infancia, mejorar la calidad de la educación pública, así como incrementar el acceso a la educación superior de los jóvenes. Sus principios son: respeto, por todas las formas de vida; defensa de la dignidad del ser humano; una política del amor, y priorización de lo público como garante de transparencia y racional manejo de los recursos distritales.

Mientras que en el orden nacional la apuesta de los planes de desarrollo de los últimos ochos años se ha centrado en alcanzar una particular versión de estado comunitario acompañado de seguridad democrática, en Bogotá las orientaciones han planteado como prioridades los derechos económicos, sociales y culturales, transformación urbana y ambiental de la ciudad, la cultura ciudadana y la atención a poblaciones vulnerables.

Aunque esta es una diferencia importante que amerita ser explicitada por las distancias entre los proyectos políticos que han llegado al poder ejecutivo en lo nacional y lo local, es evidente que la ciudad aún tiene muchas dificultades para que sus entidades garanticen acciones acordes con estos principios. Se requiere entonces de mecanismos de gestión institucional que trasciendan las intervenciones asistenciales o las gestiones orientadas a atender masivamente a poblaciones, colocando en el centro las iniciativas de las comunidades, ampliando procesos de empoderamiento como medio para dislocar la cultura hegemónica, y aprovechando la función social, política y cultural de la Universidad de la ciudad que, en este caso, debe acentuar su carácter público y popular. De este modo, es posible que la acción de la Universidad contribuya a la transformación de la ciudad, siempre y cuando sus actividades misionales estén a tono con la *garantía de los derechos*, la *producción alternativa de iniciativas de desarrollo*, y la *producción de saberes –investigación de alto impacto-, capaces de incidir en las agendas de la política social*.

Pese a su debilitamiento, como consecuencia del carácter residual que ha adquirido la educación, la ciencia y la tecnología en Colombia, este complejo contexto nacional y distrital exige la transformación profunda del sentido de Universidad. Se trata de propender por la construcción de un modelo de Universidad, capaz de formar profesionales críticos y comprometidos con la producción de alternativas creativas para la transformación social en sus distintos niveles. Se requiere de una Universidad que disponga de condiciones para democratizar el acceso a los saberes, así como para favorecer sus posibles diálogos.

Es necesaria la puesta en marcha de una educación universitaria con las condiciones suficientes para deconstruir las nociones de desarrollo, progreso y acumulación capitalista, a través de la producción de nuevos capitales culturales y simbólicos (Bourdieu, 2005), que contribuyan a la constitución de sujetos sociales, comprometidos con la construcción de mundos posibles (Santos, 2008). Así mismo, se requiere una Universidad que produzca nuevo conocimiento a través de la investigación, basada en el diálogo de saberes, para incidir en la política social y generar otras posibilidades de convivencia, equidad, riqueza social y garantía y restitución de derechos en clave intercultural.

La configuración de un Proyecto Educativo Universitario de carácter público y popular debe centrarse, en medio de los componentes y dimensiones que sostienen este complejo escenario de crisis nacional y local, en promover la imbricación de la docencia, la investigación, la gestión y la proyección social, alrededor de tres elementos

centrales: contribuir a la garantía y restitución de derechos en todas las esferas sociales, poblaciones y grupos, a través de sus actividades misionales; velar por la construcción de lineamientos, perspectivas y modelos de desarrollo social, que disloquen la adscripción del desarrollo a la acumulación capitalista y sus modalidades asociadas con el mercado; y promover procesos de producción de saberes de alto impacto, esto es, saberes que se coloquen en diálogo entre diversos sistemas de conocimiento, que sean social y políticamente pertinentes, y que tengan capacidad de incidir en las agendas de la política social colombiana.

En cuanto al primer planteamiento, es necesario consolidar un Proyecto Universitario Institucional comprometido con una perspectiva de derechos, en la que la formación de profesionales e investigadores ubique como interés y deber principal velar por la garantía y restitución de derechos en sus diversos niveles. Para tal efecto, las prácticas de sus profesionales, así como las prácticas investigativas de sus comunidades académicas, deben contribuir a la creación de modelos, perspectivas y/o criterios que agencien ciudadanías emancipadoras, las cuales, basadas en la multiplicidad de experiencias, diálogo de saberes, aprendizajes colaborativos, inteligencias compartidas, contribuyan a la apropiación de los derechos civiles, políticos, sociales y culturales en sus comunidades de influencia.

Pese a los debates contemporáneos que atienden a perspectivas universales y culturalistas de los derechos, la reivindicación de lo local, de lo propio y de la diferencia, en medio del despliegue de la globalización hegemónica, se constituye en un desafío importante para comprender las implicaciones de la política, los derechos y la educación. Esto significa que es importante construir perspectivas de derechos que, a la par con otras orientaciones sobre el desarrollo y la agencia política, considere la interculturalidad como una opción que trascienda estas tensiones y sea capaz de reconocer la divergencia, lo local y la subalternidad como opciones políticas, pero también como condición fundamental para el diseño de éstas[24].

En relación con la segunda formulación, los componentes misionales que configuran el Proyecto Universitario Institucional deben animar la generación de esfuerzos políticos y epistemológicos, conducentes a la deconstrucción de las nociones occidentales y capitalistas de desarrollo y progreso, generalmente auspiciadas por organismos multilaterales y corporaciones, adscritos al proyecto hegemónico del globalismo transnacional (Grosfoguel, 2007; Mignolo, 2007). En tal sentido, las actividades de docencia, investigación, gestión y proyección social han de fomentar la producción de modelos, criterios y/o lineamientos alternativos sobre desarrollo y progreso, más allá de las enunciaciones binarias producidas desde los actuales centros de poder, tales como desarrollados/subdesarrollados, primer mundo/tercer mundo, global/local, civilizados/bárbaros. Se trata de una educación para mundos posibles que atienda a un nuevo cosmopolitismo en el que la construcción de lo común, dependa de la

[24] La interculturalidad crítica es un proyecto epistemológico y político que pretende descolonizar la presencia de nuevas y viejas prácticas hegemónicas en las que diversos grupos y poblaciones subalternizadas son objeto de intervenciones procedentes del Estado, la sociedad y, en la actualidad, de los organismos multilaterales, como medio de control social en la vía de la estrategia neoliberal multiculturalista que recorre el mundo (Walsh, 2002:8). No es posible que las acciones afirmativas prosperen sin que se produzcan prácticas interculturales en las que el *otro* sea reconocido en su diferencia, pero que además se le garantice opciones efectivas de vida digna, tal como históricamente se le ha otorgado a la sociedad mayoritaria blanco-mestiza.

potencialidad de las diferencias. Así, es necesario reinventar una práctica social y cultural que articule la igualdad y la diferencia, tal como lo señala Santos:

La reinvención implica una lucha que sobrepasa el marco nacional en el que la democracia participativa se consolida. Este nuevo cosmopolitismo tiene que articular diferentes formas democráticas, tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza; tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos caracteriza" (Santos, 2003:164)

Finalmente, teniendo en cuenta la importancia que contiene la investigación y, consigo la producción de nuevo conocimiento para la Universidad, es importante tener en cuenta que las sociedades colombiana y bogotana requieren ampliar y reconfigurar sus condiciones de existencia de manera urgente, alrededor de la dignidad y los derechos. Para tal efecto, se debe avanzar en prácticas investigativas, social y políticamente útiles. Investigaciones que en cualquiera de sus bases epistemológicas, disciplinares y/o interdisciplinares estén a tono con los núcleos constitutivos de la transformación social.

Teniendo en cuenta la importancia de identificar otras apuestas por el desarrollo y el progreso, la investigación que se produzca debe colocar en diálogo los distintos sistemas de conocimiento, propender por la creación y el empoderamiento de las comunidades, e incidir en las agendas de la política social en los contextos nacional y local. La producción de conocimientos pertinentes para la sociedad se convertiría en un aporte fundamental para los actuales procesos de agencia social y política en sus distintos niveles, configurando así, un modelo posible en el que se articulan ciencia, educación, comunidad y política.

2.3 Universidad pública, lo público y los derechos: otra forma de asumir la calidad educativa

Reflexionar sobre la Universidad es pensar sobre el tipo educación que desarrolla, la investigación que efectúa, y la intencionalidad tanto de una como de la otra. En forma simple, es preguntarse por el tipo de sociedad y de sujeto en que está empeñada la institución educativa, ya que hoy circulan con fuerza tendencias que pretenden asignarle funciones economicistas y de producción de mano de obra calificada a las Universidades. De ahí, la insistencia exclusiva en adelantar procesos de evaluación y acreditación con un enfoque empresarial.

Al decir la UNESCO (2008) que la educación universitaria es un bien social y un derecho humano y universal, está remitiendo a la discusión sobre el sentido, objetivo y de otra naturaleza de estas instituciones de educación. Esto orienta las discusiones sobre la calidad de las Universidades. A renglón seguido, cuando se admite que la Educación Superior es un deber del Estado, se están dando las pautas para que se piense, entre otras cosas, las Universidad es en términos de lo público y de la autonomía. Por eso dice Días Sobrinho (2008: 4-5) que,

Los actuales movimientos de re-conceptuación de la calidad en el mundo académico están poniendo de manifiesto la contradicción entre, por un lado, los esfuerzos que intentan implantar en la educación superior el lenguaje, lógicas, estrategias y prácticas exitosas en la industria, y, por otro, la lucha por la preservación del *ethos* académico y

de sus valores más identificados con la autonomía, los intereses públicos y las especificidades de la ciencia en la labor de investigación y formación.

En las últimas décadas esta discusión ha estado presente en las agendas públicas del sector educativo de la región y del país. En Colombia, desde el la perspectiva del gobierno central, se ha optado por la primera posición, por eso muchas de sus políticas[25] y programas tienen un tinte economicista y acreditacionista. Por ejemplo, algunas buscan establecer una relación que consideran económica entre el número de alumnos por profesor, desconociendo otras dimensiones del proceso educativo. En otras instancias del gobierno también es evidente este interés funcionalista[26].

- **La calidad universitaria**

Para Carlos Torres (2008), la calidad, la relevancia y la equidad de la educación, las cuales tienen una relación intrínseca, son asuntos de preocupación y crítica en la educación de América Latina y el Caribe. La calidad en la educación universitaria es central en las dinámicas y resultados de las mismas instituciones. Sobre la misma existen distintas concepciones. En el sentido anterior, Días Sobrinho (2008: 5) dice que hay una pugna entre dos paradigmas sobre la calidad en la educación; unos la conciben según criterios que pretenden ser objetivos y universales, valorando más el rigor científico y los aspectos cuantitativos y medibles, identificados con términos y esquemas económicos, como índices de desarrollo, rentabilidad, cálculos de costo-beneficio, eficiencia, rendimientos económicos de las inversiones, tasas de crecimiento cuantitativo con relación a matrículas, tiempos de formación, proporción profesores-estudiantes, indicadores de la producción científica, expansión de los sistemas, medición de desempeño, rendimientos de estudiantes, capacidad de captación de recursos en variadas fuentes, empleabilidad etc. Otros, sin negar muchos de estos importantes aspectos, consideran también relevantes las realidades políticas y sociales de las instituciones y los sistemas educativos, las dimensiones cualitativas, como actitudes éticas y valores cívicos, insertando la educación superior en las estrategias nacionales y regionales de consolidación de la democracia, desarrollo sostenible de la ciudadanía y de la economía nacional, respetando las identidades culturales y los ideales de cohesión de los pueblos.

La primera concepción se presenta con diversas fisonomías para que no ofrezca resistencia; y la segunda muchas veces es objeto de descalificación por parte de sectores del gobierno quienes apelan a raciocinios asociados a que el país debe estar en el concierto internacional o que todos sus programas deben tener certificados de calidad, pero asumiendo la noción de calidad que ya se ha señalado.

Atendiendo a los debates del Foro de Política de la UNESCO, Mary Pigozzi (2008: 37) dice que la calidad en la educación es un concepto dinámico. En la educación básica, la definición convencional estaba supeditada a la alfabetización, la aritmética básica y las

---

[25] En la discusión sobre el carácter de las políticas, se habla de políticas de Estado, de Gobiernos, sectoriales, etc. o políticas públicas para señalar que las mismas interpretan y posibilitan la participación deliberativa en forma representativa a la sociedad entera en la elaboración de las mismas. Esto quiere decir que no necesariamente las políticas de gobierno o sectoriales sean estrictamente públicas.

[26] También se puede observar esta tendencia en otra dependencia del gobierno nacional, al ver que COLCIENCIAS dice que tiene como reto coordinar el sistema nacional de ciencia, tecnología e innovación, dentro de lo cual no se dice para qué tipo de sociedad, como si ocurre en otros países, como España y México.

competencias para la vida, lo cual estaba relacionado con los profesores, contenidos, métodos, currículo, sistemas de exámenes, política, gestión y administración. Hoy se habla de la pertinencia de la educación para el mundo contemporáneo, de su dimensión social, y en ese sentido, "Se espera que la educación haga una contribución al desarrollo humano sostenible, la paz y la seguridad, los valores universales, la toma de decisiones informada y la calidad de vida a nivel individual, familiar, de la sociedad y del mundo". De este modo, la educación basada en derechos es un soporte conceptual de la calidad de la educación.

Para la UNESCO la educación de alta calidad es un derecho humano (Pigozzi, 2008: 40-41) y, en esa dirección, la educación investida como derecho humano presenta tres aspectos importantes: la participación es un fin en sí mismo en una educación de calidad; en la educación debe haber una práctica de los derechos humanos; y la educación es un derecho que facilita la realización de otros derechos para los individuos humanos. En este orden de ideas, la educación debe ser comprendida en un contexto más amplio, que refleje el aprendizaje en relación con el niño y/o el joven como persona, que es miembro de una familia, una comunidad, es ciudadano y parte de una sociedad local y mundial. Así mismo, reconocer el pasado, ser pertinente para el presente y tener visión de futuro. Relacionarse con la construcción del conocimiento y aplicación competente de todas las formas de conocimiento en forma individual o colectiva, que refleje las diversas culturas y las lenguas, los valores de las personas, que promueva la equidad y fomente un futuro sostenible.

Así mismo, admite que la calidad de la educación también está relacionada con el sujeto educando y con el sistema educativo (Pigozzi, 2008: 41-45). El primero en lo relativo al entorno del aprendizaje, y el segundo en asociación con la experiencia del aprendizaje. Dos subsistemas: "nivel interno del educando y el nivel externo del sistema". Con respecto al primer subsistema, al sujeto educando, la educación para que sea de calidad debe tenerse en cuenta lo siguiente: a) *incorporar* a todos los niños, niñas y jóvenes sin ninguna discriminación a una educación para toda la vida, b) *reconocer* en forma amplia las diversos aportes de experiencias, características, habilidades, condiciones y culturas que traen los educandos a la escuela, c) los *contenidos* deben ser establecidos alrededor de la pertinencia y necesidad para un mundo presente y futuro de sostenibilidad, intercultural, democrático, solidario, entre otros; d) los *procesos* en la educación de calidad deben permitir que los educandos pregunten y respondan sobre los diversos aspectos de su vida, sobre el mundo de la ciencia y muchos otros saberes, aprender a autorregularse, a valorar a los demás, en fin, ser una educación con procesos democráticos; e) el *contexto* de la educación debe ser apropiado y de calidad, entendiendo por tal, las instalaciones físicas, servicios de salud y nutrición accesibles, promover la salud física y mental de los educandos, sin discriminación tipo género, por intimidación, castigo corporal o trabajos forzados. Las instituciones deben garantizar condiciones y normas para que las violencias y los abusos no afecten a niños y niñas en su proceso de formación.

En lo concerniente al nivel externo del sistema, es claro que la educación de calidad debe contemplar: a) un sistema de *administración y de gestión* en donde el centro sea el educando, justo y transparente para todos, con normas claras, responsabilidades y procedimientos bien formulados e implementados, con horarios flexibles para que los estudiantes no abandonen los estudios, con posibilidades para que los docentes puedan mejorar los procesos pedagógicos y didácticos, y con posibilidades para que los padres

y comunidades puedan acceder a las instituciones y tener una actitud positiva hacía la misma; b) implementación por los entes gubernamentales de *políticas educativas* que sean consideradas como buenas por administradores, profesores y estudiantes, los cuales se comprometan a cumplirlas y hacerlas cumplir; c) un *marco legislativo de apoyo*, expresado en normas y estatus académicos que no sean contradictorios con la aspiración de la calidad, la accesibilidad y la inclusión de todos; d) *recursos* necesarios y suficientes en el campo de lo económico y del talento humano; e) los *medios para evaluar* los resultados del proceso de formación o aprendizajes (Pigozzi, 2008: 45-48).

En tal sentido, se esperaría que se puedan evaluar los aprendizajes a nivel de *conocimiento*: niveles cognitivos esenciales que deben lograr todos los educandos; *valores*: orientados a la solidaridad, igualdad de género, tolerancia, comprensión mutua, respeto de los derechos humanos, no violencia, respeto por la vida y dignidad humana; *competencias*: aprender a resolver problemas con seguridad, la experimentación, trabajar en equipo, vivir juntos, interactuar con personas diferentes, aprender a aprender, y el *comportamiento*: la "capacidad para poner en práctica lo que se ha aprendido" (Pigozzi, 2008: 48).

Esta es una propuesta y conceptualización amplia y rica en lo que tiene que ver con la calidad educativa. Dicha definición es complementaria con la aportada por otra oficina de la UNESCO (OREALC/UNESCO, 2007: 5), la cual plantea que la educación de calidad está en considerar a la misma con un enfoque de derechos humanos, lo que presupone: 1) el *ejercicio del derecho a la educación*: obligatoriedad y gratuidad en la educación para todos, la escuela pública gratuita, la no discriminación y plena participación de niños y niñas, 2) *la equidad*: equidad de acceso (el Estado debe garantizar escuelas disponibles, accesibles- físicamente, en el currículo y económica- y asequibles para todos), equidad en los recursos y en la calidad de los procesos educativos, equidad en los resultados de aprendizaje, y sistemas educativos más inclusivos y escuelas más plurales y democráticas; 3) *relevancia*, que debe responder a la pregunta ¿educación para qué?; 4) *pertinencia*, que debe responder a la pregunta ¿educación para quién?; 5) *eficiencia* y, 6) *eficacia*. (OREALC/UNESCO, 2007).

En este documento también se hace una referencia a las concepciones sobre la calidad educativa, las cuales están asociadas a las sociedades, a los periodos de tiempo y a los diversos grupos étnicos. En forma sintética, se dice lo siguiente:

> En los enfoques humanistas, lo central es el desarrollo de las capacidades de los educandos para que construyan significados y den sentido a lo que aprenden, siendo el docente un mediador en dicho proceso. En función de esto, se preconiza que los planes de estudios deban considerar las características y necesidades de cada alumno para aprender. Las corrientes conductistas, por el contrario, enfatizan la importancia de la enseñanza estructurada, graduando paso a paso lo que el alumno aprende y verificando sus resultados. En este caso, el docente dirige el aprendizaje controlando los estímulos y respuestas. Más radicalmente, en los enfoques críticos, que abarcan una amplia gama de teorías, se estimula el análisis crítico de la realidad y la principal preocupación es que la educación contribuya al cambio social y a la reducción de las desigualdades, promoviendo la autonomía y la emancipación de los marginados. (OREALC/UNESCO, 2007: 25).

Como se aprecia, para que la educación de calidad no sea vista solo en el sentido del primer paradigma -funcionalista y economicista-, es necesario tener en cuenta todos los aportes que teóricos y entes intergubernamentales aportan para que ésta sea considerada como un bien público y un derecho humano y universal, en el sentido de la equidad

económica y social, de la democracia y en la constitución de sujetos deliberantes, cuidadores y comprometidos con las transformaciones sociales y la sustentabilidad de la tierra. La declaración de la CRES 2008 es clara al respecto:

El desarrollo de las capacidades científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas con clara y rigurosa calidad debe estar vinculado a una perspectiva de sustentabilidad. El agotamiento del modelo predominante de desarrollo se evidencia en la contraposición entre las necesidades humanas, los modelos de consumo y la conservación de la habitabilidad del Planeta. Se trata de propiciar enfoques que apunten a combinar la atención de los problemas sociales, económicos y ambientales, reduciendo el hambre, la pobreza y la inequidad, a la vez que se mantienen la biodiversidad y los sistemas de soporte de la vida en la Tierra. La educación es crucial para transformar valores que hoy estimulan un consumo no sustentable. Las instituciones de conocimiento tienen un papel fundamental en la orientación de las nuevas tecnologías y la innovación hacia sistemas de consumo- producción que no condicionen las mejoras en el bienestar al consumo creciente de energía y materiales, (CRES, 2008: 7)

- **Lo público y la autonomía universitaria**

Frente a los importantes desafíos que subyacen de la noción de calidad de la educación, se encuentra la autonomía universitaria como atributo fundamental para llevar a cabo sus objetivos y naturaleza propia, esto es, producción de conocimiento científico relevante, cuestionamiento de la sociedad y del tiempo presente, y proyección de sociedades y mundos posibles, lo que implica priorizar su condición sustentable, intercultural y basada en derechos. Para que la autonomía universitaria sea realidad, es indispensable que la Universidad sea concebida como una institución pública. Cuando se habla de lo público, esto no solo contempla el apoyo institucional, en términos de dispositivos normativos y recursos económicos por parte del Estado.

Además de tener un carácter estatal, en las Universidades debe darse curso libre a las ideas y la deliberación, de modo que las decisiones sean producidas e implementadas producto de la actividad académica, investigativa y política permanente por parte de la comunidad universitaria. En tal sentido, es pública porque en la Universidad pueden participar todos atendiendo al diálogo de saberes y de experiencias, lo cual debe estar por encima de las amenazas de grupos diversos o a la toma de decisiones por parte de sectores que tienen intereses corporativistas y/o privados.

Así mismo, también es importante destacar que la Constitución deja claro que la Universidad goza de los atributos propios de la autonomía, lo que incluye la autonomía política, por no ser ésta ni nación ni Estado. La autonomía como tal es un modo de ser institucional y exige libertad para que la Universidad se autodetermine[27]. Esta concepción no puede ser analizada aisladamente, la Constitución debe ser vista en su todo, interpretada sistemáticamente.

[27] Sobre este tema hay una interesante conceptualización en el artículo "Questão da autonomia universitária" de CURY, Carlos Roberto Jamil, en la Revista Universidade e Sociedade, año 1, número 2, de noviembre de 1991.

En esta perspectiva, la autonomía se puede analizar en tres dimensiones[28]. La primera, desde el punto de vista didáctico-científico, lo que implica libertad de la Universidad para: a) establecer sus objetivos, organizando la enseñanza, la investigación y la extensión sin ninguna restricción doctrinaria o política; b) definir líneas de investigación; c) crear, organizar, modificar o acabar cursos; d) elaborar el calendario y el régimen de trabajo didáctico; e) fijar criterios y normas de selección, admisión, promoción y transferencia de alumnos y; f) otorgar grados, diplomas, certificados y otros títulos académicos.

La segunda está relacionada con la dimensión administrativa. Las Universidades tienen plena libertad de: a) organizarse internamente, estableciendo sus instancias decisorias en la forma en que apruebe; b) elaborar y reformular sus estatutos y reglamentos; c) establecer el modelo de personal docente y técnico administrativo, de acuerdo con su planeación didáctico-científica.

La tercera dimensión, se refiere a la autonomía de gestión financiera y patrimonial. En el caso de la Universidad pública significa: a) otorgar competencia a la Universidad para elaborar su presupuesto y ejecutar sus consumos, partir de unidades básicas, sometiéndolas a partir de la aprobación de sus instancias superiores; b) recibir los recursos que el poder público es obligado a trasladarle para el pago de personal, consumos de capital y otros gastos; c) administrar los rendimientos propios de su patrimonio y disponer de ellos de acuerdo a sus estatutos; d) recibir herencias, legados o cooperación financiera resultante de convenios con entidades públicas o privadas; e) realizar contratos referentes a obras, compras, enajenación o concesión, de acuerdo con los procedimientos de licitación.

Atendiendo a estas tres dimensiones, la autonomía en la Universidad pública implica garantizar la libertad de producción y gestión del conocimiento, a tono con las necesidades sociales, políticas, económicas y culturales de la sociedad. Los procesos de gestión de recursos para su funcionamiento deberán estar al servicio de sus finalidades, esto es, la construcción de un modelo de autonomía administrativa, de gestión financiera y patrimonial que deberá estar subordinado a la autonomía didáctico-científica para garantizar su razón de ser.

Si se admite que la autonomía es entendida, no como un fin en sí mismo sino como condición necesaria para garantizar las razones de ser de la Universidad, no se puede perder de vista que ésta no es una dádiva. Se trata del resultado de una exhaustiva conquista. En tal sentido, es importante ratificar que la Universidad no es un ente abstracto, separado de la sociedad que la mantiene y del Estado que le da existencia jurídica. Por consiguiente, la Universidad debe estar abierta a procesos de evaluación y control social en relación con sus objetivos misionales, de tal manera que su valoración social se inscriba en el conocimiento y acompañamiento de sus prácticas. A este respecto, Días Sobrinho (2008: 10-11) concluye en forma precisa:

La Universidad es una institución cuyo referente es la sociedad y no el mercado. Ella debe abrirse al medio social, pero esto no significa limitar su tarea central a la inserción

[28] El análisis de estas tres dimensiones se presenta de forma detallada en el artículo: "Autonomia Universitária no Brasil: Uma Utopia?" de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, profesora de la Facultad de Educacación de la Universidad Federal de Rio de Janeiro e investigadora del Consejo Nacional de Pesquisa (CNPq) Brasil, 1999.

profesional y a dar respuestas pasivas a las estructuras económicas. Más allá de funcional y calibrada al mercado, la educación superior tiene un papel civilizador justificado por valores comunes en los miembros de la comunidad académica y científica. Las respuestas de la educación superior a las demandas de la sociedad han de basarse en la capacidad reflexiva, rigurosa y crítica de la comunidad universitaria cuando define sus finalidades y asume sus compromisos. Para esto es imprescindible la autonomía, sin la cual la Universidad no puede repensar sus compromisos. Es ineludible la libertad académica para poder definir sus prioridades y tomar sus decisiones según los valores públicos que fundamentan la ciencia y el bienestar social.

La autonomía es pues imprescindible para que la Universidad pueda pensarse y tomar decisiones sobre los valores que la sostienen, así como la producción y la apropiación de los saberes que se ponen en diálogo mediante sus prácticas –docencia, investigación, gestión y proyección social-. En efecto, en el ejercicio de sus responsabilidades sociales y, a través de sus actividades pedagógicas y científicas, las Instituciones de Educación Superior y, particularmente la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, deben contribuir a la transformación medular del paradigma epistémico y ético-moral subyacente a las formas de pensar y actuar de gobiernos, instituciones y personas.

Como parte de su responsabilidad social, la Facultad de Ciencias y Educación debe poner en el centro de su agenda de reflexiones y programas de investigación, los temas y problemas urgentes que se inscriben en el cambio de época y en los registros que introduce la globalización hegemónica, así como las globalizaciones desde abajo. La relación hombre- naturaleza y sus implicaciones en el ambiente y el desarrollo, los desafíos interculturales en el marco de los derechos diferenciales y de las acciones afirmativas, las posibles salidas en paz a los conflictos social y armado, la configuración urbano-regional, educativa y ambiental de Bogotá y su pretensión de constituirse en Ciudad de derechos, la identificación de las transformaciones socio-culturales y ontológicas de la familia, las infancias y la juventud, el estudio de los lenguajes y sus diversas manifestaciones –éticas, estéticas y políticas-, así como la comprensión de los usos, apropiaciones y reapropiaciones del paisaje tecno-cultural contemporáneo que configura un modelo de comunicación digital interactiva, entre otros asuntos, constituyen parte de esta agenda.

Para tal efecto, tanto el devenir de las disciplinas como la configuración emergente de campos inter y transdisciplinares son indispensables. En tal sentido, las vías son múltiples para producir saberes e investigación de alto impacto para el desarrollo humano y la equidad social, tal como reza el Plan de Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2008-2016). La Facultad de Ciencias y Educación asume que esta declaración puede cumplirse progresivamente si se Educa para un- otros mundos posibles (Gadotti, 2010:2), introduciendo prácticas investigativas que se guíen por principios como la educación como derecho humano, la autonomía universitaria como medio para garantizar relaciones fructíferas entre universidad – sociedad – derechos - riqueza social, la reconfiguración de la calidad alrededor de los derechos humanos y la dignidad de las poblaciones, y la posibilidad de descolonizar y desmercantilizar las prácticas, los discursos y las instituciones, a través del diálogo de saberes como medio para reinventar el Estado y la democracia.

2.4 Apertura y diálogo de saberes: fundamentos epistemológicos

- **La cuestión epistemológica**

Los cambios y rupturas, las crisis e incertidumbres que delinean el espíritu de esta época inciden de forma crucial en la esfera de generación y producción del conocimiento científico, así como en la determinación de los marcos de legitimación del mismo, en los mecanismos y criterios que presiden sus interacciones con la diversidad de prácticas sociales y culturales que constituyen los múltiples saberes y realizaciones, a través de los cuales se enriquece y complementa el patrimonio cultural de una sociedad.

En el orden epistemológico se ha hablado de la crisis de los grandes paradigmas que presidieron la construcción de la modernidad científica, esto es ante todo, de la crisis de legitimidad del modelo positivista de la ciencia y de su pretensión de hegemonizar en el ámbito del conocimiento y la educación, reduciendo otras formas del saber a una marginalidad y desvalorización operativa. La crisis de la racionalidad en tanto que único o principal modelo cognitivo-educativo se traduce en un debate que va más allá de la mera discusión teórica y metodológica y alcanza importantes connotaciones e implicaciones de tipo ideológico y político, las cuales resultan decisivas al momento de analizar, formular o evaluar políticas científicas, investigativas y educativas o modelos de Escuela y Universidad.

En el interés de delimitar los campos de la Educación y las Ciencias como complejos nodos constituidos a partir de perspectivas epistemológicas, teorías sociales, categorías y problematizaciones, se puede afirmar que las transformaciones contemporáneas relacionadas con los objetos y métodos que constituyen las disciplinas, campos y saberes adscritos a estos objetos de estudio están siendo modificados radicalmente por las criticas formuladas al método científico, el positivismo y el estructuralismo, y la influencia de nuevas concepciones y prácticas investigativas.

Como es sabido, las orientaciones procedentes de la concepción moderna de ciencia, civilización y progreso determinaron epistemológica y metodológicamente buena parte de los estatutos de aquellas teorías que pretendían objetivar la realidad (Durkheim, 1980) o interpretar sus relaciones, formas de socialización y mecanismos de regulación (Berger y Luckman, 2005). Sin embargo, al parecer, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX fue evidente, no sólo la necesidad de considerar otras epistemologías para comprender el intrincado escenario de las realidades emergentes, especialmente las de aquellas sociedades que pasaron por experiencias coloniales, sino de situar como protagonistas a todos aquellos sujetos, objetos y fenómenos, que tiempo atrás habían sido invisibilizados, como consecuencia del carácter excluyente, machista y etnocentrista de las ciencias modernas –nomotéticas e idiográficas- (Wallerstein, 1996).

En consecuencia, varios episodios empezaron a mostrar cierto desprendimiento a estas determinaciones que operaban como regímenes de saber/verdad, al decir de Michel Foucault (2007). La *Escuela de Frankfurt*, por ejemplo, en cabeza de Adorno y Horkheimer, presentaban cierta interpelación, al formular una teoría crítica a las formas de alienación que promovía la política y la economía capitalista del siglo XX, en el

contexto de las relaciones de producción y la nueva división internacional del trabajo reinante.

De otra parte, surgieron teorías culturales –sobre lo cultural, según Hall, 2008- que interpretaban el mundo social y político -*Cultural Studies*-, fomentando así, nuevos temas y problemas de investigación, tales como la comunicación y los medios, la juventud, y el consumo cultural. Así mismo, se erigieron estudios que abordaron las condiciones de vida de las zonas de periferia, más allá de las interpretaciones que se originaban desde Europa o el norte para demarcar la naturaleza folclórica y exótica de las sociedades occidentalizadas. Al respecto, el esfuerzo intelectual y político cristalizado en los *Estudios Subalternos* (Guha, 1989; Chatterjee, 2009), los *Estudios Poscoloniales* (Bhabha, 1994; Said, 1993; Fanon, 2003; Cesáire, 2006) y la *Filosofía de la Liberación* (Dussel, 2005; Quijano, 2005) representan en parte, estas nuevas apuestas por demarcar la diferencia como alteridad y potencia, y no sólo como distinción e inferiorización del otro para dominarle.

En los albores del siglo XXI y, ante un evidente proceso de mutaciones ontológicas, epistemológicas y socio-culturales, denominado por varios intelectuales como *Cambio de época,* definición planteada al inicio, subyacen nuevos fenómenos que, una vez más, interpelan la homogeneidad, en este caso, la originada por el globalismo transnacional (Mignolo, 2007), a partir de la reivindicación de la diferencia, la insumisión, la subalternidad y los mundos posibles.

Algunas de estas manifestaciones se explicitan hoy en la escena política y epistemológica, a través de la actividad de movimientos feministas, movimiento ecologistas, organizaciones que exigen el respeto a la identidad originaria de los pueblos indígenas y afro-americanos, declaraciones globales en torno a la diversidad sexual, procesos de agenciamiento juvenil, negociación de derechos para trabajadores informales, movimientos de No violencia, movimientos de reivindicación de derechos de las poblaciones en situación de discapacidad, entre otros. Algo que identifica estas experiencias es su distanciamiento de las dicotomías y esencialismos propios de la cultura hegemónica, posicionando un poder de periferia en el que la producción de agenciamientos colectivos es posible sólo a partir de la singularidad y la diferencia.

En medio de este panorama es necesario avanzar en la definición de los campos Educación y Ciencias, especialmente atendiendo a las formulaciones realizadas por subcampos de reciente figuración, tales como las teorías de la complejidad, los Estudios Culturales, el Giro Decolonial, los Estudios Ciencia- Tecnología- Sociedad, los Estudios Críticos Ciberculturales, los Estudios Posfeministas, las epistemologías de frontera, la filosofía de la diferencia, entre otros.

- **Epistemologías y diálogo de saberes**

La discusión epistemológica contemporánea ha sido recogida en muchas obras, entre ellas la de Boaventura de Sousa Santos (2005), quien se inclina por la mirada que postula la necesidad de una apertura epistemológica, de modo que se incluyan esas otras formas de conocer y saber que van más allá o están más acá del mero campo de la racionalidad lógico formal predominante en las así llamadas "ciencias duras o exactas". Algo similar se constata en los estudios de Immanuel Wallerstein (1996), cuando se refiere a la exigencia de una apertura en el horizonte de la cientificidad del

conocimiento, recordando que el signo característico de la ciencia contemporánea se inscribe en el eje de interacción y el diálogo colaborativo entre saberes, lo que hace incluyentes en un mismo espectro o escala a las más diversas tradiciones científicas y culturales coexistentes hoy en el tiempo y el espacio globales.

En cualquier caso, estos y otros autores coinciden en la observación de que el concepto de ciencia moderna, es decir, la ciencia entendida como discurso o práctica de cuño estrictamente lógico racional, explicativo y predictivo, se vuelve estrecho e insuficiente, frente a los desarrollos de la ciencia actual y a la apertura de sentidos inherente a una visión intercultural y centrada en los derechos de la humanidad.

Santos (2005) es particularmente enfático al recalcar el carácter ideopolítico, además de científico, de la problemática señalada. Se trata de la consabida discusión acerca de la hegemonía de Occidente en materia de "civilización", el eurocentrismo intelectual dominante durante siglos y el posterior centrismo científico e investigativo preconizado, abierta o veladamente, por la academia norteamericana, acorde con su posición dominante a nivel mundial en materia de desarrollo científico, investigativo y tecnológico. Lo que hizo equivalente a convertir el paradigma racional positivista-eficiencista en el único modo válido y legitimable de hacer ciencia e investigación, y así mismo de generar rumbos y modelos educativos y pedagógicos directamente ligados a dicho paradigma. Con la fuerza de la institucionalización académica de ese modelo y la imposición del mismo a través de la dependencia económica, política y cultural liderada por los países desarrollados de Occidente con Estados Unidos a la cabeza, se restringió y excluyó de hecho a las otras miradas o formas culturales de generar, valorar y utilizar el conocimiento y ligarlo al desarrollo social autónomo.

La ruptura epistemológica pasa, en consecuencia, por el reconocimiento de su dimensión ideopolítica, lo que se torna significativo para pensar y redimensionar críticamente la naturaleza de la ciencia y el conocimiento, su relación orgánica con la experiencia común y la vida cotidiana, y el valor cultural de las prácticas sociales a la hora de establecer o adoptar criterios encaminados a definir el tipo de enseñanza y educación que se quiere impartir a las nuevas generaciones. También exige reflexionar sobre la función de la escuela o de la institución universitaria en contextos sociopolíticos específicos, y la viabilidad y finalidad de la investigación científica en una óptica que abarque mucho más que la mera eficiencia cuantitativa y mercantil, y se abra o se ligue a las dimensiones estructurantes de la sociedad en su conjunto.

En la anterior perspectiva, es factible y pertinente ahondar la cuestión concerniente a la relación sujeto-objeto, saber-realidad, desde la óptica del conocimiento. De este encuadre se desprende el modo como se constituye o se apuntala la experiencia humana, entendida como vínculo fundamental del hombre con el mundo. La realidad misma es resultado de ese proceso mediante el cual el hombre, asumido como sujeto cognitivo, la designa en calidad de objeto, de resultado mediado por su acción simbólica sobre todo lo que lo rodea, incluido él mismo. La realidad es tal, gracias a la práctica humana incorporada en su constitución ontológica y en su representación lógico-simbólica; el lenguaje hace lo demás al mediar comunicativamente la experiencia y la interacción social para convertir la realidad en mundo humano, es decir, en cultura, en horizonte de encuentro y reconocimiento cultural.

Ciencia, conocimiento e investigación son, por lo tanto, componentes integrales de una mirada social particular, de una cultura determinada, y en su constitución, producción y reproducción condensan y expresan lo singular y universal de esa mirada, de esa cultura única. En eso reside su fuerza potencial para ligarse activamente al desarrollo de la sociedad, a su posicionamiento como comunidad imaginada que interactúa dinámica y críticamente con otras comunidades en el proceso histórico de apropiación del mundo en un horizonte humano, para hacer humano el mundo, y habitable por seres humanos insertos en culturas diferentes pero complementarias y solidarias.

El problema reside, entonces, en el hecho de que diferencia y diversidad social y cultural no son sinónimos de respeto y convivencia, de aceptación pluralista más allá de la mera retórica formal, sino que remiten a una situación de discriminación y exclusión a través de bloques de poder geopolítico, de hegemonización histórica, y de alta concentración de recursos científicos y tecnológicos en el mundo desarrollado. Así mismo, este complejo panorama suele estar acompañado de una profunda imposición de normas y patrones en cuanto a lo que se define y se acepta como ciencia e investigación, condicionando a ello las ayudas y alianzas económicas y productivas y las asistencias y patrocinios en materia de investigación y gestión de recursos tecnológicos y de información.

Estos parámetros se convierten en el filtro funcional sobre el ser y deber ser de la ciencia, el conocimiento y la investigación en el mundo actual. Al parecer, fuera de éstos es bastante improbable subsistir, dado que son también condiciones marco para los procesos de institucionalización de la práctica de la investigación científica en el mundo académico, lo que, a su vez, conlleva reconocimiento y aceptación, financiación, legitimación y demás aspectos relacionados al respecto.

El sentido inmediato de las consideraciones expuestas apunta, entonces, a insistir en la necesidad de no perder de vista la correlación existente entre la dimensión epistemológica de ciencia e investigación y la concepción o Proyecto (político, educativo y cultural) de la Universidad y la Facultad, pues la articulación funcional entre ambas cuestiones es lo que se refleja a través de las políticas y programas impulsados por una determinada institución educativa. Esto, sumado a las articulaciones e interacciones permanentes con el contexto histórico y sociopolítico en el que se desenvuelve la institución, se convierte en la huella, en la estela cultural que la caracteriza, parámetro en relación con el cual es factible juzgar su apuesta pedagógica. Estamos hablando del marco conceptual institucional a partir del cual se generan todos los demás componentes de la imagen institucional en sus distintos niveles constitutivos: misión, visión, proyecto institucional, plan de desarrollo, objetivos, perfiles y planes de acción en el tiempo y el espacio, etc.

De lo anterior, pues, la necesidad de ligar a la reflexión sobre el Proyecto Educativo de Facultad la discusión sobre la cuestión epistemológica contemporánea y su incidencia en la formulación de modelos educativos y pedagógicos, así como en el perfilamiento de las instituciones educativas que los titularizan y encarnan. Esta labor se debe adelantar con la profundidad requerida para garantizar en términos reales la representatividad científica, social, política y cultural del Proyecto Educativo de Facultad de cara a la realidad de la ciudad y del país, y de la dinámica y generosidad con que se involucre en ello la comunidad universitaria depende la potencialidad misma de su influencia e impacto en la población que demanda sus servicios.

3. REFERENTES DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LA FACULTAD

Como referentes del proyecto educativo de Facultad se encuentra el plan estratégico de desarrollo que se constituye en la ruta y horizonte institucional, en tanto define las prioridades de la Universidad para su crecimiento y desarrollo, los retos que asume para el cumplimiento de su misión, su función social como institución de educación superior y el compromiso con la sociedad.

Los siete campos estratégicos (Plan de Desarrollo UDFJC 2007-2016), plantean como ámbitos de acción la Integración Regional, Nacional e Internacional; Educación, desarrollo y sociedad; Ciencia, Tecnología e innovación; Comunicación, Arte y Cultura; Tecnologías de la Información y las comunicaciones; Competitividad y emprendimiento; Espacio público, ambiente, biodiversidad y sostenibilidad. Estos campos se asumen como espacios de actuación y referentes para la orientación del desarrollo institucional y de la Facultad en cuanto configuran los ejes estructurantes y articuladores de la acción universitaria en su conjunto. Con el desarrollo de los campos, la Universidad y la Facultad buscan responder a las necesidades del conocimiento, la investigación y la proyección social que demanda la sociedad y el entorno sociocultural y ambiental de la ciudad-región de Bogotá y el país.

También son referentes del proyecto educativo de la Facultad, las políticas formuladas en el plan estratégico de desarrollo, entendidas como el conjunto de lineamientos y mecanismos para la formulación de las estrategias, programas y proyectos, orientados a desarrollar y brindar las condiciones para la articulación -interna y externa- y el posicionamiento de la Universidad, la FCE, y de cada uno de sus proyectos curriculares de pregrado y postgrado. Las políticas que orientan el proyecto educativo son las siguientes: 1- *Articulación, contexto y proyección estratégica*: que le permita participar e incidir en la formulación y desarrollo de políticas públicas y acciones de impacto social en los ámbitos estratégicos institucionales e interinstitucionales en los contextos local, regional y nacional. _2- *Gestión académica para el desarrollo social y cultural*: que define los lineamientos para el mejoramiento de la gestión académica mediante la articulación de las funciones universitarias, la incorporación de nuevas metodologías que promuevan procesos de enseñanza y aprendizaje interactivos, significativos y pertinentes (Plan de Desarrollo, 2007-2016:76). 3- *Investigación de alto impacto para el desarrollo local, regional y nacional:* que fortalezca las relaciones con los contextos sociales y culturales y el desarrollo de proyectos y prácticas profesionales, que tengan incidencia a nivel local, regional y nacional. 4- *Modernización de la gestión administrativa, financiera y del talento humano de la Facultad:* que busca generar las mejores condiciones para atender eficientemente las funciones de docencia, investigación, creación, extensión y proyección social. 5- *Gobernabilidad, democratización y convivencia:* orientada a garantizar el ejercicio de la democracia y el respeto a los derechos humanos en el contexto de la autonomía universitaria. 6- *Desarrollo físico e infraestructura tecnológica de la Universidad:* que permita

garantizar la infraestructura física, tecnológica y de recursos para el desarrollo de la misión y la visión de la Facultad.

4. COMPONENTES DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LA FACULTAD

1. Principios orientadores

Los nuevos procesos de globalización plantean la necesidad de aprender a leer el mundo e interpretarlo de manera común y diferente; esto significa, tomar consciencia de las propias identidades y el reconocimiento de los demás, sin exclusión. Así las cosas, corresponde a los proyectos de formación proporcionar los espacios y experiencias significativas que ayuden a comprender el conocimiento en la sociedad y la mente en la cultura como marco de contextualización de la acción educativa.

El PEF se inscribe en una concepción de la acción universitaria como espacio de formación y proyecto de la cultura. Si se entiende la educación con Fernando Savater (1998) como "*el acuñamiento de lo humano allí donde sólo existe como posibilidad" para hacer del mundo una morada donde podamos reconocernos, reconciliarnos y vivir mejor",* tenemos entonces que entender que la educación superior complementa el proceso de otras instancias educativas y busca contribuir en la constitución de sujetos sociales, que, como egresados, puedan construir futuros posibles para sí mismos, para otros y para la sociedad. En este contexto se proponen como principios orientadores del proyecto educativo de la Facultad los siguientes:

Pensar en una educación orientada hacia el futuro, en palabras de Gadotti (2003), una educación que "rebata y supere los límites impuestos por el Estado y por el mercado, por lo tanto, una educación mucho más orientada hacia la *transformación social* que a la *transmisión cultural".*

Una educación que muestre que el conocimiento es histórico y socialmente construido, con lo cual se hace visible el carácter perfectible y de aproximación del conocimiento humano, como tarea de la comunidad académica y demás actores sociales. El desarrollo de los *procesos del pensamiento* y el conocimiento permitirán *aprender a pensar, a sentir a conocer* y aprender a relacionarse con el mundo a través de formas del saber que constituyen sistemas de interpretación y de acción para el mejoramiento de la calidad de vida.

Una educación que aborde los principios de un conocimiento pertinente (Morin, 2001)*,* entendido como aquel conocimiento contextualizado, global, que relaciona el todo y las partes, lo multidimensional del ser humano y de la sociedad como elementos que se complementan. Un conocimiento que aporta a la Universidad en la excelencia académica (Plan de Desarrollo UDFJC, 1992), en su organización como productora de conocimientos y centro de saberes y concibe la investigación y la creación como actividades permanentes, fundamentales y sustento del espíritu crítico para alcanzar proyección distrital, nacional e internacional.

Educar en y para la Autonomía : En este marco, la Universidad define sus formas de gobierno y organización, y es propio de su naturaleza, el ejercicio libre y responsable de la crítica, de la cátedra, del aprendizaje, de la información, de la

expresión, de la asociación, y de la controversia ideológica y política. La autonomía universitaria no es un fin para sí, sino un medio para lograr que se materialicen los principios y valores de la libertad, la justicia, la paz y el bienestar de los colombianos. En atención a su razón de ser, la Universidad y la Facultad tienen la responsabilidad de garantizar y consolidar las libertades de investigación, cátedra, aprendizaje, expresión y asociación (Plan de Desarrollo, 2007-2016:11-12).

Una educación que dé cuenta de la dimensión planetaria de los conflictos actuales de orden ambiental, social y cultural para poder hacer frente a sus problemáticas. Al igual que cualquier otro conocimiento el del ser humano también debe ser contextualizado, en palabras de Morín (2001), la pregunta sobre ¿quiénes somos?, es inseparable ¿de dónde estamos? ¿de dónde venimos? ¿y a dónde vamos? Todo desarrollo humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la tierra.
Educar para enfrentar las incertidumbres, lo cual significa según Morín "la toma de conciencia de la incertidumbre histórica" (2001:84) (…) y de todas las incertidumbres, producidas por los procesos complejos y aleatorios que nuestra mente no puede anticipar; no sólo es la incertidumbre que genera el futuro que no conocemos, sino aquella que cuestiona la validez de los conocimientos y la de nuestras propias decisiones.

Una educación que promueva la comprensión: que permita abordar la interpretación y explicación de múltiples y complejos fenómenos del mundo, la naturaleza, lo humano y las interacciones sociales. Generar una apertura mental, que en la búsqueda de la otredad y la alteridad pueda desarrollar la empatía hacia los demás, el respeto y el reconocimiento hacia las ideas y expresiones de la diversidad, mientras no estén en contra de la dignidad humana.

Una educación que promueva la ética del género humano (Morin, 2001): trabajar por la humanización y la dignidad, lograr la unidad planetaria en la diversidad, el respeto por el otro, la ética de la comprensión y la solidaridad. Todo desarrollo humano debe comprender la práctica de los derechos humanos, el reconocimiento de las autonomías individuales y colectivas, las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer y actuar como miembros de la especie humana.

Educar para vivir con otros: hace referencia a la capacidad de relacionarnos e interactuar con otros en el marco de una cultura. "Aprender a vivir juntos" implica la conciencia de sí mismo como actor y sujeto de la historia y el reconocimiento del otro en su diversidad. En consecuencia, se materializan los principios establecidos en el plan de desarrollo(2007-2016, p.11-12) de una Universidad *pluralista*, abierta a quienes, en ejercicio de la igualdad de oportunidades demuestren poseer las capacidades requeridas y cumplan las condiciones académicas exigidas en cada caso; *democrática*, por cuanto, no puede estar limitada ni limitar a nadie por consideraciones de ideología, sexo, raza, credo o ideas políticas; *popular:* puesto que desde su origen y a lo largo de su trayectoria histórica, la Universidad ha contribuido con la formación profesional, personal, humana y social de jóvenes provenientes de sectores desfavorecidos.

Una educación para la construcción de sentido. La asignación de sentido y de significado a la vida y al conocimiento en el marco de una cultura, como función integradora del proyecto de Facultad, permite superar el modelo de la educación superior como saber teorético o como simple vehículo de transmisión de habilidades básicas operacionales para la competitividad, tal como lo plantea Jerome Bruner (1997:s.p), "*la tarea central (de la educación) es crear un mundo que dé significado a nuestras vidas, a nuestros actos, a nuestras relaciones...el objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones*".

Educar para la descolonización y la desmercantilización, significa el reconocimiento de otras formas de saber, pensar, actuar y vivir en comunidad, así como la creación de escenarios para la construcción del libre pensamiento, del ejercicio del pensamiento crítico y creativo, del diálogo de saberes, desde una perspectiva intercultural e identitaria, en el contexto de América Latina.

Los anteriores principios, comprendidos como criterios para la acción pedagógica, pueden favorecer tres propósitos fundamentales del Proyecto –educativo, político y cultural- de la Facultad de Ciencias y Educación: garantía de derechos; producción alternativa de iniciativas de desarrollo; y producción de saberes –investigación de alto impacto-, capaces de incidir en las agendas de la política social y en la transformación de las comunidades.

4.2 La Misión, La Visión el PUI y el Proyecto Educativo de la Facultad

Delimitar el horizonte del proyecto educativo que requiere la Facultad y la Universidad, para atender las necesidades sociales, significa reflexionar sobre los procesos de formación humana y profesional, el tipo de ser humano que se requiere para la sociedad y las metas por las cuales hay que trabajar. Solamente de esta manera, podemos considerar el proyecto educativo, como la carta de navegación que nos permite definir el rumbo, confrontar lo instituido con lo instituyente y proyectarnos al futuro.

De acuerdo con López (2004:28) "el proyecto educativo político y cultural no es un fin en sí mismo, sino el mecanismo teórico más adecuado para dotar de sentido e intencionalidad a la acción educativa; es el norte en donde deben estar imbricados todos los componentes educativos. El currículo, obviamente es uno de ellos". A la luz de estos planteamientos, es importante dar una mirada y establecer relaciones entre el proyecto educativo de la Facultad y los lineamientos institucionales que han sido consignados en el PUI y la misión y la visión de la Universidad y la Facultad respectivamente.

La Misión de la Universidad[29] reafirma la intención de democratizar el acceso al conocimiento y garantizar el derecho social a la educación. En este sentido señala que la democratización se logra a través de la convivencia, la participación, la concertación, la ética y la responsabilidad ciudadanas, el respeto y la vigencia de los derechos humanos, la calidad, y equidad de la educación (Plan de Desarrollo, 2007-2016:11-12). También

[29] Es la democratización del acceso al conocimiento para garantizar, a nombre de la sociedad y con participación del Estado, el derecho social a una Educación Superior con criterios de excelencia, equidad y competitividad mediante la generación y difusión de saberes y conocimientos, con autonomía y vocación hacia el desarrollo sociocultural para contribuir fundamentalmente al progreso de la Ciudad - Región de Bogotá y el país.

se democratiza el acceso al conocimiento cuando los resultados en los campos científico y tecnológico, se constituyen como parte del capital social, del bien común y contribuyen con la erradicación de la marginalidad, la pobreza, la miseria, la construcción de la paz y el logro del bienestar con justicia social. La visión[30] por su parte, busca proyectar la Universidad a partir de la excelencia en la construcción de saberes, conocimientos e investigación de alto impacto que le permitan trascender con su acción las realidades sociales y culturales.

Con estos referentes y los del PUI[31]se construyeron la misión[32] y la visión[33] de la Facultad de Ciencias y Educación, que han orientado los proyectos curriculares desde el año 2000. En este documento se redefinen la misión y la visión, como rutas de los procesos de formación y ejes articuladores de la identidad de la Facultad de ciencias y educación. A su vez, la visión establece los derroteros en la proyección de la Facultad, como centro de producción de saberes relacionados con las ciencias, la pedagogía, las artes y la tecnología, a nivel local, nacional e internacional. En esta perspectiva y con estos lineamientos, podemos aproximarnos y delinear las dimensiones constitutivas del perfil de los Egresados de la Facultad de Ciencias y Educación.

Misión 2012- La Facultad de Ciencias y Educación, a través del desarrollo de actividades de investigación, docencia y extensión, **y** en razón del carácter público de la Universidad, tiene la misión de formar ciudadanos que ejerzan como profesionales en los campos de la educación y de las ciencias, que reconozcan y coexistan con la diversidad y que, con sus conocimientos, valores y prácticas fundamentadas, contribuyan a la comprensión y construcción de significados que les permitan aportar al mejoramiento de entornos individuales, sociales, culturales y naturales para la construcción de una sociedad justa y en paz.

Visión 2012– Para el año 2020, la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en ejercicio de su postura crítica, será reconocida por su alta contribución a la formación de profesionales de la ciencia y de la educación, a través de currículos desarrollados en un enfoque de investigación, innovación y producción de conocimiento, constituyéndose en un referente nacional en la toma de decisiones relacionadas con sus campos de acción.

---

[30] La Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en su condición de Universidad autónoma y estatal del Distrito Capital, será reconocida nacional e internacionalmente por su excelencia en la construcción de saberes, conocimientos e investigación de alto impacto para la solución de los problemas del desarrollo humano y transformación sociocultural, mediante el fortalecimiento y la articulación dinámica, propositiva y pertinente de sus funciones universitarias en el marco de una gestión participativa, transparente y competitiva.

[31]Proyecto Universitario Institucional que define como ejes de la labor educativa "la formación humana y ciudadana, la construcción de conocimiento y la proyección y transformación social y cultural", se asume una visión integral de la educación que orienta su acción hacia las dimensiones cognitiva, espiritual, afectiva, física, ética y estética del ser humano.

[32] Formar integralmente ciudadanos y ciudadanas que como profesionales de la docencia y de la investigación puedan contribuir en la búsqueda y construcción de nuevas significaciones y valoraciones para la transformación de los sujetos y colectividades de la Nación Colombiana,

[33] La Visión de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, ha de ser para el Distrito Capital y para la Nación en su conjunto, un centro de producción de saberes particularmente relacionados con las ciencias, la pedagogía, las artes y la tecnología, con claro reconocimiento local, nacional e internacional debido a su carácter dinámico en la búsqueda constante de la excelencia, la pertinencia y la competitividad académica mediante el fomento de la investigación, la innovación, la extensión y la docencia.

4.3 Perfil de los Egresados de la Facultad

Pensar en el perfil, nos remite necesariamente a la consideración de una serie de rasgos o atributos que definen ciertas características del ser humano que se integran también en los propósitos de formación. En el ámbito educativo los perfiles se elaboran con el propósito de "delinear de forma anticipada" aquellas características que esperamos desarrollar en los educandos durante su proceso de formación y como resultado de las experiencias de aprendizaje y enseñanza que se esbozan en los proyectos educativos, de la institución, de la Facultad y de los Proyectos Curriculares.

En el perfil se articulan los componentes del ser, actuar, saber y trascender del sujeto, en sus dimensiones personales, sociales y profesionales. Desde esta perspectiva, el proceso de constitución de sujetos se convierte en *una apuesta hacia el futuro,* con la esperanza de formar seres humanos que puedan vivir de forma plena en la sociedad y con la naturaleza, y a la vez, proyectarse y transformar con su acción, todo aquello que sea susceptible de ser mejorado. Así las cosas, podemos comprender la manera como se construyen en las instituciones y los programas académicos, los enunciados de la misión, la visión y los perfiles en cuya formulación se expresan los deseos e intencionalidades, como ideales y horizonte de la acción educativa.

En su amplia trayectoria académica, ni la Universidad Distrital ni la Facultad, han formulado explícitamente las cualidades y atributos que consideran deseables para sus egresados. A diferencia de ellos, se encuentran claramente formulados los perfiles en los proyectos curriculares, en los cuales se precisan con mayor detalle las características y atributos que se derivan de los procesos de formación. Desde la revisión teórica y los aportes de los documentos institucionales se ha elaborado un perfil del egresado que puede ser organizado en 3 dimensiones: ontológica (del ser), epistemológica (del saber), y contextual (saber para trascender). De acuerdo con las anteriores consideraciones, la Facultad de Ciencias y Educación define el perfil del egresado como un sujeto…

- Con sensibilidad humana, capacidad ciudadana y profesional para orientar su formación hacia la edificación de un orden social democrático, basado en la convivencia, la solidaridad, la equidad, el cuidado, la paz, a través del dominio del conocimiento científico, tecnológico, educativo, técnico y artístico.
- Crítico, propositivo, autónomo, con compromiso de humanidad, formado éticamente en los valores de la participación, responsabilidad, la convivencia social y los derechos humanos[34].
- Con capacidad para valorar la diferencia y la diversidad, reconocer y convivir con otros sujetos, capacidades y formas de expresión con lenguas y lenguajes distintos a los convencionalmente utilizados por grupos mayoritarios[35].
- Con capacidad de apreciar el arte, la estética y la lúdica y de desplegar el ingenio, la creatividad y el espíritu innovador para el desarrollo de su profesión.

Dimensión epistemológica (Saber)

---

[34] Tomado del perfil de la Licenciatura en Educaciòn Bàsica con enfasis en ciencias sociales
[35] Aporte de la profesora María del Socorro Jutinico del programa NEES

- Con habilidades para interactuar con otros miembros de la colectividad, para participar organizadamente en la experiencia histórico cultural y generar espacios de convivencia con fundamento en el respeto de la alteridad.
- Con una sólida fundamentación en los diferentes campos del conocimiento científico, tecnológico, educativo, técnico y artístico, que propicie todas las formas de búsqueda e interpretación de la realidad y la reelaboración permanente de las distintas concepciones del mundo.
- Formado en los modelos epistemológicos de los diferentes saberes que median entre el conocimiento cotidiano y el científico, articulan y distinguen lo diverso en la búsqueda del carácter relacional de los saberes disciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios.

Dimensión contextual (Saber para trascender)

- Con capacidad para actuar como protagonista del cambio social y de sí mismo, a la luz del conocimiento científico dedicado a la indagación, la interpretación y la consecuente modificación de la realidad para gestar el progreso de una sociedad justa, equitativa y en paz.
- Autónomo, con capacidad para ser agente de cambio social, producir conocimiento, aplicar su saber en respuesta a las demandas de las comunidades y atender las necesidades y problemáticas del país.
- Con un amplio saber sobre la realidad social y cultural del país que le permita una comprensión de la sociedad a nivel local, regional, nacional, internacional y global, así como vincularse a los diferentes campos del saber y manifestaciones de la cultura.

Estas características que se proponen en el perfil, podrían constituirse en los elementos dinamizadores del proyecto educativo, dado que configuran la identidad de los estudiantes y egresados de la Facultad y se constituyen en parte fundamental de los procesos, que de manera intencional deben promover la institución y el proyecto curricular para la formación de sus estudiantes como profesionales, ciudadanos y seres humanos.

4.4 Ejes, campos y etapas de formación.

Para la organización del proyecto educativo se ha considerado pertinente mantener los ejes, campos y etapas de formación, establecidos en los lineamientos del proyecto educativo del año 2000. El eje de formación en el PEF se constituye en el horizonte hacia el cual debemos hacer confluir todas las acciones educativas, de manera tal que se faciliten las condiciones, espacios y tiempos para el despliegue de las potencialidades humanas y de los colectivos sociales.

4.4.1 Ejes de formación

Tres son los ejes transversales hacia los cuales apuntan los procesos formativos: la constitución de sujetos, la construcción de conocimientos y la proyección social y cultural.

La constitución de sujetos: se fundamenta en una visión del hombre como totalidad en la relación naturaleza- hombre- sociedad en un proceso de auto organización permanente que involucra el desarrollo de sus potencialidades individuales, sociales y

culturales. La constitución de sujetos comprende y abarca la dimensión de cuestionamiento, interrogación y reflexión sobre la vida, el mundo y el ser humano y, la postura que cada ser debe asumir en la práctica individual y social. En la perspectiva de Vigotsky (1995), la actividad psíquica humana está determinada socialmente, y tiene, por lo tanto, carácter histórico. No existen formas ni contenidos universales válidos para todo hombre en toda época y en cualquier sociedad. Todo lo que constituye el psiquismo ha sido interiorizado por un sujeto histórico, a posteriori de su conquista en el plano colectivo a lo largo de un proceso de construcción del conocimiento y su acumulación en la cultura, evolucionando en siglos de trabajo humano sobre la realidad. En consecuencia, se pretende que las instituciones educativas generen y desarrollen espacios, tiempos, ambientes y procesos que permitan a los estudiantes constituirse como sujetos capaces de asumir y realizar con madurez y autonomía sus propios proyectos de vida. En este sentido, la preocupación central de la acción educativa es la de reconocer la importancia de contribuir a la integralidad del desarrollo del ser humano, entendido como cambios cualitativos de funciones relacionadas con el mundo interior de las personas, el mundo de la naturaleza y el mundo social y cultural.

Entendemos por sujeto la persona que es capaz de gobernarse a sí misma, sin la ayuda de otros, pero con respeto a todos, en consecuencia, es una persona autónoma, reflexiva, que ejerce control consciente de sus actos; es un ser crítico, veraz y argumentativo, responsable de sí y de su entorno; hace uso de su libertad, es solidario, consciente de sí mismo y de los demás, es ético, dialógico, dispuesto a interactuar intersubjetivamente con los demás, no legitima la injusticia y la violencia; es un ser humano que respeta los derechos de los demás.

La construcción de conocimiento: alude a la necesidad de fortalecer los procesos de formación de profesionales en una perspectiva amplia que les permita articular los conocimientos que se producen en diferentes campos del saber científico, tecnológico, social y cultural. Al fortalecer el diálogo de saberes, se enriquecen la compresión e interpretación del mundo y la realidad con otras miradas y formas de explicación que circulan al igual que el conocimiento científico. Este aspecto demanda de los proyectos de formación plena conciencia de la existencia de otros saberes -simbólicos, míticos etc., y las transformaciones que se operan en el paso del conocimiento del mundo de la vida cotidiana, al conocimiento escolar y al conocimiento científico, para elaborar las propuestas del saber profesional en construcción en los distintos proyectos curriculares y su aplicación en las instituciones educativas.

La Proyección social y cultural: Las opciones que se vislumbran para la formación a partir de los ejes anteriormente considerados, adquieren sentido si el conocimiento construido se traduce en proyectos que faciliten una mejor comprensión y transformación de las realidades sociales y culturales. Se trata así, de eliminar la perspectiva del trabajo universitario que se valida sólo como ejercicio del conocimiento intelectual sin trascender a la acción social. En esta perspectiva, el mundo social y el mundo individual son inseparables ya que el conocimiento del mundo se deriva entonces de la participación como sujetos en actividades compartidas con otros. De acuerdo con Bruner (1997), el ámbito educativo–en este caso la Universidad y la Facultad- se constituye en un espacio privilegiado para el ejercicio de la participación, la concertación y/o el consenso, y para la transformación de las prácticas profesionales, pedagógicas y sociales, que se convierten de esta manera en acciones de la cultura.

4.4.2 Campos de formación

Se entiende un *campo de formación* como la configuración de una estructura académica que posibilita la organización de los saberes, disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares, necesarios para la formación integral del estudiante, de tal manera, los campos permiten definir la perspectiva teórica y metodológica de los espacios académicos de formación y su relación e interdependencia con otros campos y procesos asumidos por los sujetos protagónicos de las comunidades educativas. En el proyecto educativo de la Facultad, existen actualmente cinco campos de formación, que corresponden a las dimensiones de la formación humana, científica y social.

*El campo de formación científica y tecnológica: h*ace referencia a la formación del sujeto en una o varias áreas del conocimiento teórico-práctico que conducen a la profundización en los saberes o disciplinas necesarias para la gestión en un determinado campo científico. Los conocimientos disciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares, son formas de construcción, organización y clasificación de la ciencia, que ayudan a construir modelos de realidad y a su vez, coexisten con otras formas de conocimiento social y cultural.

Además, como parte de la formación del campo científico y tecnológico se plantean las orientaciones generales para implementar de manera transversal y en los espacios que se considere necesarios, las Tecnologías de la Información y la Comunicación[36] (TIC) dentro de los procesos académicos de cada uno de los programas adscritos a la facultad. Este componente dentro de las políticas de la facultad, se considera de carácter transversal y para su desarrollo se proponen tres niveles de formación: inicial o alfabetización digital, formación en profundidad e innovación, que van desde el diseño y uso de los ambientes virtuales, hasta el uso de herramientas tecnológicas que involucran software y hardware.

El campo de formación pedagógica y didáctica: La pedagogía se constituye en el saber fundante en la formación de los educadores interesados en contextualizar su saber en el marco de la cultura, y en mejorar las interacciones con los sujetos sociales y los

[36]En relación a la introducción de las TICs en la educación, se puede afirmar que es relativamente nueva y que dada la aceleración en la evolución de propuestas de hardware y software, no es fácil determinar las condiciones de infraestructura física y de personal docente necesarios para establecer un parámetro de estabilización en el proceso educativo. Sin embargo distintas instancias nacionales e internacionales como la UNESCO, han propuesto indicadores de habilidades que por un lado caracterizan a un ciudadano alfabetizado tecnológicamente y por otro abre un espacio para usar las TICs en el ámbito educativo. Estas habilidades son: buscar, analizar y evaluar la información; solucionar problemas; hacer uso de las herramientas para comunicarse, informarse y finalmente, trabajar de forma colaborativa. Esta última tiene especial importancia dado que la conectividad inherente a estas tecnologías, permite el uso de las redes virtuales dentro de las teorías del aprendizaje social. En este sentido herramientas como las administradoras de contenidos virtuales, también conocidas como aulas virtuales y las ventajas de la web 2.0 reconocidas en las wikis, los foros, los chats y las videoconferencias entre otras, se pueden utilizar para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la facultad de ciencias y educación. Un caso especial del uso de las TICs en la educación, es la presencia de objetos virtuales de aprendizaje que por sus características técnicas y pedagógicas facilitan la comprensión de conceptos que requieren un alto grado de abstracción. Este es un caso especial de los simuladores que hacen uso de diferentes técnicas informáticas para emular diferentes procesos y que son muy usados en áreas como las matemáticas, la física, la biología, la química, la tecnología, las ciencias sociales entre otras.

contextos en los cuales realizan su labor. Una de las disciplinas de conocimiento que integran el campo de la educación es la pedagogía. La Pedagogía interroga en torno al papel de la educación como hecho social para la recirculación de lo público (lo de todos, como los conocimientos y las prácticas culturales), al tiempo que se utiliza como instrumento de poder para la toma de decisiones sobre políticas educativas, en tal sentido se vincula concretamente con la Educación como dimensión fundamental para la construcción de lo Público. La Pedagogía es entonces una puerta de ingreso para indagar la incidencia del pensamiento individual (saberes) y de los conocimientos socialmente validados en el universo de la vida pública. Desde esta perspectiva, lo pedagógico también es una expresión de la identidad formativa de una institución que educa y se corresponde con una determinada concepción filosófica de la educación para dar respuesta a necesidades de promoción del desarrollo humano en contextos particulares.

De otra parte, el tratamiento de situaciones sobre la enseñanza, esto es, el abordaje de la misma, corresponde a otra disciplina de conocimiento inserta en el gran campo de la educación; esta disciplina históricamente ha correspondido a la didáctica, que al igual que la pedagogía se aborda desde diferentes enfoques y tendencias. A través de la pedagogía y la didáctica, definimos formas de relación e interacción con otros, que nos permiten articular lo que sabemos y construir nuevos conocimientos. Los saberes se hacen explícitos en las dimensiones cognoscitiva (representada en desarrollos de conceptos y teorías relacionadas con lo que se sabe), cognitiva (representada en actitudes y creencias a partir de lo que se sabe) y procedimental (representada en prácticas relacionadas con lo que se sabe), que a su vez, se enriquecen con las mediaciones socioculturales.

Comprometerse con la formación pedagógica y didáctica, es también asumir como eje de este campo la perspectiva de los derechos humanos, que propone formar educadores para asumir la diversidad en su ejercicio profesional y el respeto por la diferencia. Así las cosas, se hace evidente el compromiso de la facultad con la constitución de sujetos formados para desempeñarse en contextos de diversidad y el desarrollo de proyectos como el de Necesidades educativas especiales[37], que puedan hacer posible la coexistencia de la diferencia en sus ámbitos profesionales de inserción, materializando de esta forma el principio de "educar para vivir con otros".

Trabajar por la inclusión[38] y la diversidad significa diseñar propuestas pedagógicas y didácticas que atiendan a las particularidades de las comunidades afrodescendientes, indígenas y de personas con necesidades educativas especiales, de manera que se promuevan condiciones de equidad y justicia social para el acceso de estos sectores sociales a la educación superior. Atendiendo no sólo a la formación profesional sino a los requerimientos de una educación superior de calidad que tenga en cuenta la diversidad en las condiciones de género, etnia, clase social, condición social

---

[37] Este proyecto denominado Proyecto académico transversal: -formacion de profesores para personas con necesidades educativas especiales fue aprobado por el Consejo de Facultad.

[38] La definición de la UNESCO (2008) señala que la educación inclusiva es: ¨un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación¨. Tomado de http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/

(desplazamiento, reinserción etc.) y a su vez, promueva los derechos humanos, la participación y los aprendizajes de sus estudiantes, de forma individual y colectiva.

El campo de formación investigativa: Se orienta a"…fortalecer la capacidad de desarrollar y mantener una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento científico, pedagógico y didáctico" [39] En este sentido, la investigación potencializa la capacidad de búsqueda y descubrimientoqie anima al ser humano para dar respuesta a sus interrogantes, pero también es clave para la formación de un maestro-investigador, que apoyado en sus conocimientos y prácticas, puede contribuir con la producción de conocimiento en sus disciplinas de énfasis y en los campos de la educación, la pedagogía y la didáctica.

El campo de formación ético-política: Los problemas que aborda la sociedad de hoy, tales como la violencia, el sectarismo, la inequidad, la drogadicción, la pérdida de valores,-corrupción, narcotráfico, parapolítica, terrorismo, etc., hacen ineludible el logro de una cultura de paz que haga posible la convivencia social, democrática y solidaria, "a través de una adecuada formación ciudadana que promueva en todos la capacidad para actuar socialmente y para participar activamente en los procesos de generación y distribución de riqueza colectiva; los proyectos de nación y de ciudad,-Región Capital-, a cuyo servicio necesariamente debe estar la educación, requieren que seamos capaces de alcanzar la transformación de nuestros habitantes en ciudadanos".[40] entendiendo al ciudadano, no como aquel que ocupa un espacio físico en la ciudad, sino como el dinamizador de todas las posibilidades sociales y culturales.

En esta dimensión se hace necesario pensar en la formación de maestros y profesionales, como ciudadanos donde la reflexión acerca de lo ético y axiológico se da como la posibilidad de generar prácticas democráticas en el ámbito educativo. Esto significa generar estrategias para aprender a vivir la democracia, la tolerancia y otros valores, en espacios de participación reales, contextualizados en la escuela, la Universidad, la comunidad, la familia etc.; asumiendo en su ejercicio el riesgo de la incertidumbre, pero también potenciando el desarrollo de la capacidad de individuos y grupos para discernir en forma competente sobre su acción ética y política.

Otro elemento que atañe a este campo de formación se relaciona con el de la formación de ciudadanos. Ser ciudadano significa mucho más que llegar a una mayoría de edad, adquirir compromisos de carácter legal o contractual, y cumplir con el deber de pagar impuestos o votar. De acuerdo con Bárcena (1997) ejercer la ciudadanía es una actividad social, es decir una práctica que se construye a través de la interacción con otros y de los vínculos con la sociedad, por tanto, como actividad social, cumple con dos rasgos: la intencionalidad y la exterioridad que nos permite comunicar algo y comunicarnos con otros, desde una visión compartida, en la cual participamos, nos respetamos y nos sentimos reconocidos dentro de unas reglas de juego y valores

---

[39] Ministerio de Educación Nacional. Decreto 272 de 1998, Citado en Temas de acreditación 2, formación de docentes e investigadores para la comprensión y transformación de las realidades sociales y culturales, Universidad Distrital, 1999:34).

[40] Ministerio de Educación Nacional. Decreto 272 de 1998, Citado en Temas de acreditación 2, formación de docentes e investigadores para la comprensión y transformación de las realidades sociales y culturales, Universidad Distrital (1999:34)

concertados. Ser ciudadano también significa adquirir ciertas prerrogativas, que permiten participar en la dirección de lo público y en la proyección de un modelo de sociedad a través de la participación política que transciende el factor electoral, esto implica la apropiación de una concepción de lo político, entendido como la organización de la sociedad y la participación en el desarrollo del bien común. En este sentido, "la educación debe entenderse como productora no solo de conocimientos sino de sujetos políticos", con esta afirmación Giroux propone reafirmar su misión: "proporcionar ámbitos de educación crítica que sirvan para crear una esfera pública de ciudadanos capaces de ejercer poder sobre su propia vida, y en especial, sobre las condiciones de la producción y la adquisición del conocimiento" (2003: 305).

El campo de formación comunicativo y estético: Este campo intenta articular el lenguaje, la comunicación, la experiencia estética, lúdica y creativa, como formas de comprensión de la realidad y como medio para el dominio de los sistemas simbólicos expresados en imaginarios y representaciones que median en la construcción y aplicación del conocimiento y en la interacción y la expresión de la subjetividad y la intersubjetividad de los sujetos educativos: "en el mundo moderno, el dominio de lo simbólico es imprescindible y por eso, el desarrollo de las capacidades de leer, escribir, escuchar y hablar, dejan de ser tareas exclusivas de los primeros grados escolares para convertirse en el aprendizaje diario y superior de nuevos códigos y de distintas formas de significar." (Amaya, 28).

4.4.3 Etapas del proceso de formación

De otra parte, las e*tapas de formación*[41]*,* hacen referencia a los momentos en los cuales se desarrollan los referentes curriculares del proceso de formación, en una secuencia, por medio de la cual se organizan y determinan los fundamentos básicos y esenciales de los contenidos, la profundización de los mismos para lograr su integración, articulación y aplicación práctica, y la fase de proyección, especialización, la innovación y la creatividad de los componentes de la enseñanza y el aprendizaje requeridos para la formación humana y profesional de los estudiantes.

La etapa de Fundamentación está orientada como su nombre lo indica a lograr que el estudiante se apropie, comprenda y aplique los conceptos básicos de cada uno de los campos de formación definidos en los espacios académicos del plan de estudios. *La etapa de profundización* genera procesos que conducen a la inmersión del estudiante en los temas y problemas propios de su área de conocimiento y a la contextualización de su ámbito profesional, de tal forma que pueda abordar su análisis con pertinencia y propiedad. Se trata entonces que el estudiante explore a profundidad los saberes y conocimiento de la profesión, así como los discursos y prácticas que sustentan los modelos de comprensión, interpretación y trasformación de la realidad. En *la etapa de innovación y creación,* se promueve de manera intencional la aproximación y el conocimiento de los contextos socioculturales en los cuales los profesionales ejercen su acción, para que los estudiantes desarrollen prácticas de investigación y de innovación que posibiliten la validación de estrategias, métodos y procesos de producción de saberes y conocimientos, adecuados al cambio que requiere la sociedad colombiana y

[41] En el proyecto educativo del 2000 se denominaban ciclos de formaciòn.

que satisfagan las necesidades de la región y el mejoramiento de la calidad educativa y de la calidad de vida de la población.

4.5 Lineamientos de la construcción curricular

La formación de los sujetos en cualquier contexto social y cultural, se prevé a través de una propuesta que refleja los fines e intencionalidades sociales y se concreta en los planes de estudio, en los cuales se organizan contenidos, experiencias, prácticas y metodologías de enseñanza y aprendizaje, que permiten definir lo que ha de alcanzar un sujeto, como resultado de su proceso formativo, es decir, lo que deseamos que sea, como ser humano, los saberes que debe construir y las formas de hacer que son propias de su ejercicio profesional, que le permiten trascender con su acción transformadora los contextos sociales y culturales.

Los aspectos que aquí se proponen para la construcción curricular, parten de considerar todo el proceso de organización y planeación de los programas académicos, como una acción intencional mediante la cual se asigna valor y se atribuye sentido, a cada uno de los componentes del proceso formativo. Por tanto, se constituyen en una guía para quienes tienen a su cargo la difícil tarea de planificar, hacer seguimiento y evaluación de los procesos de formación que se materializan en el currículo.

Partimos de considerar que siempre se tiene una concepción de currículo, esta, se puede evidenciar de manera implícita en la organización de una determinada propuesta de formación o puede ser explicita en sus referentes teóricos. En los dos casos, dicha concepción emana de las reflexiones que sobre las prácticas profesionales y disciplinarias realizan los docentes de una comunidad específica, que tienen a su cargo la función y responsabilidad de orientar y definir el horizonte de la formación de los nuevos ciudadanos y profesionales que el país requiere.

Se puede afirmar también que el término currículo ha sido utilizado para definir un conjunto amplio de temas que hacen referencia a 5 ámbitos (Gimeno, 1988) formalmente diferenciados: currículo como elemento articulador entre la sociedad y la escuela; como proyecto o plan educativo; como expresión formal y material de ese proyecto; como un campo práctico, que permite analizar los procesos instructivos y como actividad discursiva, académica e investigadora sobre todos estos temas.

Una primera aproximación a lo que vamos e entender por currículo rescata su carácter de proceso en construcción cultural e histórica, en relación con el proyecto educativo institucional. Esta visión reclama un tipo de intervención activa y deliberativa por parte de los agentes participantes, así como la definición del perfil y de los objetivos de la formación. De acuerdo con estas apreciaciones Gimeno (1998) y López (2004) consideran que es preciso clarificar el campo curricular como mecanismos de selección, organización y distribución cultural y como objeto de estudio, distinguiendo sus dimensiones epistemológicas y políticas, sus coordenadas técnicas, la implicación del profesorado, así como las vías por las que se transmiten y plasman las influencias dentro del sistema curricular.

<u>La integración curricular:</u> Consideramos que es posible construir nuestra cultura curricular sobre principios de cooperación, concertación y negociación, para lo cual se hace necesario trabajar por la integración de los siguientes espacios culturales, según López (2004:43-44), la integración de la escuela a la vida, del sector educativo, con los

sectores políticos, económicos, industriales, comerciales y culturales del país; de la cultura académica, con la cultura de la cotidianidad; de la educación, la ciencia y la tecnología; la integración de las disciplinas, con lo cual "se garantiza una concurrencia de saberes sobre un mismo problema, proyecto o área temática" (Yunis, citado por López, 2004:24-28), así como la integración de diferentes niveles educativos y modalidades, con la intención de avanzar hacia la formación integral y el mejoramiento de la calidad de vida.

Todos estos aspectos se constituyen en referentes importantes para la reflexión y creación del proyecto educativo del programa y para la determinación de su rumbo e intencionalidad social. La integración, requiere pasar de los currículos centrados en temas o asignaturas, contenidos puramente disciplinares, a otros centrados en núcleos, temas o problemas que articulen áreas y disciplinas. La integración puede darse alrededor de ejes, núcleos, conceptos, bloques temáticos, núcleos problémicos y/o proyectos, que exigen para su abordaje, la concurrencia de saberes que pueden presentarse de forma simultánea o sucesiva. Vista de esta manera, la integración curricular permite dar cuenta de los propósitos de formación, asi como de los elementos que organizan el plan de estudios y de las diversas formas de integración contempladas en la propuesta curricular.

Pertinencia social: la pertinencia de todos y cada uno de los componentes curriculares esta directamente relacionada con las exigencias que la sociedad plantea a las instituciones educativas, las necesidades que le dieron origen y la propuesta que hace el programa académico como respuesta a estos dos aspectos. En este orden de ideas, las propuestas de formación deben ser coherentes con las necesidades y tendencias de las comunidades académicas, con las características de la época, la sociedad y la cultura a la que pertenecen, y en particular con los elementos de identidad que tiene la institución y que busca generar en su comunidad. La pertinencia social del programa académico se argumenta sobre la base de las necesidades de las comunidades que atiende; de las situaciones o problemáticas de la sociedad, de la época o del país, que ayuda a resolver y de la manera como forma a sus profesionales para que contribuyan a generar conocimiento y mejores condiciones de vida para las personas.

Pertinencia académica: De acuerdo con la UNESCO la pertinencia en la educación superior se expresa en su cometido, su función en la sociedad, las funciones que cumple, los servicios que presta y sus interacciones. En este sentido, la pertinencia académica pone al programa en relación con otros que son similares en el campo profesional, a nivel nacional e internacional. En esta perspectiva, se valora el nivel de actualización que tiene el proyecto curricular y el reconocimiento de las discusiones, temas y problemas propios del área. Con base en lo anterior, se definen los contenidos y los propósitos de formación, atendiendo a las características del contexto social y cultural en el cual se van a desempeñar sus profesionales.

Pertenencia social: establece los vínculos del programa formativo con los grupos sociales y las comunidades a las cuales debe atender, de acuerdo con su naturaleza y proyección social. De esta manera, los programas dan respuesta a las necesidades concretas de las comunidades y a su vez ellas contribuyen con su desarrollo, fomentando el arraigo, la identidad y compromiso de todos los involucrados en el

proyecto. Cuando se afirma que Colombia es un país pluriétnico y multicultural es necesario tener en cuenta estas condiciones para que los proyectos formativos respondan a necesidades de contextos y realidades locales. "Ningún fenómeno es indiferente al contexto en el que se produce y el curriculum se imbrica en contextos que se solapan e integran unos en otros, que son los que dan significado a las experiencias curriculares que obtienen los que participan en ellas" (King, 1986) Desde esta perspectiva se materializan los fundamentos sociales y políticos de las propuestas curriculares y su orientación de servicio, pues se proyectan acciones que atienden a las las necesidades de las comunidades, con sus particularidades sociales, étnicas, y culturales, entre otras.

Flexibilidad: Hablar de flexibilidad implica analizarla en sus diferentes expresiones (institucional, académica, curricular, administrativa y de gestión). La flexibilidad institucional se operacionaliza en acuerdos de cooperación con entidades de carácter público o privado de orden local, nacional, internacional, convenios, políticas de intercambio profesoral y estudiantil, transferencias, homologaciones y convalidaciones de títulos; como estrategias para garantizar la movilidad y la proyección social de la Universidad .

La flexibilidad académica y curricular, es un concepto relacional que permite superar la fragmentación en cuanto a concepciones, formas de organización, procedimientos de trabajo y articulaciones entre los diferentes campos, áreas de conocimiento y contenidos que configuran un currículo con un modelo de organización administrativa. Desde esta perspectiva, implica la articulación de nuevos campos y ámbitos de estudio, combinando y reconfigurando los contenidos formativos, de acuerdo con los contextos, prácticas y problemas.

También la flexibilidad hace referencia a la actitud de apertura que tiene la propuesta curricular para incorporar nuevos conocimientos, formas de enseñar, aprendizajes, desarrollos tecnológicos y acceder a las realidades sociales cambiantes, potenciando la creatividad de docentes y estudiantes. En este orden de ideas, la flexibilidad posibilita a las instituciones y a los programas, prepararse para los cambios y retos que se derivan de las transformaciones que se presentan en el campo de la producción del conocimiento y de la educación.

De acuerdo con López (2004), asumir la flexibilidad nos lleva a cuestionar la conformación rígida, insular y atomizada de los componentes curriculares, las asignaturas, la semestralización, los prerrequisitos, los requisitos y correquisitos, que han venido dominando el campo del diseño curricular. Y nos conmina a explorar otras opciones que nos permitan llevar a la práctica el discurso sobre apertura, diversidad y flexibilidad que caracteriza la educación centrada en el alumno y en el aprendizaje, así como a explorar estrategias diferentes en relación con los componentes básicos, complementarios y electivos, que fortalezcan la movilidad de los estudiantes, los énfasis en la formación y la doble titulación, entre otras.

La flexibilidad curricular puede analizarse en relación con las siguientes dimensiones (López, 2004): La naturaleza del conocimiento que se imparte y los límites entre diferentes campos, áreas, unidades de conocimiento o contenidos que configuran un currículo; las relaciones del estudiante y el profesor con el conocimiento; las relaciones de poder que subyacen en la estructura académica; el tipo de personas y profesionales que se desea formar y de sociedad que se ayuda a construir desde la institución; La

identidad cultural que se aspira a consolidar y/o recuperar; las metas por las cuales hay que trabajar y los discursos y practicas a desarrollar; las formas de trabajo y la participación de profesores y estudiantes; el tránsito de los estudiantes por la Universidad y otros programas; la posibilidad que tienen los estudiantes de acceder a opciones diversas de cursos, ofertas educativas y formas de trabajo, de acuerdo con sus intereses y necesidades; diversidad en competencias, ritmos, estilos valores culturales, expectativas y demandas que favorecen el desarrollo del aprendizaje.

Multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad: Desde esta perspectiva se propone abandonar los espacios unidisciplinares, e iniciar un proceso que permita otras miradas más abarcadoras e interconectadas del trabajo académico. La multidisciplinariedad favorece la comprensión y el análisis de temas o problemas, con las interpretaciones que aportan las disciplinas participantes. La interdisciplinariedad por su parte, supone la configuración de un campo nuevo, que se enriquece con los aportes de varias disciplinas que se ocupan del mismo tema o problema, es decir, esta relación entre disciplinas propicia "un diálogo que permite la construcción de la unidad a partir de la multiplicidad de las voces provenientes desde los diversos campos" (López, 2004)

De esta forma, la Interdisciplinariedad es fundamentalmente un proceso, una filosofía de trabajo que se pone en acción a la hora de enfrentarse a los problemas y cuestiones que preocupan a nuestra sociedad. De acuerdo con Torres, J. "es un objetivo nunca alcanzado por completo de ahí que deba ser permanentemente buscado. No solo es un planteamiento teórico, es ante todo una práctica. Su perfectibilidad se lleva a cabo en la práctica en la medida que se hacen experiencias reales de trabajo en equipo, se ejercitan sus posibilidades, problemas, limitaciones". La interdisciplinariedad exige entre otros, cambios en las estructuras institucionales, fortalecer las relaciones de colaboración y/o trabajo entre los profesores, y de la institución con otras esferas de la sociedad, convoca la participación de diversas disciplinas alrededor de un tema o problema, objeto de estudio, en relación sincrónica, dinámica e interactiva, promoviendo la unidad a partir de la pluralidad. Asi las cosas, la propuesta de formación debe dar cuenta del trabajo colectivo de los profesores y estudiantes alrededor de temas, problemas y/o proyectos, que permiten ampliar la mirada y avanzar en la comprensión de otras formas de interpretación de realidades complejas.

Investigación: además de ser una de las funciones básicas de la Universidad, la investigación es considerada como una actividad permanente y fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la constitución de sujetos que puedan incidir en la búsqueda de soluciones a los problemas y necesidades sociales. Por tanto, reflexionar sobre la formación investigativa, se constituye en uno de los aspectos más importantes para la formación de profesionales. En efecto, es necesario entonces definir la naturaleza de la investigación que se realiza en el proyecto curricular, diferenciando los siguientes aspectos: la investigación propiamente dicha que se produce en el proyecto curricular y su impacto en el área de conocimiento y a nivel social, la incidencia de este tipo de investigación en los procesos de formación; la concepción de investigación formativa diseñada desde el inicio y a través del proceso formativo y con base en las necesidades e intereses del estudiante; y la vinculación de los estudiantes a los proyectos investigativos que se realizan a nivel institucional. Definir las características que asume la investigación en el proceso de formación son de vital importancia para

orientar las practicas y la participación de los estudiantes en proyectos y líneas de investigación.

Evaluación: hace referencia a un conjunto de actividades que permiten valorar los resultados de las acciones realizadas en el proceso de formación, por tanto, la evaluación, nos permite elaborar un juicio argumentado con base en determinados criterios. En el ámbito socioeducativo la evaluación forma parte de las diferentes acciones y actividades que se programan para la formación integral e independientemente del área de conocimiento, nos conduce a constatar si realmente se alcanzaron los propósitos y objetivos, como resultado del proceso desarrollado. En esta perspectiva, se asume la evaluación como oportunidad formativa en la medida que nos provee información que retroalimenta el proceso y en su dinámica lo reconstruye. Así las cosas, es necesario precisar el sentido de la evaluación en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, asi como las estrategias y los mecanismos de participación que hacen parte del proceso evaluativo.

Practicidad: Uno de los retos más significativos que tienen los proyectos curriculares es responder por la complementariedad de las diferentes relaciones que se establecen entre teoría y práctica en los procesos formativos. Según López (2004), "La practicidad de todo proceso curricular debe entenderse como la integración creativa entre la dimensión teórica y la dimensión práctica de todo saber socialmente legitimado". Esta vinculación no puede darse como momentos sucesivos entre teoría y práctica, sino como una relación dinámica y permanente en el proceso de formación. La Practicidad, implica la posibilidad de acercamiento a la cotidianidad del alumno que se está formando, de sus expectativas, del conocimiento de su entorno y de su realidad como experiencias potenciales de aprendizaje. Esto quiere decir entonces, que lo que se aprende debe tener relaciones con la vida cotidiana, con el trabajo, con la familia, la comunidad y el contexto social, de manera tal que los saberes, conocimientos y experiencias se conviertan en espacios potenciales de análisis y reflexión.

Innovación: La innovación entendida como la capacidad de transformar los procesos de formación, supone tomar "como referencia a otra realidad educativa conocida, que se considera como tradicional o convencional y frente a la cual la nueva propuesta se ofrece como una alternativa diferente" (Aguilar, 21). Innovar requiere introducir cambios sistemáticos, intencionales y duraderos en los procesos educativos y asumir procesos de transformación, cambio e incertidumbre frente a la formación y en la manera de establecer relaciones con la realidad del contexto social y educativo**.** De tal manera, en este aspecto es necesario precisar los cambios que introduce la propuesta de formación en relación con las anteriores (campos de formación, contenidos, formas de trabajo, metodologías, etc.) y motivar la participación de profesores y estudiantes en el uso de nuevas prácticas y estrategias.

Participación: Pasa por la construcción de sentido y responsabilidad colectivos entendidos como el compromiso de todos y cada uno de los actores en el logro de los propósitos que orientan el programa académico. La participación se entiende "como la vinculación real, activa y organizada de los miembros de un grupo social que se reconocen como voluntad común para enfrentar colectivamente las condiciones de su comunidad, y que la mayoría de los miembros de un grupo social, tome parte en las decisiones y tenga poder real para llevar a cabo cambios que afecten sus condiciones de

vida" (Arango, et al, Citado por López, 2004:60). En este orden de ideas, la participación se asume como ejercicio de la democracia y la convivencia, e "implica el reconocimiento de las personas, el respeto a su dignidad y la participación responsable de conformidad con el rol que desempeñen. La convivencia tiene que ver con el reconocimiento a la diversidad, el pluralismo en el conocimiento para potenciar entre sus miembros tanto la creatividad como su crecimiento personal"[42]. Por tanto, se hace necesario abrir espacios para la participación de profesores, estudiantes y personal administrativo, en las fases de planeación, ejecución, y evaluación de las propuesta de formación; asi como promover las relaciones sociales y la comunicación que fortalecen los vínculos y ayudan a construir comunidad académica.

Bibliografía

AGUILAR, Juan F.

BAJTIN, Mijail, (1997), "Hacia una filosofía del acto ético". En Bajtin, M, *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona: Anthropos.

BARBERO, Jesús Martín, (2004), *Tecnicidades, identidades, alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo.* Guadalajara: ITESO.

BÀRCENA, (1997) *El oficio de la ciudadanía*. Introducción a la educación política. Barcelona. Ed. Paidós.

BECK, Ulrich, (2008), *La sociedad del riesgo mundial*. Barcelona, Paidós.

BEJARANO, Ramiro, y otros, (2010), *Las perlas del uribismo*, Bogotá, Ed. Debate.

BOURDIEU, Pierre, (2005), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, siglo XXI.

CASTELLS, Manuel, (2006), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura I. La sociedad en red.* Madrid: Alianza.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago, (2007), "Giro Decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico", En: Castro Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (Ed), *El Giro Decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global,* Bogotá, IESCO.

CHATTERJEE, Partha, (2009), *La nación en tiempo heterogéneo y otros estudios subalternos*, Buenos Aires, Siglo XXI- CLACSO.

CONCEJO DE BOGOTÁ, (2009), *Acuerdo 378 de 2009, Por medio del cual se establecen los lineamientos generales de la Política Pública de Productividad, Competitividad y Desarrollo Socioeconómico de Bogotá, D.C.* Disponible en http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=36558 Consulta realizada el 9 de agosto de 2010.

_____, (2008), *Acuerdo 308 de 2008, Por el cual se adopta el plan de desarrollo social, económico, ambiental y de obras públicas para Bogota*, D.C, (2008-2012), "Bogotá Positiva para Vivir Mejor".

CONGRESO DE LA REPÚBLICA, Ley 1286 de 2009

_____, Ley 715 de 2001

CORPORACIÓN NUEVO ARCO IRIS, (2010), *Sobre paramilitares, neoparamilitares y afines. Crecen sus acciones ¿Qué dice el gobierno?* Observatorio del conflicto. Disponible en http://www.nuevoarcoiris.org.co/sac/?q=taxonomy/term/21 Consulta realizada el 9 de agosto de 2010.

DELEUZE, Gilles, (2006), *Conversaciones.* Valencia, Pre-textos.

[42] Hace parte de la Politica 5, Gobernabilidad, democratización y desarrollo humano para la equidad social.

_____, (2006), "Del Anti- Edipo a Mil Mesetas". En Deleuze, Gilles, *Conversaciones.* Valencia, Pre-textos.
DÍAZ, Carlos Jilmar, y Juan Carlos Amador, (2009), "Hacia la comprensión de universos psico-culturales. Las fuentes vivas: memoria y narración". En *Memorias en crisoles. Propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria*. Adrián Serna (Comp.). Bogotá: Universidad Distrital, IPAZUD, Archivo de Bogotá.
DÍAS Sobrinho, José, (2008), *Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la Universidad latinoamericana y caribeña*. CRES 2008, IESALC-UNESCO, Cartagena, Colombia.
DIDRIKSSON, Axcel et al (2006), Tendencias de la Educacion superior en Amèrica Latina. UNESCO-IESAL. En http: EN http///iesalunesco.org.ve/noticias/tendencias-ALC.html

DIRLIK, Arif, (2000), "Place- based imagination: globalism and the politics of place". En Dirlik, Arif, *Places and Politics in the age of globalization.* New York, Rowman and Littlefield.
ESCOBAR, Arturo, (2005), *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá, ICANH, U. del Cauca.
FOUCAULT, Michel, (2005) *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México, siglo XXI
_____, (1991), *El sujeto y el poder*, Bogotá, Carpe Diem, traducción de María Cecilia Gómez y Juan Camilo Ochoa.
GADOTTI, Moacir, (2010), "Educar para otro mundo posible". Conferencia realizada el 7 de mayo en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Texto sin publicar.
_____, (2010), *La educación para la democracia y el pensamiento de Orlando Fals Borda*, Bogotá, Cátedra Orlando Fals Borda *Democracia y Participación Ciudadana.*
_____*, (2003)Perspectivas actuales de la Educación, Siglo XXI Editores.*

GENTILI, Pablo, (2009), "O Fórum Mundial de Educacao: genealogia de uma esperanza" Prefácio. In: Moacir Gadotti, 2009. *Foro Mundial de Educacao: pro-posicoes para um outro mundo possível.* Sao Paulo: Instituto Paulo Freire, PP 09-14
GIDDENS, Anthony, (1999), *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia,* Madrid, Taurus.

GÓMEZ, J. RAMÍREZ, P., GIL, D., CALDERÓN, O. *Componente Pedagógico en la formación docente.* Temas de Acreditación No. 3. Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas, Bogotá, 2000

GROSFOGUEL, Ramón, (2007), "Hacia un diálogo crítico solidario con la izquierda europea", En *Revista Nómadas Nº 26*, Bogotá, Universidad Central.
HABERMAS, Jurgen, (1999), *Teoría de la acción comunicativa I.* Madrid: Taurus.
HOBSBAWM, Erick, (2005), *Historia del siglo XX.* Barcelona, Crítica.
IBAÑEZ, Jesús, (1990), "Los avatares del sujeto". En Ibañez, Jesús, *Nuevos avances en la investigación social. La investigación social de segundo orden.* Barcelona, Anthropos.
ISAZA, José Fernando y Diógenes Campos, (2007), *Algunas Consideraciones cuantitativas sobre la evolución del conflicto*. En

http://www.dhcolombia.info/IMG/pdf_ConflictoColombiano.pdf. Consulta realizada el 1 de diciembre de 20009.
LACLAU, Ernesto, (2009), *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.
LANDER, Edgardo, (2005), "Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (Comp.) Edgardo Lander, Buenos Aires, UNESCO, CLACSO.
LAZZARATO, Mauricio, (2006), *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Traducción de Pablo Rodríguez, Creative Commons.
LÉVY, Pierre, (2007), *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Barcelona, Anthropos, U. Autónoma Metropolitana.
LÓPEZ, Nelson, (2004), *Retos para la construcción curricular.*De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa.Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
LÓPEZ, Nelson, (2001), La de-construcción curricular Cooperativa Editorial Magisterio.

LOZANO, Luis y LARA, Carlos Julio. (1999).

MATO, Daniel, (2005), "Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas", En Mato, Daniel (comp.), *Cultura, política y sociedad,* Buenos Aires, CLACSO.
MEJÍA, Marco Raúl, (2007), *Educación(es) en las globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*, Bogotá, Desde Abajo.
MIGNOLO, Walter, (2008), "La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso", En *Revista Tabula Rasa Nº 8, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.*
MORIN, Edgar,(2001) Los siete saberes necesarios para educación del futuro. Bogotá, Cooperativa editorial Magisterio.
MOSQUERA ROSERO-LABBÉ, Claudia, & Ruby León Díaz (Comp.), (2009), *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*, Bogotá, Universidad Nacional, CES.
OREALC/UNESCO (2007). EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS UN ASUNTO DE DERECHOS HUMANOS. *Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (EPT/PRELAC). 29 y 30 de marzo de 2007, Argentina: Buenos Aires. OREALC/UNESCO, Santiago de Chile.

ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS (2009), *Objetivos de desarrollo del milenio. Informe 2009*. En http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2009_SP_r3.pdf. Consulta realizada el 4 de junio de 2010.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO, OIT, (2000) *Convenio 169 Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes.* Disponible en **http://www.oit.org/wcmsp5/groups/public/ed_norm/normes/documents/publication/wcms_126193.pdf** Consulta realizada el 31 de julio de 2010**.**
PLATAFORMA COLOMBIANA DE DERECHOS HUMANOS, DEMOCRACIA Y DESARROLLO, (2009), *Informe alterno al quinto informe del Estado colombiano ante el Comité del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Resumen ejecutivo*. Disponible en **http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/ngos/PCDHDD_Colombia_CESCR42.pdf** Consulta realizada el 31 de julio 2010.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL COMERCIO (OMC), (2008), *Foro público de la OMC 2008: Con el comercio hacia el futuro,* 24-25 de septiembre de 2008. En http://www.wto.org/spanish/forums_s/ngo_s/forum08_background_s.htm. Consulta realizada el 4 de junio de 2010.

ORTIZ, Isabel, (2007), *Política Social. Estrategias nacionales de desarrollo*. Organización de Naciones Unidas. En *http://esa.un.org/techcoop/documents/SocialPolicy_Spanish.pdf. Consulta realizada el 1 de diciembre de 2009.*

PIGOZZI, Mary Joy (2008). "¿Qué es la "calidad de la educación"? (Desde la perspectiva de la UNESCO)". En, Ross, Kenneth y Jürgens Genevois, Ilona (editores). *Estudios internacionales sobre la calidad de la educación: la planificación de su diseño y la gestión de su impacto.* IIEP, UNESCO. Disponible en www.iiep.unesco.org

RINCÓN Cecilia, DE LA TORRE Omaira, DÍAZ BORBÓN Rafael, PANQUEVA Javier, RODRIGUEZ José, VALENCIA Julio, DELGADO Luis Alberto, CÓRDOBA Fortunato, DE FLECHAS Maria Mercedes, MENESES Maria Mercedes, GÓMEZ Jairo, RAMÍREZ Piedad, GAITÁN Gabriel, ROMERO Héctor, LOZANO Luis Antonio, MARIN Luis Fernando, CASTAÑO Amanda, PEÑAS Hernán, CORDOBA Luis Eduardo. (1994) *El componente pedagógico en el Currículo de las Licenciaturas*. Serie Cuadernos de Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Santafé de Bogotá.

SANTOS, Boaventura De Sousa, (2009), *Una epistemología del sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. México, CLACSO

_____, (2008), *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*, La Paz, CLACSO y Muela del diablo Ed.

_____, (2003), *La caída del Angelus Novus, ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*, Bogotá, ILSA y U. Nacional de Colombia.

SANTOS, María Josefa y Bueno, Carmen (Coord.), (2003), *Nuevas tecnologías y cultura*. Barcelona, Anthropos, U. Autónoma Metropolitana.

SARMIENTO, Libardo, (2009), "La educación en Colombia (2006-2016), ¿Luz en tiempos de oscuridad?" En *Le Monde Diplomatique, Agosto de 2009*.

SECRETARÍA DE DESARROLLO ECONÓMICO DE BOGOTÁ, (2010), Foro Internacional de Desarrollo Económico, Productividad y Competitividad para Ciudades. Disponible en http://www.bogotavaadelante.gov.co/index.php Consulta realizada el 9 de agosto de 2010.

_____, (2009), *Población vulnerable: Derechos y Acciones Afirmativas*, Bogotá, SDEB.

SEN, Amartya Kumar, (2000), *Desarrollo y libertad*, Barcelona, Editorial Planeta.

TORRES, Carlos Alberto (2008). Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. Revista iberoamericana de educación. N.º 48 (2008), pp. 207-229.

UNIVERSIDAD DISTRITAL Francisco José de Caldas, (2007), *Plan Estratégico de Desarrollo 2007-2016: Saberes, Conocimientos e Investigación de Alto Impacto para el Desarrollo Humano y Social,* Bogotá, Fondo Editorial Universidad Distrital

URIBE, Ángela, (2005), *Petróleo, economía y cultura*, Bogotá, Universidad del Rosario, Siglo del Hombre Editores.

WALLERSTEIN, Immanuel, (coord.), (1996), *Abrir las ciencias sociales. Reporte de la Comisión Gulbelkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México, siglo XXI.

_____, (1979), *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*, México, Siglo XXI.

WALSH, Catherine, (2009), "La pluriculturalidad, una forma de dominación del capitalismo". *Lección inaugural de multiculturalidad, Universidad de Guadalajara*, 8 de noviembre de 2009. Disponible en video **http://www.youtube.com/watch?v=XNfc6WCSOl8** Consulta realizada el 2 de julio de 2010.

_____, (2002), *(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*. Disponible en **http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=51** Consulta realizada el 31 de julio de 2010.

WHITAKER, Francisco, (2010), "Itentando comprender el FSM, diez años después". Conferencia realizada el 17 de marzo de 2010 en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Traducción de Martha Cecilia Herrera. Texto sin publicar.

ZIZEK, Slavoj, (2005), *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires, Paidós.

ZULUAGA, Jaime. 2004. "La guerra interna y el desplazamiento forzado". En Bello, Martha Nubia (ed), Desplazamiento forzado. Dinámicas de guerra, exclusión y desarraigo, Bogotá, ACNUR, Universidad Nacional.