



**UNIVERSIDAD ATLANTIC INTERNATIONAL
UNIVERSITY**

UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CALI

UNIVERSIDAD SANBUENAVENTURA CALI

**FLORIDA VALLE DEL CAUCA
COLOMBIA
2011- 01- 24**

Germán López Noreña

Licenciado en física y matemáticas de la Universidad Libre Cali-Colombia y especialista en Educación matemática Universidad del Valle. Candidato a doctor en Pedagogía por Atlantic International University, Catedrático de las Universidades San Buenaventura Cali y Santiago de Cali, en las facultades de Ingeniería, y Ciencias Económicas y Empresariales. Docente en la media básica y media vocacional, en física y matemáticas. Miembro de la Red Latinoamericana de Pensamiento Complejo.

gerlopno@yahoo.com

gerlopnor@gmail.com

INDICE

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

CAPÍTULO I. DE LA DEFINICIÓN Y PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA y SU IMPLEMENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA ENTRE 2005-2010.

1.1 ALGUNAS APROXIMACIONES A LA DEFINICION DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

1.2 ALGUNOS DE LOS PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

CAPÍTULO II. DEL IESALC/UNESCO Y LA PEDAGOGÍA EN LAS PROPUESTAS Y ACTIVIDADES DEL 2000-2005.

CAPÍTULO III. LECTURA A LAS ACTIVIDADES DEL IESALC/UNESCO EN EL CUATRIENIO 2006-2010.

CAPÍTULO IV. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA Y LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA.

4.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

4.1.1 Del Llamado Sistema De Educación Superior En Colombia

4.2 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA Y EL PLAN SECTORIAL 2002-2006

4.2.1 La Revolución Educativa En Colombia

CAPÍTULO V. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA EN EL MARCO DE LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA 2006-2010

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFIA

RESUMEN

El presente escrito gira en torno a una reflexión sobre la Pedagogía, y especialmente la pedagogía crítica en las políticas y propuestas para la Educación Superior del IESALC/UNESCO y *La Revolución Educativa* como estrategia oficial del Ministerio de Educación Nacional en Colombia. Para lograrse lo propuesto en el texto, su tejido discursivo se ha diseminado en los siguientes capítulos a saber¹:

Capítulo I. En él se abordan algunas aproximaciones a la definición de Pedagogía Crítica y algunos de sus principios, para luego comentarse algunas instancias de la implementación de ella en la educación superior en América Latina.

Capítulo II. En esta sección del libro se piensan las actividades del IESALC/UNESCO en el período 2000-2005 en lo que respecta a la universidad latinoamericana y se mira el componente pedagógico en los proyectos de este ente internacional para la educación superior en esta parte del continente. También se analiza algunos aspectos de la universidad latinoamericana en algunos rankings mundiales de las mejores universidades.

Capítulo III. Apartado en el que se analiza la situación de la pedagogía en las propuestas y proyectos llevados a cabo en el cuatrienio 2006-2010 del IESALC/UNESCO bajo la nueva dirección de José Carvalho. Para ello se estudian los bienios 2006-2008 y 2008-2010, abordando con especial atención las conferencias regionales determinadas y realizadas por el ente en cuestión, como preámbulo a la II Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, llevada a cabo en el 2009 en su sede central en París.

Capítulo IV. Parte del libro en el que se tratan algunas características y cuestiones del llamado sistema de educación superior en Colombia. Todo ello desde una perspectiva crítica. Se mira el problema de la cobertura de la educación en la llamada *Revolución Educativa* en Colombia como uno de sus objetivos no logrados, y como prelistamiento conceptual para analizar la emergencia, desarrollo y retroceso de la pedagogía en la Universidad colombiana.

Capítulo V. Finalmente se da una semblanza del movimiento pedagógico en Colombia. Sus enfoques desde 1980 hasta el 2006, para luego mirar algunas investigaciones de la pedagogía en la Universidad Pública colombiana en los tres últimos años de la ya terminada primera década de este el siglo XXI.

¹ **Nota al lector:** las biografías y algunos datos técnicos han sido tomadas y tomados de *Wikipedia La Enciclopedia Libre*. Lo que no pertenece a esta fuente documental llevan su respectiva bibliografía.

**APUNTES SOBRE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL
IESALC/UNESCO, Y LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA EN EL
MARCO DE DE LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA ENTRE EL
2005-2010**



Mural *El pueblo a la universidad, la universidad al pueblo. Por una cultura nacional neohumanista de profundidad universal, (1952 – 1956), de David Alfaro Siqueiros, junto a la torre de Rectoría de la UNAM*

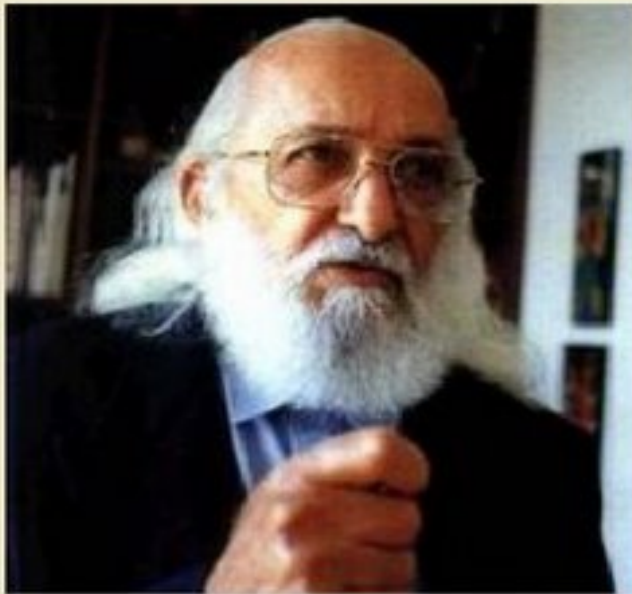
Vivimos en un mundo de apariencias, y los que dirigen la educación superior así lo perciben y lo asumen, y quizás por eso se preocupan tanto por promover la simulación, como si tuvieran un profundo amor por el teatro, sin entender que el teatro va mucho más allá de la simulación y de las apariencias. Vivimos en un mundo quebrado, decía, roto, separado, disperso, y quizás por ello, algunos sentimos este impulso hacia el encuentro, hacia la exaltación de aquellas partes que yacen separadas y que debemos recuperar, rescatar, integrar.

(Luis Porter, 2005: Colección Educación Superior)

CAPÍTULO I

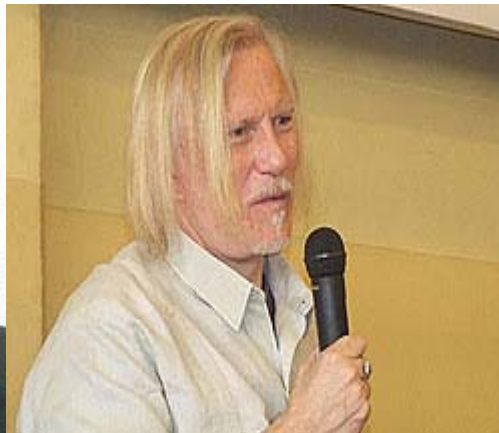
DE LA DEFINICIÓN Y PRINCIPIOS DE *LA PEDAGOGÍA CRÍTICA* y SU IMPLEMENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA ENTRE 2005-2010

PAULO FREIRE (1921-1997)



POR LAS SENDAS DE LOS
EDUCADORES QUE BUSCAN LA
TRANSFORMACIÓN DE ESTA
SOCIEDAD BANCARIA Y
DESPIADADA

*"...La neutralidad frente al mundo,
frente a lo histórico, frente a los
valores, refleja simplemente el miedo
que tiene uno de revelar su
compromiso. Este miedo, casi
siempre, resulta del hecho de que se
dicen neutros están "comprometidos"
contra los hombres, contra su
humanización".*



Paulo Freire, Henri Giroux y Peter Mc Laren: Tres Grandes Teóricos Contemporáneos De *La Pedagogía Crítica*²

Con frecuencia, en los últimos cinco años de esta prácticamente finiquitada primera década del siglo XXI, inmersa en el marco de la Globalización³, caracterizada por la exclusión en todos los niveles y secundada por las llamadas Sociedad del Conocimiento y Economía del Conocimiento, se escucha en las universidades latinoamericanas sobre la necesidad e importancia de la implementación y el desarrollo del pensamiento crítico articulado a la Pedagogía Crítica en su quehacer diario, y esto en el marco de sus ya reconocidas funciones sustantivas: investigación, docencia y proyección social. En este sentido las universidades colombianas no han sido ajenas a este clamor.

Ahora bien, en aras de dilucidar estas cuestiones, en una primera instancia incursionaremos en algunos aspectos de los fines y propósitos de la Pedagogía Crítica –no sin antes, develar algunas aproximaciones a la definición de Pedagogía Crítica-, para luego, gracias a la consulta y estudio de fuentes oficiales, y estudiosos del tema, analizar la implementación de ella en la Universidad Latinoamericana y del Caribe en los últimos cinco años de esta ya casi primera década del siglo XXI. Esto en aras de contrastar, lo observado con la *Revolución Educativa* en Colombia en su plan de mejoramiento 2006-2010, en lo que a la Universidad corresponde.

² **Paulo Reglus Neves Freire** (Recife, 19 de septiembre de 1921 — San Pablo, 2 de mayo de 1997) fue un educador brasileño y un influyente teórico de la educación. Hijo de una familia de clase media pobre de Recife, Brasil, nació el 19 de septiembre de 1921. Freire conoció la pobreza y el hambre durante la Gran Depresión de 1929, una experiencia que formaría sus preocupaciones por los pobres y que le ayudaría a construir su perspectiva educativa. Freire se matriculó en la Universidad de Recife en 1943, en la Facultad de Derecho, donde estudió filosofía y psicología del lenguaje al mismo tiempo. Se incorporó en la burocracia legal pero nunca practicó la abogacía, sino que prefirió dar clases de portugués en secundaria. En 1944 se casó con Elza Maia Costa de Oliveira, que era profesora de primaria. Tuvieron cinco hijos y colaboraron por el resto de su vida. En 1946 Freire fue nombrado Director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social en el Estado de Pernambuco, Estado del que su ciudad natal es capital. Trabajando principalmente entre los pobres que no sabían leer ni escribir, Freire empezó a adoptar un método no ortodoxo de lo que puede ser considerado una variación de la teología de la liberación. En esa época, leer y escribir era un requisito para votar en las elecciones presidenciales brasileñas. En 1961 fue nombrado director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, y en 1962 tuvo la primera oportunidad de aplicar de manera significativa sus teorías, cuando se les enseñó a leer y escribir a 300 trabajadores de plantíos de caña de azúcar en tan solo 45 días. En respuesta a estos buenos resultados, el gobierno brasileño aprobó la creación de miles de círculos culturales en todo el país. En 1964 un golpe de Estado militar puso fin al proyecto: Freire fue encarcelado como traidor durante 70 días. Tras un breve exilio en Bolivia, Freire trabajó en Chile durante cinco años para el Movimiento Demócrata Cristiano por la Reforma Agraria y la Organización para la Alimentación y la Agricultura de las Naciones Unidas. En 1967 Freire publicó su primer libro, *Educación como práctica de la libertad*. El libro fue bien recibido y se le ofreció el puesto de profesor visitante en la Universidad de Harvard en 1969. El año anterior había escrito su famoso libro *La pedagogía del oprimido*, que fue publicado en inglés y en español en 1970. Debido al conflicto político entre las sucesivas dictaduras militares autoritarias y el Freire socialista cristiano, el libro no fue publicado en Brasil hasta 1974, cuando el general Ernesto Geisel tomó control de Brasil e inició su proceso de liberación cultural.

1.1 ALGUNAS APROXIMACIONES A LA DEFINICION DE PEDAGOGÍA CRÍTICA

En verdad, al hablar propiamente de una definición consensuada de Pedagogía Crítica, establecida por los investigadores en este campo de investigación, hay que decir que ella no existe en los inicios del Siglo XXI. En rigor a la academia y los cánones formales de la investigación, necesariamente se debe hablar en lo que respecta a este tópico, sobre aproximaciones a su definición.

Peter McLaren (Toronto, 2 de agosto de 1948) es internacionalmente reconocido como uno de los fundadores de la pedagogía crítica en el mundo. Ha adquirido esta reputación debido a sus análisis políticos en contra del capitalismo (específicamente del neoliberalismo) influenciado por una filosofía marxista humanista, expresados a través de sus libros con un estilo literario muy original. Actualmente es profesor de educación en la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA). Nacido en Toronto, Ontario, Canadá y criado tanto en Toronto como en Winnipeg, Manitoba; en 1973 terminó una licenciatura de arte en literatura inglesa en la Universidad de Waterloo (especializándose en teatro isabelino) y después en la Universidad de Toronto logró una licenciatura en educación; una maestría en educación en el Brock University's College of Education y un doctorado en el Instituto para Estudios en Educación de la Universidad de Toronto. McLaren impartió clases en educación básica y educación media de 1974 a 1979 y la mayor parte de ese tiempo la pasó enseñando en el más grande complejo de educación pública de todo Canadá, ubicado en el corredor Jane-Finch en Toronto (Jane-Finch corridor). Su libro *Cries from the Corridor* en el que habla acerca de sus experiencias educativas estuvo en las listas de Best Seller's canadienses y fue uno de los diez más vendidos en Canadá en 1980; con él se dio inicio a un debate a nivel nacional referente al status de las escuelas de los barrios urbanos (posteriormente McLaren criticaría de manera agresiva a este libro, transformándolo en el altamente aclamado libro sobre pedagogía "*La Vida en las Escuelas*"). Peter McLaren, es un educador que se autodeclara de izquierdas. Sus obras poseen un potencial crítico hacia el capitalismo en todas sus expresiones. Los aportes teóricos de McLaren han trascendido las fronteras norteamericanas llevando su pensamiento a diversas regiones alrededor del mundo; sus textos han sido traducidos a numerosos idiomas y han servido como inspiración a una gran cantidad de educadores críticos. En ese sentido, Peter McLaren es hoy en día uno de los educadores críticos más consistentes en la lucha contra el neoliberalismo en el ámbito intelectual de izquierda en el mundo.

Henry Giroux (Providence, 18 de septiembre de 1943) es un crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en dicho país. Es bien conocido por sus trabajos pioneros en pedagogía pública, estudios culturales, estudios juveniles, enseñanza superior, estudios acerca de los medios de comunicación, y la teoría crítica. Su obra ilustra un número de tradiciones teóricas que se extienden desde Marx hasta Paulo Freire y Zygmunt Bauman. Es también un férreo defensor de la democracia radical y se opone las tendencias antidemocráticas del neoliberalismo, el militarismo, el imperialismo, el fundamentalismo religioso, y los ataques que ocurren bajo el estado neoliberal sobre el salario social, la juventud, el pobre, y la enseñanza pública y superior. Su trabajo más reciente se enfoca en la pedagogía pública, la naturaleza del espectáculo y los nuevos medios de comunicación, y la fuerza política y educativa de la cultura global. Sus escritos han ganado muchos premios y escribe para una gama de fuentes públicas y estudiantiles. Giroux enseñó historia en un instituto de educación secundaria en Barrington, Rhode Island. Después de recibir su doctorado en la Universidad Carnegie Mellon en 1977, se volvió profesor de educación en la Universidad de Boston entre 1977 y 1983. En 1983 se convirtió en profesor de educación y renombrado scholar in residence en la Universidad de Miami, en Oxford, Ohio, donde también ocupó el puesto de director del Center for Education and Cultural Studies (Centro para la Educación y Estudios Culturales). Se trasladó a la Universidad Estatal de Pensilvania donde asumió la cátedra de profesorado Waterbury de 1992 a mayo de 2004. También sirvió como director del Waterbury Forum in Education and Cultural Studies (Foro Waterbury en Educación y Estudios Culturales). Se mudó a la Universidad McMaster en mayo de 2004, donde actualmente ostenta la cátedra de

Desde esta óptica, analicemos algunas de ellas:

La pedagogía crítica es un eslabón imprescindible para la construcción de un hombre nuevo constructor de un mundo nuevo, teniendo en cuenta que este hombre es el sujeto principal del proceso de cambio.

(Ania Mirabal Patterson, Cuba: 2008)

Cadenas globales de televisión en la carrera de ciencias de la comunicación. En mayo de 2005 la Universidad Memorial de Canadá le concedió un doctorado honorario en letras.

3 ***La globalización*** es un proceso económico, tecnológico, social y cultural a gran escala, que consiste en la creciente comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo unificando sus mercados, sociedades y culturas, a través de una serie de transformaciones sociales, económicas y políticas que les dan un carácter global. La globalización es a menudo identificada como un proceso dinámico producido principalmente por las sociedades que viven bajo el capitalismo democrático o la democracia liberal y que han abierto sus puertas a la revolución informática, plegando a un nivel considerable de liberalización y democratización en su cultura política, en su ordenamiento jurídico y económico nacional, y en sus relaciones internacionales.

Este proceso originado en la Civilización Occidental y que se ha expandido alrededor del mundo en las últimas décadas de la Edad Contemporánea (segunda mitad del siglo XX) recibe su mayor impulso con la caída del comunismo y el fin de la Guerra Fría, y continúa en el siglo XXI. Se caracteriza en la economía por la integración de las economías locales a una economía de mercado mundial donde los modos de producción y los movimientos de capital se configuran a escala planetaria (Nueva Economía) cobrando mayor importancia el rol de las empresas multinacionales y la libre circulación de capitales junto con la implantación definitiva de la sociedad de consumo. El ordenamiento jurídico también siente los efectos de la globalización y se ve en la necesidad de uniformizar y simplificar procedimientos y regulaciones nacionales e internacionales con el fin de mejorar las condiciones de competitividad y seguridad jurídica, además de universalizar el reconocimiento de los derechos fundamentales de ciudadanía. En la cultura se caracteriza por un proceso que interrelaciona las sociedades y culturas locales en una cultura global (aldea global), al respecto existe divergencia de criterios sobre si se trata de un fenómeno de asimilación occidental o de fusión multicultural. En lo tecnológico la globalización depende de los avances en la conectividad humana (transporte y telecomunicaciones) facilitando la libre circulación de personas y la masificación de las TICs y el Internet. En el plano ideológico los credos y valores colectivistas y tradicionalistas causan desinterés generalizado y van perdiendo terreno ante el individualismo y el cosmopolitismo de la sociedad abierta. Mientras tanto en la política los gobiernos van perdiendo atribuciones ante lo que se ha denominado sociedad red, el activismo cada vez más gira en torno a las redes sociales, se ha extendido la transición a la democracia contra los regímenes despóticos, y en políticas públicas destacan los esfuerzos para la transición al capitalismo en algunas de las antiguas economías dirigidas y la transición del feudalismo al capitalismo en economías subdesarrolladas de algunos países aunque con distintos grados de éxito. Geopolíticamente el mundo se debate entre la unipolaridad de la superpotencia estadounidense y el surgimiento de nuevas potencias regionales, y en relaciones internacionales el multilateralismo y el poder blando se vuelven los mecanismos más aceptados por la comunidad internacional.

La valoración positiva o negativa de este fenómeno, o la inclusión de definiciones o características adicionales para resaltar la inclusión de algún juicio de valor, pueden variar según la ideología del interlocutor. Esto porque el fenómeno globalizador ha despertado gran entusiasmo en algunos sectores, mientras en otros ha despertado un profundo rechazo (antiglobalización), habiendo también posturas eclécticas y moderadas.

Definimos la Pedagogía Crítica como un abordaje emancipador de la formación para entender y resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis, "donde la verdad se pone en tela de juicio en el ámbito de la práctica no de la teoría" (Grundy, 1998, p.215).

(Oly Olmos De Montanez; 2008)

Esta línea de la pedagogía se plantea señalar cómo se pueden superar las desigualdades educativas y sociales. Para ello han elaborado una serie de teorías y conceptualizaciones que se pueden enmarcar en la perspectiva dual de la sociología, en la medida que contemplan tanto la importancia de los sistemas, como de la acción de las personas y colectivos en la construcción de la sociedad y de sus instituciones.

(Roger Camdepadrós y Cristina Pulido; 2009; Pág. 69)

[Son] aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa problematizadora, en palabras de Freire. Es decir, que promueva la reflexión, la crítica y la posibilidad de transformación social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, posición económica, etc.

(Aubert, A y García, C; 2009: Pág. 235)

Probablemente, el uso generalizado del termino Pedagogía⁴, ha conllevado a niveles de confusión e indefinición de tipo semántico de la misma.

4 La pedagogía es el conjunto de saberes que se encarga de la educación como fenómeno específicamente humano y típicamente social. Se trata de una ciencia aplicada de carácter psicosocial, cuyo objeto de estudio es la educación.

Definición. Tanto el *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española*, como el *Diccionario Salamanca de la Lengua Española* definen a la pedagogía como la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza. Tiene como objetivo proporcionar guías para planificar, ejecutar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, aprovechando las aportaciones e influencias de diversas ciencias, como la psicología (del desarrollo, personalidad, superdotación, educativa, social), la sociología, la antropología, la filosofía, la historia y la medicina, entre otras. Luego, el pedagogo es el experto en educación formal y no formal que investiga la manera de organizar mejor sistemas y programas educativos, con el objeto de favorecer al máximo el desarrollo de las personas y las sociedades. Estudia la educación en todas sus vertientes: escolar, familiar, laboral y social.

Sus áreas profesionales son muy amplias, ya que recoge el conocimiento de varios saberes científicos, además de las arriba mencionadas, de las neurociencias, diagnóstico pedagógico y psicopedagógico, didáctica, formación laboral y ocupacional, técnicas individuales y grupales de aprendizaje, tecnología educativa, intervención socio-educativa, metodología, investigación educativa, análisis de datos, organización y gestión de centros educativos, políticas y legislación educativa, educación comparada, educación de adultos, educación para la salud, educación ambiental.

Unas veces, de acuerdo a un contexto, se hace alusión a la acción pedagógica propiamente dicha; otras veces al tipo de acción que ella moviliza; y en otras ocasiones se piensa en los componentes filosóficos, administrativos, etc., que ella moviliza. En este sentido la *Pedagogía Crítica*, no ha sido ajena a esta situación. Aspecto de fácil observación en las anteriores cuatro citas, en las que no es posible determinar una definición propiamente de ella.

Pues en ellas, es posible observar en sus acercamientos a una potencial definición, términos como propuesta, eslabón imprescindible, actitud, línea de pedagogía, y corrientes pedagógicas; nociones, las que de una u otra manera movilizan diversas significaciones y lecturas del mundo real. No obstante, esta situación, si se ven en ellas la enunciación de algunos aspectos comunes, los que pueden ser concebidos a nivel de síntesis, como los objetivos de la Pedagogía Crítica en articulación a sus principios. Lo que para el análisis de la implementación de la Pedagogía Crítica en la Universidad Latinoamericana y del Caribe, exige el revisar qué concepción y/o concepciones de ella se ha instaurado en el período de tiempo estipulado para este trabajo.

1.2 ALGUNOS DE LOS PRINCIPIOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.

2. Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.

3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.

4. Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo.

5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.

6. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.

7. Enseñar exige saber escuchar.

8. Nadie es, si se prohíbe que otros sean.

9. La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

10. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y Reflexión.

11. Decir la palabra verdadera es transformar al mundo.

12. Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.

(Paulo Freire en *Pedagogía Del oprimido*)

La lectura de las anteriores frases celebres, plasmadas por Paulo Freire en la obra citada, nos invita a pensar sobre los principios y fines de la Pedagogía Crítica. Centrándonos específicamente en la educación universitaria y contexto histórico-social, la relación entre teoría y práctica, y relación entre docencia universitaria e investigación; por cierto cuestiones problemáticas de la Pedagogía Crítica y mucho más aun en aras de su articulación con el objetivo central de este escrito. Acto seguido veamos en que consisten estos tres principios.

La Relación Teoría y Práctica: para la Pedagogía Crítica, la generación del conocimiento en el campo universitario se fundamenta en la relación dialéctica entre teoría y práctica, donde a la par se cuestionan y enriquecen, mediante la práctica pedagógica reflexiva-crítica, en aras de hacer inteligible y transformar la realidad.

La investigación-acción⁵ emancipadora se erige en esta relación, la que es concertada y consensuada entre los docentes, estudiantes y la comunidad universitaria, como un elemento mediador entre la teoría y la práctica. Así, la praxis está constituida por la acción y la reflexión del docente y los estudiantes, en la que necesariamente se requiere una teoría y supone la relación de la teoría y la práctica. Aspecto que concuerda con el pensamiento de Freire (1976), quien conceptúa, de como el conocer constituye un proceso dialéctico entre la acción y la reflexión, en la que se generan nuevas acciones.

La Contextualización: la Pedagogía Crítica, sin duda alguna es propedéutica y favorece la producción de conocimiento del educando. Conocimiento caracterizado por la estrecha relación con su contexto y otros escenarios, en la que se propende por el análisis de los contrastes y las afinidades entre ellos.

Pues se sabe que el contexto está constituido y se refiere al conjunto de elementos socio-históricos, económicos, culturales, geográficos, políticos, en los que se da la interacción del sujeto, y desde ellos interpreta y realiza una aprehensión inteligible de la realidad con un pensamiento reflexivo y crítico.

5 El término Investigación – Acción fue propuesto por primera vez en 1946 por el autor Kurt Lewin. Se trata de una forma de investigación para enlazar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social que respondan a los problemas sociales principales. Mediante la investigación-acción se pretende tratar de forma simultánea conocimientos y cambios sociales, de manera que se unan la teoría y la práctica. El concepto tradicional de investigación-acción proviene del modelo Lewin de las tres etapas del cambio social: descongelamiento, movimiento, recongelamiento. El proceso consiste en: 1. Insatisfacción con el actual estado de cosas; 2. Identificación de un área problemática; 3. Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción; 4. Formulación de varias hipótesis; 5. Selección de una hipótesis; 6. Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis; 7. Evaluación de los efectos de la acción; 8. Generalizaciones. Lewin esencialmente sugería que las tres características más importantes de la investigación acción moderna eran: carácter participativo, su impulso democrático y su contribución simultánea al conocimiento en las ciencias sociales.

Investigación participativa. Es una metodología que permite desarrollar a los investigadores un análisis participativo, donde los actores implicados se convierten en los protagonistas del proceso de construcción del conocimiento de la realidad sobre el objeto de estudio, en la detección de problemas y necesidades y en la elaboración de propuestas y soluciones. (se debería ampliar este concepto) transformación social. Además se debe tomar en cuenta, que la investigación acción; nos permite tener contacto con los integrantes que habitan en cualquier comunidad, ya que ellos son los perjudicados en cuanto a los problemas que allí se presentan.

Modelo curricular. El modelo curricular de investigación - acción fue propuesto por Lawrence Stenhouse en su intento por encontrar un modelo de investigación y desarrollo del currículo. En dicho modelo, Stenhouse afirma que el currículo es un instrumento potente e inmediato para la transformación de la enseñanza, porque es una fecunda guía para el profesor. En ese sentido las ideas pedagógicas se presentan como más importantes para la identidad personal y profesional del profesor que como algo útil para su actividad práctica. Esta premisa explica la separación entre teoría y práctica, y entre investigación y acción.

Según Stenhouse, para que el currículo sea el elemento transformador debe tener otra forma y un proceso de elaboración e implementación diferente. Un currículo, si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa una visión de lo que es el conocimiento y una concepción clara del proceso de la educación. Proporciona al profesor la capacidad de desarrollar nuevas habilidades relacionando estas, con las concepciones del conocimiento y del aprendizaje. Para Stenhouse, el objetivo del currículo y el desarrollo del profesor antes mencionado, deben ir unidos.

En esta perspectiva, es deber del docente el considerar las relaciones del contexto e inferir su posible incidencia en el proceso formativo del ser humano, ante lo cual es necesario el propiciar las relaciones entre el sujeto y la realidad. Las que al ser interpretadas deben gestar la comprensión de la realidad, para luego lograr la transformación por parte de quien se forma de la misma.

La Investigación-Acción Deliberativa Colaborativa: la Pedagogía Crítica forma al docente en una didáctica fundamentada en una investigación-acción deliberativa, colaborativa y autónoma. La que es llevada a cabo en unión con los colegas y sus discentes en lo relacionado con y acerca de su práctica pedagógica diaria.

Lo anterior en la perspectiva de cualificarla sobre la base de la construcción y reconstrucción permanente de la misma y de los fundamentos teóricos que la sustentan, a partir de la reflexión crítica. En este sentido y de esta manera, se hace del tópico curricular una tarea colectiva e integradora de conocimientos, en oposición a la currícula tradicional, la cual es fragmentada.

Ahora veamos que ha sucedido con la implementación de la Pedagogía Crítica en la Universidad Latinoamericana y del Caribe en los cinco años que antecedieron al 2010, y en especial los tres principios de ella, epicentro de esta sección del trabajo.

El modelo de Investigación – Acción que propone Stenhouse está basado en un proceso que comprende ciertos elementos básicos: Respeto a la naturaleza del conocimiento y la metodología; Consideración con el proceso de aprendizaje; Enfoque coherente al proceso de enseñanza. Según Stenhouse, la mejora de la enseñanza se logra a través de la mejora del arte del profesor y no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje; El currículo capacita para probar ideas en la práctica; para que el profesor se convierta en un investigador de su propia experiencia de enseñanza; Los elementos que se articulan en la práctica para dar paso a lo que se conoce como investigación – acción, están relacionados con la labor del profesor; Este debe ser autónomo y libre, debe tener claros sus propósitos y siempre ser guiado por el conocimiento; La investigación es el potencial del estudiante, la preocupación del mismo, su colaboración y el perfeccionamiento de su potencial; La acción es la actividad realizada en acorde con lo teórico para desarrollar el potencial del estudiante.

En definitiva, el modelo curricular de Stenhouse es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica; para ello, un currículo debe estar basado en la praxis.

Referencias Bibliográficas: Burns, D. 2007. *Systemic Action Research: A strategy for whole system change*. Bristol: Policy Press; Fals Borda, O. 1985. *Conocimiento y poder popular*. Bogotá. Siglo XXI-Punta de Lanza; Fals Borda, O. 1987. *Investigación Participativa*. Montevideo. Ed. de la Banda Oriental. pág. 126; Freire, Paulo: *Investigación y metodología del tema generador*. Torres, Novoa Carlos; *La praxis educativa de Paulo Freire*: 139-140; Lewin, Kurt 1946: "Action research and minority problems"; *Journal of Social Issues* 2 (4): 34-46; Stenhouse, Lawrence 1991: *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

CAPÍTULO II

DEL IESALC/UNESCO Y LA PEDAGOGÍA EN LAS PROPUESTAS Y ACTIVIDADES DEL 2000-2005





INVITACIÓN

El Internacional Council for Open and Distance Education (ICDE) a través de la Vicepresidencia para América Latina y el Caribe, la Universidad de Puerto Rico (UPR), y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) se complacen en invitarle a la **"Conferencia Internacional de Educación a Distancia - Puerto Rico 2005"**, a realizarse en San Juan de Puerto Rico los días 4, 5 y 6 de agosto de 2005

Para detalles sobre el programa dirigirse al Comité de Organización:
icde@econ.uba.ar

Para asistir al encuentro favor de completar la planilla de inscripción en: <http://www.universia.pr/conferencia2005>

**Una De Las Muchas Actividades Del IESALC/UNESCO
En El Año 2005 Bajo La Dirección En Ese Entonces Del Doctor
Claudio Rama**

Pues bien, retrocedamos un poco en el intervalo de tiempo determinado para este estudio, y veamos como en el IESALC ⁶ en su informe del 2000-2005 titulado *La Metamorfosis De La Educación Superior*, en sus cuatro ejes temáticos para nada se incluye la implementación de la Pedagogía Crítica, como eje central de la reflexión de la educación en la América Latina y el Caribe⁷. Situación que se constata en la presentación de las acciones llevadas a cabo por *"El Observatorio de la Educación Superior en América Latina y el Caribe del IESALC"*:

⁶ La IESALC como organismo adscrito a la UNESCO "[...] para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) es un organismo de la UNESCO dedicado a la promoción de la educación superior, contribuyendo a implementar en la región latinoamericana y caribeña el programa que, en materia de educación superior, aprueba bianualmente la Conferencia General de la UNESCO. Su misión fundamental es contribuir al desarrollo y transformación de la educación terciaria afianzando un programa de trabajo que, entre otros propósitos, procure constituirse en instrumento para apoyar la gestión del cambio y las transformaciones a fin de que la educación superior de la región sea promotora eficaz de una cultura de paz que permita hacer viable -en una era de mundialización- el desarrollo humano sostenible, basado en la justicia, la equidad, la libertad, la solidaridad, la democracia y el respeto de los derechos humanos.

El Instituto, además de participar en la conceptualización, elaboración y formulación de los programas, objetivos y estrategias de la UNESCO en materia de educación superior, particularmente los referidos al ámbito regional, contribuye en estrecha colaboración con los organismos gubernamentales y no gubernamentales especializados así como la comunidad académica local, a la consecución de dichos objetivos. Ello se realiza esencialmente a través de la constitución de redes y producción y difusión de estudios e investigaciones sobre aspectos relevantes vinculados al sector de la educación superior en América Latina y el Caribe, y el asesoramiento a los Estados Miembros en la formulación de políticas a nivel nacional, subregional y regional.

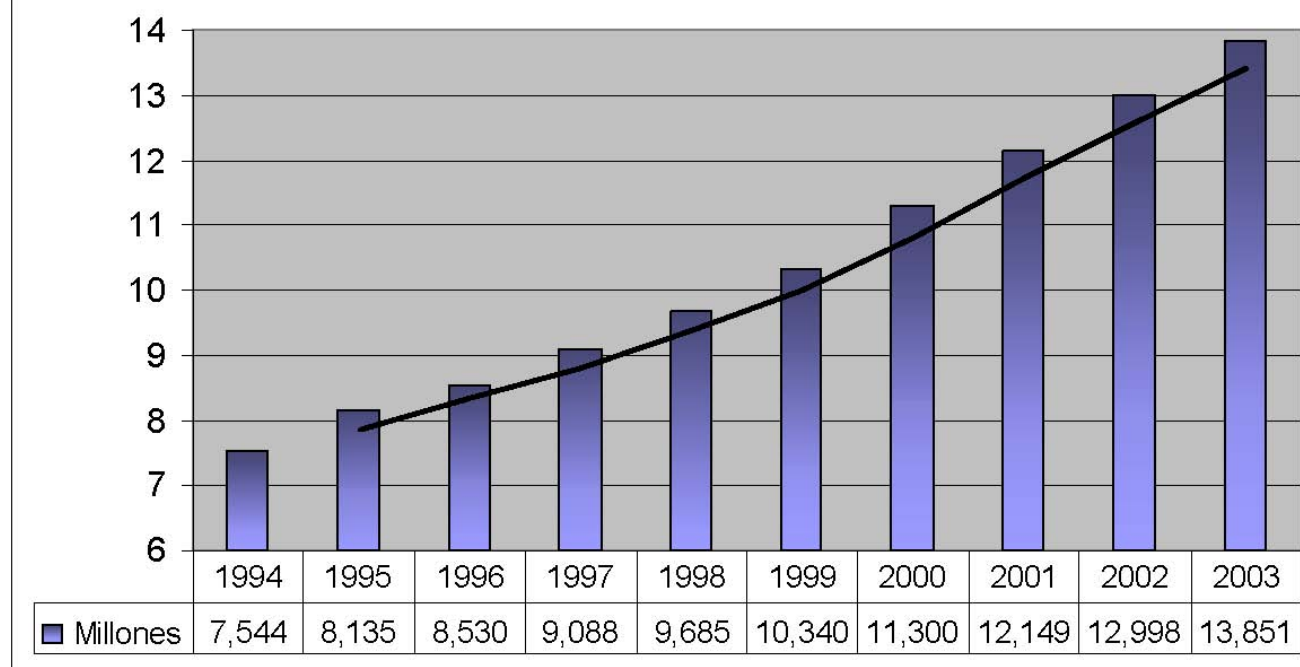
Visión: Según los participantes de la Conferencia de La Habana (1996), en América Latina y el Caribe existe la necesidad perentoria de transformar progresivamente la educación superior. Para que esto pueda concretarse se requiere una instancia que armonice, promueva y coordine las iniciativas y demandas generadas por los sistemas de Educación Superior, sus integrantes y los actores vinculados a ellos, con el fin de establecer el nuevo consenso que coloque "a las IES en una mejor posición para responder a las necesidades presentes y futuras del desarrollo humano sostenible".

Objetivos:

- Promover una cooperación más estrecha entre los Estados Miembros de la región, sus instituciones y especialistas en el campo de la educación superior.
- Contribuir a mejorar el conocimiento mutuo de los sistemas de educación superior de la región, con el fin de facilitar su comparación con otras regiones del mundo y contribuir así a su desarrollo.
- Ayudar a todo Estado Miembro que solicite la cooperación del Instituto a mejorar y desarrollar sus sistemas e instituciones de educación superior, dentro del proceso de reforma que haya emprendido.
- Promover y apoyar en el marco de la integración regional, una mayor movilidad de profesionales de los establecimientos de educación superior, particularmente la de los países de menor desarrollo relativo, con miras a utilizar mejor los recursos humanos y educativos y contribuir a facilitar una mayor fluidez en el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas de educación superior entre los países de la región y los de otras partes del mundo.
- Promover mecanismos nacionales y regionales de fortalecimiento de la calidad de la educación superior por medio de procesos de evaluación y acreditación.
- Promover la utilización de las nuevas tecnologías de información y de comunicación en las instituciones de educación superior y facilitar en las mismas la creación de "universidades, laboratorios y bibliotecas virtuales", así mismo como la creación de redes locales, nacionales y regionales, que aporten una nueva dimensión al trabajo de la educación superior en la región.
- El Instituto además contribuirá a la planificación de, evaluación y seguimiento de los programas de la UNESCO en lo que se refiere a la educación superior, en cooperación con las unidades de la UNESCO y los programas aprobados por ésta, y también son sus diversos institutos, otras organizaciones gubernamentales y no-gubernamentales, así como con organizaciones del sistema de las Naciones Unidas que realicen actividades de esta oferta en los planos nacional, subregional, regional e internacional.

Antecedentes: En cumplimiento de la decisión adoptada por la Conferencia General en su 29a. Reunión de transformar el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRESALC) en Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), el Consejo Ejecutivo aprobó los Estatutos y el Reglamento Financiero del Instituto. Durante el período de transición 1998-1999, el IESALC centró sus actividades en el fortalecimiento de su infraestructura organizativa y en el inicio de varios proyectos en el marco de Plan de Acción para la Transformación de la Educación

Evolución de la matrícula en América Latina 1994-2003



Cuadro Estadístico Del Informe Del IESALC 2000-2005 Sobre La Cobertura Una De Las Áreas De Estudios Cubiertas Por El Observatorio D e La ES

Fuente: <http://www.umcc.cu/boletines/educede/images/19/1.jpg>

Superior en América Latina y el Caribe (La Habana, Cuba, noviembre de 1996). Se realizaron asimismo varias actividades relacionadas con la "I Conferencia Mundial sobre la Educación Superior" (París, Octubre de 1998).". Consultado [2010-12-23]. Fuente: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=427&lang=es.

7 Es sorprendente y además necesario mencionar, como en lo relacionado a esta temática, en el capítulo 7 del documento titulado *"Procesos de Reforma de la Educación Superior en América Latina"*, en la sección *"Perspectivas Para La Transformación de la Universidad. Los Retos y las Agendas"*, de manera lacónica se escribe: *"El ejercicio Del Pensamiento Crítico: mediante el ejercicio de la reflexión, lo que hace de ella una comunidad plural de pensamiento que asume el pensamiento libre, la duda fructífera, la voz problematizadora y el debate, como condiciones para comprender y saber posicionarse ante los fenómenos que definen la compleja situación histórica del presente, ante los problemas éticos de los modelos de desarrollo, del conocimiento, de la política, de la cultura democrática, la economía, la comunicación, la educación, la universidad misma; para recrear como dialogo vivo los vínculos con nuestra tradición cultural e intelectual y con el pensamiento universal, para redefinir las formas de relación con el saber y sustentar epistemológica, social y éticamente sus plurales ámbitos, propuestas y formas de acción individual y colectiva."* En verdad, pocas líneas en torno al pensamiento crítico para unas propuestas de tanta envergadura para los pueblos Latinoamericanos y del Caribe.

Además de los estudios nacionales sobre la situación general de la educación superior, las diversas temáticas de educación superior abordadas fueron aprobadas por el Consejo de Administración del IESALC que apoyó el Proyecto del Observatorio de la Educación Superior como un programa coherente, integrado, abarcante y pluralista. Las diversas áreas temáticas que se fueron desarrollando en los diversos años fueron los siguientes:

1. ***Informes nacionales***
2. ***Acceso de las mujeres y mercado de trabajo***
3. ***Acreditación y evaluación***
4. ***Instituciones No Universitarias***
5. ***Deserción y Repetición***
6. ***Internacionalización y nuevos proveedores***
7. ***Acceso de las personas con Discapacidad***
8. ***Editoriales Universitarias***
9. ***Legislación de la educación superior***
10. ***Educación Superior Indígena***
11. ***Macro-Universidades***
12. ***Medios de Comunicación Universitarios***
13. ***Educación Religiosa (católica y no católica)***
14. ***Estudios de Postgrado***
15. ***Educación Virtual***
16. ***Reformas Universitarias***
17. ***Financiamiento***
18. ***Formación Docente***
19. ***Títulos***
20. ***Investigación en la educación superior***
21. ***Educación Superior Privada***
22. ***Acceso de personas privadas de la libertad.***

Prueba de lo anteriormente resaltado, lo constituye aun más, que en “*La Propuesta De Glosario Regional De La América Latina Para La Educación Superior*” (Anexo 4, págs.285-351) del informe, en él, no hace presencia el término Pedagogía, y mucho menos la Pedagogía Crítica.

Entonces, de las anteriores líneas surge una diversidad de cuestionamientos alrededor de las actividades compiladas en el informe. Siendo una de ellas ¿Cómo es posible pensar en el llegar a una metamorfosis de la Educación Superior Latinoamericana si no se establecen criterios claros sobre la pedagogía que han de direccionar los procesos educativos? ¿O será que la supuesta metamorfosis promulgada en este documento no logra trascender, la hoy por hoy llamada *Universidad de Papel* en términos de Luis Poster?⁸

Parece ser que para este ente de la UNESCO, al que se le ha encomendado el estudio de la educación superior para la América Latina y el Caribe, la reflexión argumentada y teorizada sobre la educación ha desarrollado las instituciones de educación universitaria en esta parte del continente americano, para nuestro caso, poco importa.

Ahora, remitámonos a la definición del término metamorfosis que da la Vigésima Segunda Edición de la Real Academia de la Lengua Española (RAE)⁹ en su diccionario, para tratar de darnos respuesta a qué concepción de metamorfosis le apuestan –porque el proyecto para el IESALC continua, como

⁸ En el prólogo de la obra *La Universidad de Papel: Ensayos sobre La Educación Superior en México*, realizado por Eduardo Ibarra Colado, él de manera general argumenta el hecho de cómo han existido en la humanidad espíritus renuentes al olvido, mostrándonos que la casi siempre aceptada concepción de un mundo cuadrículado, no es más que una mero artificio que sujeta a los hombres y sus energías vitales. Además complementa que mentes como la de Kafka, entre otras mentes rebeldes, en sus obras *El Proceso* o *El Castillo*, muestra el predominio de una verdad imaginada en las que prevalecen las instancias del poder y la burocracia, lo que da lugar a una normatividad y un componente procedimental para guiar las conductas de los hombres, como seres abstractos y cadavéricos, en detrimento de su identidad. En este sentido,

De la Universidad del Papel, el citado investigador escribe lo siguiente: “Esto es, en cierto sentido, lo que nos relata *La universidad de papel*. En sus páginas se va dibujando esa institución imaginaria en la que se impone la supremacía del procedimiento como juicio sumario de comportamientos que, al ser codificados mediante datos, han quedado por ello mismo vaciados de contenido. Los planes y programas han operado en esta lógica, pues en lugar de re-conocer se proponen ordenar y diferenciar, para imponer conductas normalizadas que se ajusten a un cierto estándar de existencia. El registro, con su aparente inocencia, funciona como trampa eficaz que aprisiona a los hombres y las instituciones mediante sus cuentas y sus números. La existencia queda reducida a un archivo trivial de realizaciones; el resto, lo que importa, simplemente desaparece. Pensar desde estos registros es no pensar, sino proceder desde los dictados de aquello que es porque ha sido escrito, pero no de aquello que es porque ha sido vivido.”. En Luis Poster (2005).

⁹ De las tres definiciones presentadas por el Diccionario de la *Real Academia de la Lengua Española*, se toman las dos primeras que son de interés para el tejido discursivo de esta parte del libro.

veremos en los otros informes de los años posteriores al 2005- los miembros de este ente adscrito a la UNESCO, y a quienes se les ha encomendado el estudio y el diseño de propuestas para la educación superior, y para nuestro caso la universitaria , para la América Latina:

“(Del lat. metamorphōsis, y este del gr. μεταμόρφωσις, transformación).”

1. f. Transformación de algo en otra cosa.

2. f. Mudanza que hace alguien o algo de un estado a otro, como de la avaricia a la liberalidad o de la pobreza a la riqueza”.

Será, entonces, que gracias a las actividades realizadas por el Observatorio para las IES, ya referenciadas en las diferentes áreas del IESALC en el documento epicentro de este análisis, se ha logrado una verdadera metamorfosis al tenor de la definición primera de la RAE del mismo término, o dicho en otras palabras se ha logrado la transformación de ese “algo” (La Educación Superior Latinoamericana y del Caribe, específicamente para este ejercicio investigativo la universitaria) en otra “cosa”.

Sin entrar en una discusión de tipo epistemológico, si la educación superior latinoamericana con su componente la universitaria pueda concebirse como un “algo” y en su posible evolución a otra “cosa”, la posición del autor de esta indagación en lo que respecta a si la tan promulgada metamorfosis de la educación superior latinoamericana y del Caribe se ha logrado, es que no. Y ese no rotundo, se sustenta en los siguientes aspectos:

1. La ausencia del acompañamiento de una Pedagogía Crítica dinamizada por sus principios en líneas anteriores enunciados – obviamente sin desconocer los otros como también sus fines y métodos-, que direccionen y acompañen los procesos de reflexión sobre la educación impartida por las diferentes instituciones de los países latinoamericanos y caribeños.

2. **De La Relación Teoría y Práctica:** el informe del documento induce a preguntarnos cómo hacer inteligible la realidad latinoamericana y del Caribe, gracias a un conocimiento propio, es decir gestado por y para esta parte del continente americano, si en las áreas temáticas en la perspectiva de dar cuenta a las políticas de inclusión del IESALC, únicamente hace presencia la cultura indígena, en detrimento de los otros grupos culturales minoritarios. Luego, por ejemplo, como lograr construcción de

conocimiento a partir de la riqueza de la tradición oral del pueblo afrodescendiente.¹⁰

3. **De La Investigación-Acción Colaborativa Deliberativa:** de este principio fundantes de la Pedagogía Crítica, y uno de los ejes fundamentales a constituirse como complemento de la proyección social de las Universidades Latinoamericanas y Caribeñas, poco se habla en el ya referenciado escrito del IESALC. Extraño, y más que ello preocupante, que en el documento oficial, no se haya tratado en ningún capítulo –haciendo presencia este ítem de gran importancia para la educación de esta parte de América, únicamente en más o menos página y media del ya referido Anexo 4- sobre esta función sustantiva de la educación superior, y especialmente para el estamento Universitario y el desarrollo científico de los países Latinoamericanos y caribeños.

10 De ello y en relación al documento en análisis de este fragmento del escrito, Lucía Terra I. Figueri (2007), citando a Boaventura de Sousa (2005), Canen (2003), y Mignolo (2003), escribe lo siguiente: *“En la segunda sección se discuten temas de diversidad e inclusión, específicamente en relación a los problemas de desigualdad entre el estudiantado y las posibilidades de integración de minorías. Si bien se cubre el tema de minorías estructurales, o sea, mujeres, indígenas, y discapacitados (capítulos 8, 9 y 10 respectivamente), se siguen ignorando temas como el de las lenguas minoritarias, la existencia de otros grupos étnicos además de los indígenas—principalmente de los afro-americanos—, o las iniciativas de universidades alternativas que reconocen la existencia de diferentes formas de estructurar el conocimiento y las disciplinas, además de la heredada de Europa.”*

Times Higher Education-QS World University Rankings 2009

TOP 200 WORLD UNIVERSITIES

2009 RANK	2008 RANK	INSTITUTION	COUNTRY	PEER REVIEW SCORE	EMPLOYER REVIEW SCORE	STAFF/STUDENT SCORE	CITATIONS/STAFF SCORE	INTERNATIONAL STAFF SCORE	INTERNATIONAL STUDENTS SCORE	OVERALL SCORE
1	1	Harvard University	US	100	100	98	100	85	78	100.0
2	3	University of Cambridge	UK	100	100	100	89	98	96	99.6
3	2	Yale University	US	100	99	100	94	85	77	99.1
4	7	University College London	UK	98	99	100	90	96	99	99.0
5=	6	Imperial College London	UK	100	100	100	80	98	100	97.8
5=	4	University of Oxford	UK	100	100	100	80	96	97	97.8
7	8	University of Chicago	US	100	99	97	88	77	83	96.8
8	12	Princeton University	US	100	96	82	100	89	81	96.6
9	9	Massachusetts Institute of Technology	US	100	100	89	100	31	95	96.1
10	5	California Institute of Technology	US	99	72	87	100	100	89	95.9
11	10	Columbia University	US	100	99	97	92	28	89	95.6
12	11	University of Pennsylvania	US	96	99	85	98	82	60	94.2
13	13=	Johns Hopkins University	US	98	79	100	99	28	71	94.1
14	13=	Duke University	US	95	97	100	93	29	62	92.9
15	15	Cornell University	US	100	99	85	94	28	73	92.5
16	17	Stanford University	US	100	100	71	100	25	96	92.2
17	16	Australian National University	Australia	100	91	75	74	99	92	90.5
18	20	McGill University	Canada	100	97	92	61	67	95	90.4

Fuente: <http://aquevedo.wordpress.com/tag/universidades-privadas/>

Avancemos un poco en la década objeto del estudio, y observemos el anterior cuadro estadístico publicado por *Times Higher Education* el 1 de Octubre de 2009 sobre el Top 200 de las mejores universidades del mundo, en el que uno de los ítems de mayor relevancia lo es la investigación.

En él, resalta el predominio en las primeras posiciones del ranking¹¹ de las Universidades Estadounidenses y las inglesas. La primera universidad Latinoamericana entre las primeras 200, fue la Universidad Autónoma de México –habiendo descendido, ya que en el 2008 el mismo ente autor de este evento de posicionamiento, la había ubicado en la posición 150-, en el puesto

11 **Un ranking o ranquin** (anglicismo propuesto) es una relación entre un conjunto de elementos tales que, para uno o varios criterios, el primero de ellos presenta un valor superior al segundo, este a su vez mayor que el tercero y así sucesivamente, permitiéndose que dos o más elementos diferentes puedan tener la misma posición. El orden se refleja asignando a cada elemento un ordinal, generalmente números enteros positivos.

190, con un overall score de 54.8, en contra de una puntuación final de 100, 99.6, 99.1, 99.0, y 97.8, para, desde el primero hasta el quinto puesto, correspondiéndoles respectivamente a las Universidades de Harvard, Cambridge, Yale, College London, e Imperial College London.¹²

Un informe del grupo ibérico Scimago, sobre la posición de las universidades latinoamericanas, de acuerdo al número de publicaciones científicas e indexadas desde el 2003 y el 2005, intervalo de tiempo comprendido en el informe del IESALC 2005, arrojó los siguientes resultados:

- Las Universidades brasileras, presentan el mayor número de publicaciones, con la Universidad de San Pablo a la cabeza con 30372 de ellas, con una frecuencia relativa¹³ del 25,2% de un total de 120506 presentado por el estudio. Siendo la primera en la América Latina en este ítem y 16 en el mundo.
- La Universidad de Campinas (Brasil) con 11867 en el segundo puesto a nivel regional y 137 a nivel mundial, y un guarismo porcentual de la parte sobre el todo del 9.8%.
- La Federal de Rio de Janeiro en tercer orden, con una ubicación en el mundo de 187, y un total de publicaciones de 9607. Lo que le representó un porcentaje relativo del 7.9%.

De este modo se pueden reducir medidas detalladas a una secuencia de números ordinales, proporcionando una clasificación más simple y fácil de entender y que sustituye a información más compleja que puede incluir múltiples criterios. Así, por ejemplo, un motor de búsqueda en Internet puede incluirse las páginas que encuentra de acuerdo con una evaluación de su pertinencia, por lo que es posible que el usuario seleccione rápidamente a las páginas es probable que desee ver.

12 Recientemente la Universidad *Jiaotong de Comunicaciones en Shangai* publicó el Top 100 de las mejores Universidades del mundo en el 2010, en el que una vez más no figura ninguna universidad Latinoamericana. En este informe prevalece nuevamente la hegemonía de las Universidades estadounidenses con las de Harvard, Berkeley, Stanford y MIT, en los primeros lugares consecutivamente. La Autónoma de México conserva su Top entre las 200, y las Universidades de Buenos Aires y San Pablo, logran ubicarse en este rango del informe, recuperando su posición en este selecto grupo de universidades, ya que en el 2008 lo tenían y en el 2009 lo habían perdido.. Es pertinente mencionar que esta clasificación fue objetada por algunos países europeos, en razón de su manera de selección, siendo el caso de Noruega y Francia. El país galo conceptúa, el no haber equidad en el proceso de evaluación, al centrarse en la investigación, número de premios Nóbel egresados de la institución, y cantidad de artículos, publicados en *Science*. Consúltase: <http://america.infobae.com/notas/6153-El-top-100-de-las-universidades-no-incluye-latinoamericanas>.

13 En la Estadística Descriptiva la Frecuencia Relativa, es la razón matemática entre el todo y la parte. Para este caso de la indagación es el número de publicaciones de cada universidad dividido por el total de todas ellas.

- La Paulista Julio de Mesquita (Brasil) en el puesto consecutivo y 204 en la posición mundial. Presentando los siguientes datos numéricos: 9330 publicaciones y un porcentaje del 7.74%.
- Consejo de Investigaciones Científicas (Argentina), regionalmente en la posición quinta y 211 a nivel mundial. 9072 publicaciones y posición relativa en porcentaje del 7.52%.



Fuente: <http://www.scimagojr.com/>

- Universidad de Buenos Aires, posición regional sexta, escaño en el mundo 285. Número de escritos científicos e indexados publicados 7413, para un porcentaje relativo de la parte sobre el gran total del 6.15%.
- Séptima ubicación en Latinoamérica, do Rio Grande do Soul, con ubicación 300 en el mundo y un guarismo de 7056 publicaciones, correspondiéndole un dato porcentual del 5.85%.

- De Minas Gerais en Brasil, posición octava en la región y 335 n el mundo. Total de publicaciones 6330. Dato en porcentaje relativo 5.25%.
- Novena, la Universidad de Chile con posicionamiento en el orbe de 380. Total de publicaciones 5706, para una frecuencia relativa de 4.73%.
- La décima ubicación regional, la ostentó la universidad de Federal de Sao paulo del Brasil con una posición en el ranking mundial de 392. Publicaciones 5522 y dato porcentual con relación al total de publicaciones de 4.58%.
- Las posiciones undécima, decimosegunda, decimotercera, decimocuarta, y decimoquinta, le correspondieron en ese orden a las universidades Nacional de la Plata (Argentina), P. Universidad Católica (Chile), Federal de Sao Carlos (Brasil), Federal de Santa Catarina (Brasil), y Fundacao Oswaldo Cruz de Brasil. La posición en el mundo determinado por el estudio, el número de publicaciones y datos relativos porcentuales, fueron: 565-3945-3.27%, 591-3744-3.10%, 625-3514-2.91%, 630-3495-2.90%, y 635-3471-2.88%.

Como se puede observar fácilmente en el análisis del anterior cuadro informativo, se hace notoria a nivel regional la hegemonía en el número de publicaciones de la Universidad de San pablo. Y mucho más aun, el total de las publicaciones de las Universidades del Brasil –siendo necesario considerar la variable población del país, sin que esto sea una excusa-, representando el 75.01% del porcentaje total de publicaciones analizados en este estudio. No obstante estos resultados a nivel regional, son inquietantes la posición de estas universidades en el mundo.

Sin pretender ser apocalíptico en el análisis de los dos cuadros informativos, pero si pretendiendo ser lo mayor objetivo posible, la realidad es que estos posicionamientos de la Universidad Latinoamericana con respecto a las mejores del mundo socializados por los entes ya mencionados, son altamente preocupante.

No obstante, ser una verdad de apuño, el que estas clasificaciones benefician a las Universidades de mayor capacidad económica e infraestructura investigativa –lo que no debe tomarse siempre como pretexto-; lo cierto es que, ello plantea serios cuestionamientos al quehacer investigativo de la Universidad Latinoamericana y lo concerniente a las políticas estatales de esta parte del continente para con la educación. Ahora Cabría preguntarnos si esto es producto de falencias en propuestas para la investigación científica en entes como IESALC-UNESCO.

A manera de valoración sobre el informe del IESALC-2005 es relevante mencionar el ser un importante documento de información para quienes estén interesados en la investigación sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. Y se constituye en una excelente base de datos para ubicar los investigadores de la educación terciaria de la región. Sin embargo presenta algunas falencias, ya reseñadas por Tera I Figueri (2007), y con las que el autor de estas líneas se identifica en gran parte.

Las que a decir de la investigadora citada son: 1) la falta de información básica para establecer las comparaciones; 2) al mencionar variaciones entre países, el uso de generalidades en cierta manera enmascara realidades muy diversas a nivel regional y dentro de cada país; 3) siendo uno de los objetivos centrales del IESALC:

[...] el adelanto del conocimiento sobre los sistemas de educación superior en la región y la cooperación e integración de esos sistemas para mejorar su calidad. Para un esfuerzo de esta magnitud, sin embargo, el reporte carece de un cuestionamiento profundo. Se transpira un sentimiento de que el mundo va inexorablemente en una dirección, y mejor seguir la corriente, en vez de aplicar una mirada crítica que decida, informadamente, cuáles estrategias conviene incorporar y qué es mejor dejar de lado. Si bien es importante colaborar para brindar mejores y más eficientes servicios, al poner el énfasis en lograr una agenda común se corre el peligro de que se desconozcan, una vez más, las necesidades particulares de cada país o sub región.

Finalmente es importante develar, que parece ser que la amplia agenda del IESALC, centrada en el alcance de la calidad de la educación y la internacionalización de la misma a través de la propuesta de la gestación de la macrouniversidad –en detrimento de la identidad y la cultura nacional, entre otros-, está direccionada a dar respuesta a las erróneas políticas neoliberales implementadas por los grandes centros de la globalización, en el marco de la llamada Sociedad de la Información con su fase superior, la Sociedad del Conocimiento.¹⁴

En Este momento del escrito, cabe entonces preguntarnos sobre si en el proceso del trabajo del grupo UNESCO-IESALC en los años posteriores al documento del 2005, las falencias en lo concerniente a la implementación de los derroteros de la Pedagogía, y en especial para este trabajo la Pedagogía

¹⁴ Sobre la temática de la Educación Superior en *La Sociedad de la Información*, y *La Sociedad del Conocimiento* en el marco de la Globalización, véase entre otros, a los siguientes autores y la producción escrita de algunos centros de investigación: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) - Universia, 2010; Claudio Rama, 2010, 2009, 2008, 2005, 2004; Norberto Fernández Lamarra et al, 2010; Carlos Tunnermann Bernheim, 2007; José Joaquín Brunner et al, 2005.

Crítica, se han subsanado. Entonces, recurriendo a fuentes oficiales de este ente para la educación superior latinoamericana y del Caribe, enseguida veamos que ha sucedido entre los años 2006 y 2010.

CAPÍTULO III

LECTURA A LAS ACTIVIDADES DEL IESALC/UNESCO EN EL

CUATRIENIO 2006-2010



Fuente: <http://1.bp.blogspot.com/>

Iniciemos esta parte analizando las actividades realizadas por el IESALC en el bienio 2006-.2007, en aras de poder establecer si en estos dos años se presentó algún tipo de preocupación por el componente pedagógico de este ente para con las universidades latinoamericanas y del Caribe, aspecto que si se dio, debió ser consignado en los resultados logrados en la realización de la agenda de trabajo.

El informe oficial del Consejo de Administración de este ente institucional de la Unesco, somete a la conferencia general un informe, en el que se desglosan las actividades realizadas para el bienio en cuestión; aclarando que ellas se realizaron al tenor de la evaluación del informe del 2005.¹⁵

Pues bien, revisando minuciosamente el documento, se citan los siguientes proyectos regionales en los que se concentraron a las siguientes actividades: *Mapa*

¹⁵ El documento base del análisis a las propuestas del IESALC en este periodo de tiempo fue: *Informe Del Consejo De Administración Del Instituto Internacional De La UNESCO Para La Educación Superior En América Latina y El Caribe (IESALC) Sobre Las Actividades Del Instituto (2006-2007)*.

de la educación superior en América Latina y el Caribe; Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe; y Estudio comparado sobre sistemas de acreditación y evaluación de la calidad de los cursos de posgrado en América Latina y el Caribe. Proyectos en los que siguen prevaleciendo de igual forma, al informe del 2005 la intención de tratar de dar cumplimiento de manera inmediatista a los dictámenes de las políticas neoliberales¹⁶ de la globalización y las llamadas, por algunos gurús como sociedades de la información y el conocimiento.¹⁷

Aspecto, que se constata en el direccionamiento que se dan a las próximas actividades del IESALC, en el *Apéndice II*, al final del mismo documento, titulado *Declaración de Caracas*, y el que reza lo siguiente:

16 El término **Neoliberalismo** (también ultraliberalismo), proviene de la abreviación de neoclassical liberalism (liberalismo neoclásico), es un neologismo que hace referencia a una política económica con énfasis tecnocrático y macroeconómico que pretende reducir al máximo la intervención estatal en materia económica y social, defendiendo el libre mercado capitalista como mejor garante del equilibrio institucional y el crecimiento económico de un país, salvo ante la presencia de los denominados fallos del mercado. Suele considerarse, erróneamente, como una reaparición del liberalismo decimonónico. Sin embargo, al contrario de éste, no rechaza totalmente el intervencionismo estatal y además guarda una ambigüedad ideológica, respondiendo más a su base teórica-técnica neoclásica. Siendo una propuesta macroeconómica tiende a ser neutral con respecto a las libertades civiles.

Se usa con el fin de agrupar un conjunto de ideologías y teorías económicas que promueven el fortalecimiento de la economía nacional (macroeconomía) y su entrada en el proceso globalizador a través de incentivos empresariales que, según sus críticos, es susceptible de conducirse en beneficio de intereses políticos más que a la economía de mercado propiamente dicha. Muchos economistas cuestionan el término neoliberalismo porque no corresponde a ninguna escuela bien definida, ni siquiera a un modo especial de describir o interpretar las actividades económicas (aunque probablemente sí de explicarlas). Se trata de un término más bien político o ideológico, frecuentemente usado por los medios de comunicación y por algunos intelectuales.

Origen y políticas. El término nació de la necesidad de diferenciar el (liberalismo económico) previo a la Primera Guerra Mundial, de los modelos económicos de la democracia liberal surgidos durante la Guerra Fría, siendo el neoliberalismo en todos los casos, un conjunto de ideas bastante alejadas de la ortodoxia liberal del siglo XIX. El llamado neoliberalismo en cierta medida consiste en la aplicación de los postulados de la escuela neoclásica en política económica. No define una teoría económica concreta, y se usa más para referirse a la institucionalización de un sistema en el comercio mundial. Tampoco el neoliberalismo es una filosofía política unificada debido a la diversidad de escuelas y movimientos que se le suelen relacionar.

Uso crítico del término. Los detractores del capitalismo (socialistas, comunistas, etc.) así como algunos críticos del mercado libre (proteccionistas, postkeynesianos, Nueva economía internacional) suelen usar el concepto de forma peyorativa como una generalización sobre cualquier posición que ponga límites a la intervención de los Estados en la economía. Sectores sindicales lo usan así mismo como epíteto frente a las intenciones de recortar sus prebendas gremiales. El término neoliberalismo ha sido usado frecuentemente por los anticapitalistas al igual que el término globalización en algunos países del primer mundo (antiglobalización), o como lo fue el término "capitalismo" o "burguesía" en la terminología marxista de antaño.

Los proteccionistas sostienen que lo que ellos denominan "neoliberalismo", que más bien es la apertura a los mercados internacionales de la globalización, multiplica dramáticamente el impacto de las crisis de confianza, culpabilizándolo del alcance de diversas crisis financieras a escala más o menos global, ocurridas entre 1990 y 2008 (ponen de ejemplo el Efecto Tequila de 1994, Crisis asiática de 1997). Así también partidarios del asistencialismo gubernamental bajo el nombre de "neoliberalismo" señalan las políticas de control del gasto público, a las que les adjudican los problemas crecientes de tensión, exclusión y violencia social en determinados países. En América Latina por ejemplo es común identificar el término "neoliberal" con las recomendaciones del Consenso de Washington.

Los abajo firmantes, representantes de los Consejos Nacionales de Rectores, Redes Universitarias y entidades vinculadas a la Educación Superior de América Latina y el Caribe, reunidos en la ciudad de Caracas, en la sede del IESALC, los días 3 y 4 de Mayo de 2007, con motivo de su participación en el Segundo Encuentro de Consejos de Rectores, Redes Universitarias y entidades vinculadas a la Educación Superior de América Latina y el Caribe, evento promovido por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y la Vice-Presidencia para América Latina y el Caribe de la Comisión Internacional para la preparación de la II Conferencia Mundial de Educación Superior, y que contó con el apoyo del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela, el Ministerio de Educación del Brasil, y la Agencia Española de Cooperación Internacional, resuelven unánimemente:

- 1. Apoyar el desarrollo de los proyectos del IESALC, a saber, Mapa de la Educación Superior, Tendencias de la Educación Superior, el Estudio Comparativo de los Sistemas de Evaluación de Postgrados en América Latina y el Caribe, y el Estudio sobre las Redes y Asociaciones de Educación Superior de América Latina y el Caribe;**
- 2. Participar en la realización de dichos proyectos con el objeto de contar a la brevedad con instrumentos, estudios y propuestas imprescindibles para la integración de la Educación Superior en la Región;**

Usos históricos del término. No se puede dar una definición estática de neoliberalismo debido a que su significado ha ido cambiando en el transcurso del tiempo y no es idéntico en todos los países del planeta. Es necesario, por ello, señalar los cambios de significado que han culminado en su uso a comienzos del siglo XXI, y las diferencias regionales en los países de habla castellana a los que está dirigida esta enciclopedia.

Las pesquisas realizadas sobre el tema revelan que la palabra fue usada por primera vez, de manera asistemática, por destacados economistas liberales, entre los que se cuentan:

Ludwig von Mises. La edición inglesa (1927) de su libro *Liberalismus* usa el término neoliberalism para traducir lo que en alemán von Mises denominó *neuen Liberalismus* (nuevo liberalismo). En este libro Von Mises usa el término para designar a los socialistas que se hacen pasar por liberales (término que después reemplazó por seudoliberales), mientras que en su posterior libro, *Socialismo*, lo aplica a los liberales partidarios de la entonces nueva teoría subjetiva del valor, como Carl Menger.

17 Alrededor, sobre una crítica a la Sociedad del Conocimiento y la de la Información, véase mi libro publicado por la Universidad de Málaga España –producto de uno de los seminarios del doctorado en Pedagogía que realicé en Atlantic International University, con la siguiente referencia bibliográfica: López Noreña, G.:(2010) *Sobre las sociedades de la información y la del conocimiento: críticas a las llamadas ciudades del conocimiento latinoamericanas desde el paradigma ecológico*, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2010f/877/.

3. **Reconocer el valor de estos proyectos para contribuir a sistematizar la información y analizar las variables y los indicadores claves para el debate en la Conferencia Regional que se llevará a cabo en el año 2008, en Cartagena de Indias (Colombia), como preparación de la II Conferencia Mundial de Educación Superior acordada por la UNESCO;**

4. **Contribuir a la obtención de recursos y a la más amplia difusión y compromiso para hacer realidad esta Conferencia Regional, dada su condición de escenario del más alto nivel e importancia que consolidará la posición de América Latina y el Caribe con miras a la II Conferencia Mundial de Educación Superior;**

5. **Exhortar a los respectivos gobiernos y más importantes actores sociales de nuestros países a contribuir de forma sustantiva para garantizar el éxito de la Conferencia Regional, así como a incorporar en las políticas públicas educativas los resultados de la misma.**

Caracas, 4 de Mayo de 2007

Siguiendo, al bienio 2008-2009 en el itinerario de las actividades del IESALC, las cosas para la Pedagogía, en poco o nada han variado al interior de las propuestas de esta entidad, uno de los epicentros del escrito. Pues, como bien se percibe en la cita anterior, la reunión programada para el 2008 en la ciudad colombiana de Cartagena de Indias, no iba a cambiar el panorama de la Pedagogía para las Universidades Latinoamericanas y Caribeñas. La razón de su realización básicamente fue el de prepararse para la *II Conferencia Mundial de la Educación Superior* celebrada del 5 al 8 de Julio en la sede de la UNESCO, París¹⁸.

Como antesala y preparación para la gran Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) 2009 de UNESCO, a celebrarse en su sede en París, se realizaron en todo el mundo una serie de Conferencias Regionales (CRES), con la firme intención de presentar propuestas con un elevado significado para la educación superior en el orbe terrestre.

Sin ser el tema central de esta indagación, por la importancia que reviste para la educación universitaria de la región, detengámonos un poco en el análisis de algunos elementos de la II Conferencia Mundial sobre la

18 Conferencia en la que los temas centrales fueron: La educación superior y los desafíos mundiales; Compromiso de la sociedad y la responsabilidad social; Atención preferente a África. Y los subtemas articulados a las temáticas: Internacionalización, regionalización y mundialización; Equidad, acceso y calidad; Aprendizaje, investigación e innovación. Fuente: <http://www.unesco.org/es/wche2009/>. Consultado: [2010-12-27]. Para una mayor información sobre la conferencia, remitirse al comunicado oficial del 8 de Julio de 2009, titulado *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009)*.

Educación Superior de la UNESCO. Pues bien, en el comunicado oficial, en uno de sus apartados, dice:

La sociedad del conocimiento exige una diferenciación cada vez mayor de funciones dentro de los sistemas y establecimientos de educación superior, con polos y redes excelencia investigadora, innovaciones en materia de enseñanza y aprendizaje, y nuevas estrategias al servicio de la comunidad.

En este párrafo podemos observar , como existe desde la UNESCO, en sus directrices para la Educación Superior del planeta, la ingente necesidad de ponerla a tono con las exigencias de la ya mencionada fase superior de la Sociedad de la Información, llamada *Sociedad del Conocimiento* y la *Economía del Conocimiento*¹⁹ y esto ¿en beneficio de qué o de quienes? Respuesta que no es el eje central de este escrito, pero de la que es posible afirmar: de los Gestores de las mal concebidas políticas educativas de la Globalización.

19 **Sociedad de la información y del conocimiento.** La sociedad de la Información y la sociedad del conocimiento son dos conceptos que a menudo son utilizados de una manera acrítica. La sociedad de la información hace referencia a la creciente capacidad tecnológica para almacenar cada vez más información y hacerla circular cada vez más rápidamente y con mayor capacidad de difusión. La sociedad del conocimiento hace referencia a otra cosa: a la apropiación crítica, y por tanto selectiva, de esta información protagonizada por ciudadanos que saben que quieren y que necesitan saber en cada caso, y por ende saben de qué pueden y deben prescindir. Una sociedad de la información es aquella en la que la información y el conocimiento tiene un lugar privilegiado en la sociedad y en la cultura, de esta se desprenden apreciaciones laxas en las cuales la creación, distribución y manipulación de la información forman parte importante de las actividades culturales y económicas. La sociedad de la información es vista como la sucesora de la sociedad industrial. Relativamente similares serían los conceptos de *sociedad post-industrial* (Daniel Bell), posfordismo, sociedad postmoderna, sociedad del conocimiento, entre otros.

La noción de sociedad del conocimiento fue utilizada por primera vez en 1969 por un autor austríaco de literatura relacionada con el "*management*" o gestión, llamado Peter Drucker, y en el decenio de 1990 fue profundizada en una serie de estudios detallados publicados por investigadores como Robin Mansel o Nico Stehr. Las sociedades de la información emergen de la implantación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la cotidianeidad de las relaciones sociales, culturales y económicas en el seno de una comunidad, y de forma más amplia, eliminando las barreras del espacio y el tiempo en ellas, facilitando una comunicación ubicua y asíncrona.

La eficacia de estas nuevas tecnologías que actúan sobre elementos tan básicos de la persona como son el habla, el recuerdo o el aprendizaje, modifica en muchos sentidos la forma en la que es posible desarrollar muchas actividades propias de la sociedad moderna. Sin embargo, la información no es lo mismo que el conocimiento. La información se compone de hechos y sucesos, mientras que el conocimiento se define como la interpretación de dichos hechos dentro de un contexto, y posiblemente con alguna finalidad.

Para la UNESCO el concepto pluralista de sociedades del conocimiento va más allá de la sociedad de la información ya que apunta a transformaciones sociales, culturales y económicas en apoyo al desarrollo sustentable. Los pilares de las sociedades del conocimiento son el acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística.

La Economía del conocimiento o Economía Basada en Conocimiento (EBC) se caracteriza por utilizar el conocimiento como elemento fundamental para generar valor y riqueza por medio de su transformación a información. En las últimas décadas, la inversión en capital intangible ha crecido considerablemente incluso en mayor medida que el capital tangible (maquinaria, materias primas, etc.).

En aras e dilucidar aun más la anterior cuestión, planteada en el párrafo anterior, tomemos en una cita, aunque poco extensa, los cuatro primeros párrafos del Prólogo del documento titulado *COMPENDIO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN 2009 Comparación de las estadísticas de educación en el mundo*; realizado por el director del *Instituto de Estadística de la UNESCO* Hendrik Van Der Pol²⁰:

El rol de la educación terciaria ha sido un tema de debate mundial recurrente dado el creciente reconocimiento que se ha dado a las destrezas y competencias de más alto nivel consideradas esenciales para el desarrollo nacional, particularmente en un contexto de globalización y ante la acelerada evolución hacia las economías basadas en el conocimiento. Independientemente del nivel de desarrollo, todos los países han dado alta prioridad a las políticas nacionales de educación terciaria en los distintos campos, desde docentes de alta calidad que permitan concretar las metas de la Educación para Todos hasta ingenieros y científicos que lideren iniciativas innovadoras. Por consiguiente, los datos internacionalmente comparables son vitales para formular políticas, comparar el progreso y aprender de las experiencias de otros países.

En realidad, la Economía del Conocimiento no genera valor y riqueza por medio de su transformación en información; sino que crea VALOR AÑADIDO en los productos y servicios en cuyo proceso de creación o transformación participa. El conocimiento es mucho más que mera información. La información son datos procesados con una utilidad general, mientras que el conocimiento significa formas, métodos y maneras de abordar y resolver problemas; significa entre otras muchas cosas, "Know-how", "Know Who" o herramientas o medios de producción para producir a su vez, o más conocimiento o productos y servicios con un valor añadido, útil y cuantificable para la sociedad. La Economía del Conocimiento está estructurada bajo una base material que ha permitido grandes cambios sobre las actividades económicas, sociales y políticas. La nueva base material aplicada a la producción está constituida por la computadora electrónico-digital que ha reconfigurado las relaciones sociales de producción, distribución e intercambio en el mundo. De esta manera, el capitalismo contemporáneo presenta una Economía del Conocimiento donde las actividades de creación, adaptación, difusión y depreciación del conocimiento ha crecido a un ritmo muy acelerado. En esta Economía del Conocimiento se estructura un nuevo patrón industrial de desarrollo donde surgen nuevas industrias (software y telecomunicaciones) y las viejas se ven rejuvenecidas por la aplicación productiva de las nuevas tecnologías.

En el plano económico-político, las relaciones patronales-salariales han sido obligadas a cambiar de acuerdo a las exigencias de estas nuevas condiciones. Las políticas económicas de los países -sobre todo los países desarrollados- han sido orientadas a la inversión en investigación y desarrollo tecnológico, educación, salud y en la constitución de sistemas nacionales de innovación como elemento fundamental para el desarrollo del país. La llamada globalización ha sido posible gracias a estos logros tecnológicos del sector electrónico-informático que ha permitido una nueva división del trabajo basada en las cadenas globales de producción asignando una cierta actividad -por medio de la subcontratación y similares- entre productores, distribuidores y compradores.

La rentabilidad del conocimiento sólo es posible cuando este se ha codificado, transformándose en CONOCIMIENTO CODIFICADO (modelo, reglas generales, etc.) y quedando disponible para que algún agente trabaje con ello, en su beneficio individual o colectivo.

20 Documento disponible en: www.uis.unesco.org/publications/GED2009.

Esta edición del Compendio Mundial de la Educación (GED, por su sigla en inglés), además de explorar los cambiantes patrones relacionados con la educación superior, presenta indicadores que abarcan la totalidad del sector educativo, basándose en análisis e indicadores desarrollados en publicaciones anteriores del GED sobre educación secundaria (2005) y terciaria (2006). Asimismo, el Compendio incorpora nuevas series de tiempo sobre educación terciaria con el fin de evaluar los avances concretados desde 1970, además de extender el reporte sobre graduados del segundo ciclo de educación secundaria a 70 países. Esta última información contribuye a pronosticar el número potencial de ingresos a programas de educación terciaria.

El capítulo analítico de este Compendio examina las tendencias de participación, conclusión por campos de estudio y de gasto en educación terciaria en todo el planeta. Enfatiza el crecimiento sin precedentes del número de estudiantes de terciaria – particularmente a partir del 2000 – que ya en el año 2007 alcanzara cerca de 153 millones. Por cada 100 estudiantes de terciaria en el 2000 había 150 estudiantes en el año 2007. Gran parte de este crecimiento se debe a cambios en Asia. Adicionalmente, en la actualidad la mayoría de los estudiantes de terciaria están en los países de ingresos bajos y medios, situación que no era así tres décadas atrás. Sin embargo, el perfil individual de los países aún muestra variación. En los países de ingresos altos, una proporción mucho más significativa de la población ha completado la educación terciaria, hecho que indica las profundas brechas que todavía persisten.

Algunas de las conclusiones principales se centran en las nuevas tendencias identificadas en materia de movilidad de estudiantes internacionales y destaca el destino de los 2,8 millones de estudiantes de terciaria que actualmente optan por estudiar en el extranjero, así como sus países de origen. Adicionalmente, examina el desarrollo de los distintos escenarios en las diversas regiones del mundo.

Y volviendo nuevamente a La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe realizada del 4 al 6 de junio de 2008, en Cartagena de Indias Colombia, bajo la cooperación y los auspicios del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con los aportes de los gobiernos de Brasil, España, México y Venezuela; es importante para este estudio recurrir a La "Declaración de la CRES 2008 en América Latina y El Caribe", en su documento oficial de una extensión de 10 páginas, y ver como ella versa básicamente sobre ocho puntos, en los que poco nada se toma en cuenta el componente pedagógico en la educación universitaria de la región:

1. Contexto; 2. La Educación Superior como derecho humano y bien público social; 3. Cobertura y modelos educativos e institucionales; 4. Valores sociales y humanos de la Educación Superior; 5. La educación científica, humanística y artística y el desarrollo integral sustentable; 6. Redes

académicas; 7. La emigración calificada; 8. Integración regional e internacionalización.

Bien cierto, es que como un significativo avance democrático en la educación para la América Latina y del Caribe, una de las ideas de mayor



Fuente: <http://blog.pucp.edu.pe/media/>

novedad plasmada en esta conferencia en relación con las anteriores reuniones del IESALC/UNESCO, lo fue, la condensada en el primer párrafo de la inauguración del evento, y la que textualmente dice: *"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."*

Frase que se pone a tono con las expectativas del lograr dar respuesta a las necesidades educativas del hombre excluido en la América Latina y el Caribe, por la fuerza inusitada y excluyente de las políticas de la globalización. Declaración que gracias a su naturaleza altamente democrática e inclusiva es muy acorde con lo que dice el artículo 26.1 de La Declaración De Los Derechos Humanos²¹: *"Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos."*

²¹ **La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)** es un documento declarativo adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III), el 10 de diciembre de 1948 en París, que recoge los derechos humanos considerados básicos. La unión de esta declaración y los Pactos Internacionales de Derechos Humanos y sus Protocolos comprende lo que se ha denominado la Carta Internacional de Derechos Humanos. Mientras que la Declaración constituye, generalmente, un documento orientativo, los Pactos son tratados internacionales que obligan a los Estados firmantes a cumplirlos.

No obstante, ser necesario enaltecer lo anterior del citado documento, lo relacionado en este bienio a lo de la pedagogía, es relevante mencionar el interés presentado por el IESALC bajo el auspicio de José de Renato de Carvalho como director adjunto del ente institucional de la UNESCO, y bajo la coordinación de Daniel Mato, el proyecto *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina y el Caribe*.

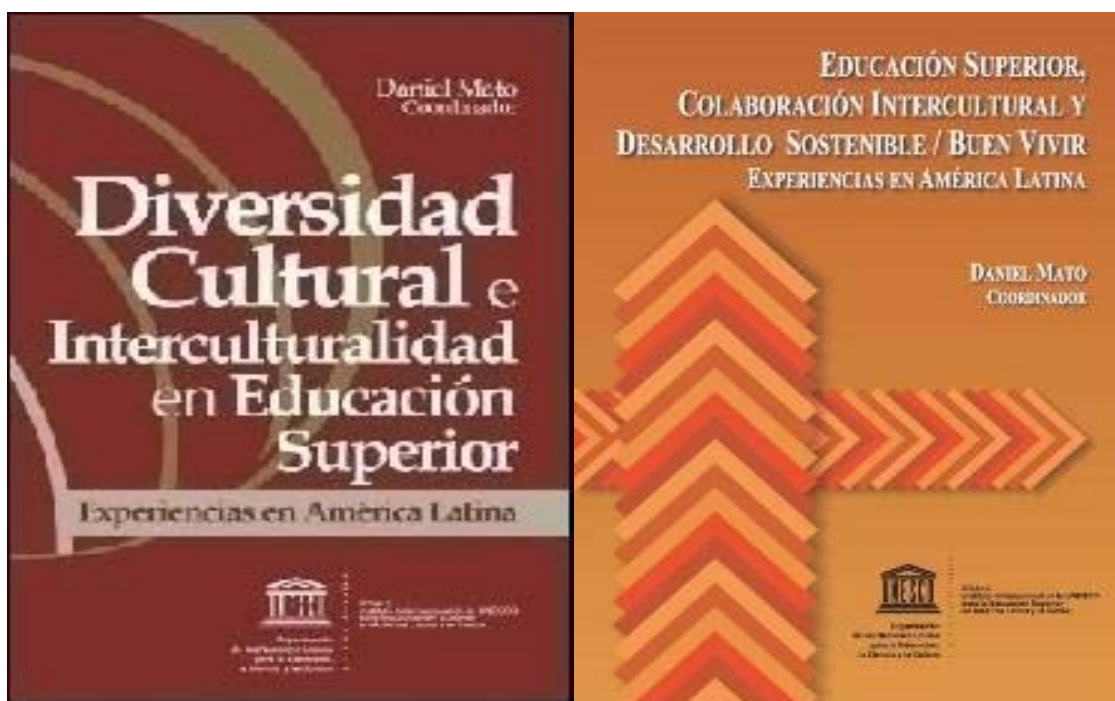
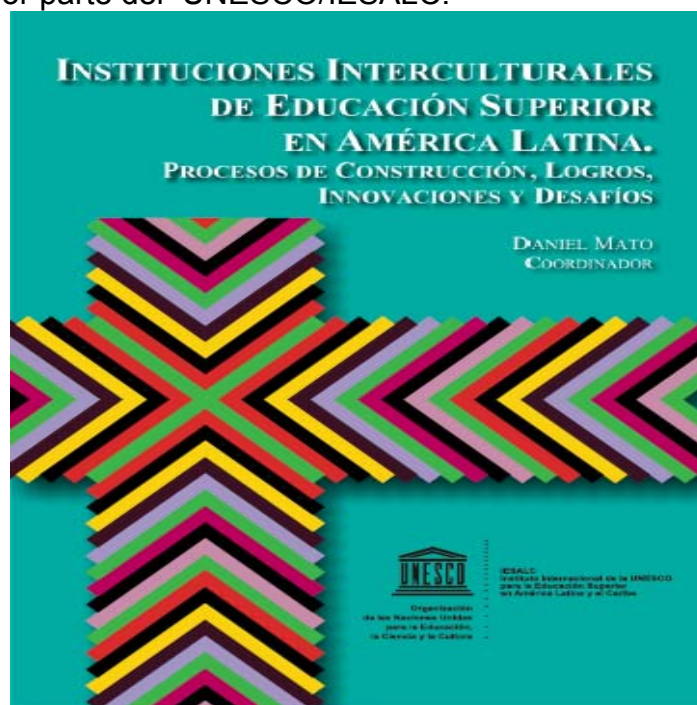
Proyecto que al momento presenta tres libros publicados (UNESCO/IESALC: 2008, 2009a, Y 2009b) y uno de sus propósitos fundamentales lo encarna: “[...] *ampliar el conocimiento sobre la relación entre los sistemas e instituciones de educación superior y los pueblos indígenas y afrodescendientes de la región [...]*”. Revisado los artículos que conforman los tres libros y al tenor de su objetivo principal, una vez más se nota el acentuado interés de la problemática indígena –obviamente, sin que ello sea malo-, en contraposición de los pocos escritos sobre la parte afrodescendiente.

Pero no nos quedemos con la anterior impresión, y veamos un poco la posible evolución conceptual, alrededor de la temática *Diversidad Cultural e Interculturalidad* en una política de inclusión, uno de los temas de mayor importancia en el bienio 2008-2009 para la UNESCO/IESALC.; en los libros publicados.

Historia. En la lenta evolución de los derechos humanos en la historia, es a partir del siglo XVII cuando empiezan a contemplarse declaraciones explícitas con base en la idea contemporánea del “*derecho natural*”. Inglaterra incorpora en 1679 a su constitución la “*Habeas Corpus Act*” (Ley de hábeas corpus) y la “*Declaration of Rights*” (Declaración de derechos) en 1689. En Francia como consecuencia de la Revolución, se hace pública, en 1789, la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. En 1926 el Convenio de Ginebra prohíbe la esclavitud en todas sus formas. Los llamados “*Códigos de Malinas*” que abarcan la Moral Internacional (1937), Relaciones Sociales (1927), Relaciones Familiares (1951) y el Código de Moral Política (1957), son intentos parciales de la conciencia pública por regular una seguridad mínima de respeto al individuo, habitualmente ignorado por los Estados. Como consecuencia de la Primera Guerra Mundial la Sociedad de Naciones impulsó las Convenciones de Ginebra sobre seguridad, respeto y derechos mínimos de los prisioneros de guerra, y en 1948 tras la Segunda Guerra Mundial, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó el documento titulado Declaración Universal de Derechos del Hombre, conjunto de normas y principios, garantía de la persona frente a los poderes públicos.

Proceso de elaboración. El proyecto social de la ONU, en virtud del artículo 68 de la Carta de las Naciones Unidas, la Comisión de Derechos Humanos. A este organismo, estructurado en 18 representantes de Estados miembros de la Organización, se le encomendó la elaboración de una serie de instrumentos para la defensa de los derechos humanos. Dentro de la Comisión se creó un Comité formado por ocho miembros, que serían Eleanor Roosevelt (nacional de Estados Unidos), René Cassin (Francia), Charles Malik (Líbano), Peng Chun Chang (China), Hernán Santa Cruz (Chile), Alexandre Bogomolov/Alexei Pavlov (Unión Soviética), Lord Dukeston/Geoffrey Wilson (Reino Unido) y William Hodgson (Australia). Fue también de especial relevancia la intervención de John Peters Humphrey, de Canadá, director de la División de Derechos Humanos de la ONU. El proyecto de Declaración se sometió a votación el 10 de diciembre de 1948 en París, y fue aprobado, por los que entonces eran los 58 Estados miembros de la Asamblea General de la ONU, con 48 votos a favor y las 8 abstenciones de la Unión Soviética, de los países de Europa del Este, de Arabia Saudí y de Sudáfrica. Además, otros dos países miembros no estuvieron presentes en la votación.

Para lo anteriormente expuesto veamos y analicemos con detenimiento unos cuantos párrafos del prefacio escrito por Daniel Mato, como ya se dijo coordinador del proyecto, del primer libro en el que se determina desde que concepción de diversidad cultural e interculturalidad, se aborda esta investigación por parte del UNESCO/IESALC.



Caratulas De Los Tres Libros Sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad Publicados por la UNESCO/IESALC

Los conceptos de diversidad cultural e interculturalidad tienen campos de aplicación amplios, más allá de los más frecuentes en América Latina que remiten principalmente a diferencias culturales asociadas a ideas de etnicidad y raza. Así, sus usos sociales y en la bibliografía académica incluyen referencias a ideas de culturas nacionales, religiosas, organizacionales, académicas, disciplinares, profesionales, de género, generacionales y tecnológico-comunicativas (orales, escritas, digitales, etc.). Algunas de estas otras aplicaciones, sino todas, también resultan significativas para el mundo de la educación superior. Más aún, dependiendo de los países y los contextos específicos al interior de éstos, algunas de ellas pueden resultar incluso más significativas para la educación superior que las que son foco de atención en este libro. Pese a esto, ante la necesidad de definir un campo de análisis claro y de amplia relevancia social, se ha optado por iniciar las labores del proyecto concentrando el esfuerzo en el estudio de experiencias que remiten a referentes de raza y etnicidad.

Recogiendo el sentido que suele atribuirse a la expresión “interculturalidad” en el ámbito de la educación intercultural bilingüe, la denominación “interculturalidad” se incorpora sin adjetivos en el nombre del proyecto, asumiéndola como portadora de un sentido positivo. No obstante, debe decirse que en principio se trata de una categoría meramente descriptiva que refiere de manera genérica al campo de las “relaciones entre culturalmente diferentes”. Estas relaciones pueden asumir diversos signos. Las sociedades contemporáneas son “interculturales de hecho”. Esa “interculturalidad de hecho” frecuentemente reviste contornos sumamente negativos, que desafortunadamente incluyen formas de racismo y desvalorización de diferencias culturales significativas. Por eso precisamente las IES estudiadas en este libro se esfuerzan por construir lo que muchas de ellas caracterizan como “relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua”, a la vez que insisten en “valorizar la diversidad cultural”. Debido a esto, el proyecto, al definir su nombre antepone la idea de “diversidad cultural” a la de “interculturalidad”. Este tema es abordado desde diversas posiciones en varios de los textos reunidos en este libro.

Sin duda, es plausible la claridad conceptual con la que se aborda el mencionado, en el que más adelante en aras de estar al día con el léxico, o

mejor con el metalenguaje del mundo globalizado, se le adiciona las temáticas, entre otras del *Desarrollo Sostenible*²².

22 El término **Desarrollo Sostenible**, perdurable o sustentable se aplica al desarrollo socio-económico y fue formalizado por primera vez en el documento conocido como *Informe Brundtland* (1987), fruto de los trabajos de la *Comisión Mundial de Medio Ambiente y Desarrollo de Naciones Unidas*, creada en *Asamblea de las Naciones Unidas* en 1983. Dicha definición se asumió en el Principio 3.º de la Declaración de Río (1992): “Satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las del futuro para atender sus propias necesidades”. El ámbito del desarrollo sostenible puede dividirse conceptualmente en tres partes: ambiental, económica y social. Se considera el aspecto social por la relación entre el bienestar social con el medio ambiente y la bonanza económica. El triple resultado es un conjunto de indicadores de desempeño de una organización en las tres áreas. Deben satisfacerse las necesidades de la sociedad como alimentación, ropa, vivienda y trabajo, pues si la pobreza es habitual, el mundo estará encaminado a catástrofes de varios tipos, incluidas las ecológicas. Asimismo, el desarrollo y el bienestar social, están limitados por el nivel tecnológico, los recursos del medio ambiente y la capacidad del medio ambiente para absorber los efectos de la actividad humana. Un desarrollo económico y social respetuoso con el medio ambiente

El objetivo del desarrollo sostenible es definir proyectos viables y reconciliar los aspectos económico, social, y ambiental de las actividades humanas; "tres pilares" que deben tenerse en cuenta por parte de las comunidades, tanto empresas como personas:

Económico: funcionamiento financiero "clásico", pero también capacidad para contribuir al desarrollo económico en el ámbito de creación de empresas de todos los niveles; Social: consecuencias sociales de la actividad de la empresa en todos los niveles: los trabajadores (condiciones de trabajo, nivel salarial, etc.), los proveedores, los clientes, las comunidades locales y la sociedad en general, necesidades humanas básicas; Ambiental: compatibilidad entre la actividad social de la empresa y la preservación de la biodiversidad y de los ecosistemas. Incluye un análisis de los impactos del desarrollo social de las empresas y de sus productos en términos de flujos, consumo de recursos difícil o lentamente renovables, así como en términos de generación de residuos y emisiones... Este último pilar es necesario para que los otros dos sean estables.

Justificación del desarrollo sostenible. La justificación del desarrollo sostenible proviene tanto del hecho de tener unos recursos naturales limitados (nutrientes en el suelo, agua potable, minerales, etc.), susceptibles de agotarse, como del hecho de que una creciente actividad económica sin más criterio que el económico produce, tanto a escala local como planetaria, graves problemas medioambientales que pueden llegar a ser irreversibles.

Condiciones para el desarrollo sostenible. Los límites de los recursos naturales sugieren tres reglas básicas en relación con los ritmos de desarrollo sostenibles: 1. Ningún recurso renovable deberá utilizarse a un ritmo superior al de su generación; 2. Ningún contaminante deberá producirse a un ritmo superior al que pueda ser reciclado, neutralizado o absorbido por el medio ambiente; 3. Ningún recurso no renovable deberá aprovecharse a mayor velocidad de la necesaria para sustituirlo por un recurso renovable utilizado de manera sostenible. Según algunos autores, estas tres reglas están forzosamente supeditadas a la inexistencia de un crecimiento demográfico.



Crítica en el uso del término. El término "desarrollo sostenible" se encuentra en numerosos discursos políticos, pero su aplicación es muy diversa y en ocasiones perversa. Las ideologías liberales hacen énfasis en la posibilidad de compatibilizar el crecimiento económico con la preservación ambiental mediante el aumento de la productividad (producir más, consumiendo menos recursos y generando menos residuos) y con la equidad social para la mejora general de las condiciones de vida (lo que no siempre es inmediato). Algunas ideologías ecologistas más radicales hacen énfasis en las opciones de crecimiento cero y aplicación estricta del principio de precaución, que consiste en dejar de realizar determinadas actividades productivas mientras no se demuestre que no son dañinas. Otros ecologistas defienden el crecimiento económico. Estos últimos creen que el respeto al medio ambiente no es posible sin reducir la producción económica, ya que actualmente estamos por encima de la capacidad de regeneración natural del planeta, tal y como demuestran las diferentes estimaciones de huella ecológica. Además, también cuestiona la capacidad del modelo de vida moderno para producir bienestar. El reto estaría en vivir mejor con menos. El ecosocialismo argumenta que el capitalismo, al estar basado en el crecimiento y la acumulación constante de bienes incrementando el ritmo de crecimiento, es ecológicamente insostenible.

No obstante, el desarrollo económico no es necesariamente (según autores como Herman Daly) sinónimo de crecimiento económico ni de desarrollo humano. Aun así, cualquier medida relativa a las actividades productivas no sólo tiene efectos negativos o positivos sobre el medio ambiente y la economía de las empresas, sino que también influye en el empleo y el tejido social. Ante esta situación, se plantea la posibilidad de mejorar la tecnología y la organización social de forma que el medio ambiente pueda recuperarse al mismo ritmo que es afectado por la actividad humana.

Ámbito de aplicación y definiciones. El desarrollo sostenible se aceptó exclusivamente en las cuestiones ambientales. En términos más generales, las políticas de desarrollo sostenible afectan a tres áreas: económica, ambiental y social. En apoyo a esto, varios textos de las Naciones Unidas, incluyendo el Documento Final de la cumbre mundial en el 2005, se refieren a los tres componentes del desarrollo sostenible, que son el desarrollo económico, el desarrollo social y la protección del medio ambiente, como "pilares interdependientes que se refuerzan mutuamente". La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (Unesco, 2001) profundiza aún más en el concepto al afirmar que "... la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos"; Se convierte en "una de las raíces del desarrollo entendido no sólo en términos de crecimiento económico, sino también como un medio para lograr un balance más satisfactorio intelectual, afectivo, moral y espiritual". En esta visión, la diversidad cultural es el cuarto ámbito de la política de desarrollo sostenible.

El "desarrollo verde" generalmente es diferenciado del desarrollo sostenible en que el desarrollo verde puede ser visto en el sentido de dar prioridad a lo que algunos pueden considerar "sostenibilidad ambiental" sobre la "sostenibilidad económica y cultural". Sin embargo, el enfoque del "desarrollo verde" puede pretender objetivos a largo plazo inalcanzables. Por ejemplo, una planta de tratamiento de última tecnología con gastos de mantenimiento sumamente altos no puede ser sostenible en las regiones del mundo con menos recursos financieros. Una planta de última tecnología "respetuosa con el medio ambiente" con altos gastos de operación es menos sostenible que una planta rudimentaria, incluso si es más eficaz desde un punto de vista ambiental. Algunas investigaciones parten de esta definición para argumentar que el medio ambiente es una combinación de naturaleza y cultura. El sitio "Desarrollo sostenible en un mundo diverso" trabaja en esta dirección integrando capacidades

Esquema Alusivo Al Desarrollo Sostenible

Fuente: http://2.bp.blogspot.com/_gv

Las actividades del IESALC/UNESCO en el bienio 2008-2010 se condensan en el documento publicado por este organismo internacional titulado *El Informe De Gestión 2008-2010*, en el que de manera general se describen las actividades realizadas al tenor de las últimas políticas en Educación Superior de la UNESCO²³ para con sus asociados, como parte integral de las Naciones Unidas.²⁴

El informe está constituido por cuatro partes, desglosadas de la siguiente manera: Parte I: Referentes; Parte II: Programas y actividades en. el que a su vez presenta 5 programas a saber: *Movilización Institucional, Cooperación e Integración e Integración Académica, Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior, Producción y Gestión del Conocimiento, y Comunicación e Información*; Parte III: Administración y Finanzas. Como se puede observar, una vez más el componente pedagógico para la educación universitaria, de manera explícita, en poco o nada hace presencia.

Finalmente, es relevante mencionar que, en un alto porcentaje los documentos indagados del IESALC/UNESCO, tienen de manera explícita un interés común, como lo es la búsqueda de la calidad de la educación. Búsqueda que se hace cual "*Piedra Filosofal*"²⁵ que transmutaría las falencias de la educación de los sistemas educativos de Latinoamérica y del Caribe, a un

multidisciplinarias e interpretando la diversidad cultural como un elemento clave de una nueva estrategia para el desarrollo sostenible

23 La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, abreviado internacionalmente como Unesco, en Francés: "*L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture*"). es un organismo especializado de las Naciones Unidas. Se fundó el 16 de noviembre de 1945 con el objetivo de contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones. Su constitución entró en vigor el 4 de noviembre de 1946, con el apoyo de veinte países. Tiene su sede en París, y su actual directora general es Irina Bokova, de nacionalidad búlgara. La Unesco cuenta con 193 Estados miembros y 7 Miembros asociados. Se dedica a orientar a los pueblos en una gestión más eficaz de su propio desarrollo, a través de los recursos naturales y los valores culturales, y con la finalidad de modernizar y hacer progresar a las naciones del mundo, sin que por ello se pierdan la identidad y la diversidad cultural. La Unesco tiene vocación pacifista, y entre varias cosas se orienta muy particularmente a apoyar la alfabetización. En la educación, este organismo asigna prioridad al logro de la educación elemental adaptada a las necesidades actuales. Colabora con la formación de docentes, planificadores familiares y vivienda, administradores educacionales y alienta la construcción de escuelas y la dotación de equipo necesario para su funcionamiento.

estado de eficiencia y eficacia, como si fuera el imaginario “elixir de la vida” de la época de los alquimistas, que como bálsamo mágico y *panacea universal* le diese solución a ellas.

Sin embargo, aclarando el no ser este interés algo malo, cierto es, que respecto a ello, se debe tener cuidado de qué manera se quiere lograr la tan ansiada calidad y qué concepción de calidad, se pretende para la educación superior de la región. La búsqueda de la calidad desde el enfoque de la Globalización, en su acepción neoliberal niega la realidad del contexto y la historia que le circunda al mismo término (Duk y Narvarte, 2008).

Las actividades culturales buscan la salvaguarda del patrimonio cultural mediante el estímulo de la creación y la creatividad y la preservación de las entidades culturales y tradiciones orales, así como la promoción de los libros y de la lectura. En materia de información, la Unesco promueve la libre circulación de ideas por medios audiovisuales, fomenta la libertad de prensa y la independencia, el pluralismo y la diversidad de los medios de información, vía el Programa Internacional para la Promoción de la Comunicación. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha sido fuertemente criticada a lo largo de su historia. Los críticos la acusan de tomar posiciones contrarias a la libertad de prensa y de mercados, en particular por la iniciativa NOMIC que reconocía el derecho de los estados a censurar la prensa. En 1984 Estados Unidos abandona la organización en protesta, sin embargo, vuelve a unirse tras diecinueve años de ausencia el 1 de octubre de 2003. Es necesario aclarar, sin embargo, que desde otras posturas la separación de Estados Unidos de la Unesco fue leída como una crítica racista (Informe MacBride), en el que se planteaban ciertas medidas para la "democratización de la comunicación" que no convenían a los intereses de las grandes potencias. Dentro de esta teoría, el discurso de William Harley, portavoz en materia de comunicación del Departamento de Estado de Estados Unidos (que justificaba la ruptura de las relaciones con la Unesco y la sucesiva retirada de fondos, a partir de la supremacía cuantitativa de países tercermundistas en la organización y la supuesta influencia comunista sobre ellos), sería sólo un encubrimiento de los verdaderos motivos de la estratégica separación. Sigue siendo cierto que en el periodo de los años 1970 y 1980 la organización recibió repetidas acusaciones de malgasto y corrupción. Posteriormente, bajo la dirección de Federico Mayor Zaragoza y Koichirō Matsuura, la Unesco ha ido recuperando progresivamente su credibilidad, culminando con la reincorporación de Estados Unidos en 2003.

24 En lo referente a las políticas educativas seguidas por el IESALC, el mencionado documento, dice lo siguiente: “Durante este período, el Instituto se adecuó a los mandatos institucionales de la UNESCO y de sus objetivos estratégicos y prioridades establecidas en la Estrategia a Plazo Medio de la UNESCO 2008-2013 (34 C/4) y Prioridad Sectorial Bienal (PSB) del Programa de Educación para 2008-2009 (34 C/5) y 2010-2011 (35 C/5), aprobados por las 34ª. y 35ª. Conferencias Generales (Paris, octubre 2007) y (Paris, octubre 2009). Los encuentros del Consejo de Administración de UNESCO-IESALC en Cartagena de Indias (Julio 2008), Caracas (Enero 2009) y Panamá (Abril 2010) sirvieron para supervisar y orientar la elaboración de las Actividades del Plan de Acción Anual del Instituto en concordancia con el marco estratégico de la UNESCO y los requisitos para el desarrollo de la Educación Superior 1 en la región.”.

25 **La piedra filosofal** es una sustancia que según la alquimia tendría propiedades extraordinarias, como la capacidad de transmutar los metales vulgares en oro. Existen dos tipos de piedra: la roja, capaz de transmutar metales innobles en oro, y la blanca, cuyo uso transforma dichos metales innobles en plata. La roja se obtiene empleando la Vía Seca; la blanca a través de la Vía Húmeda; en ambos casos el elemento de partida es la pirita de hierro. **Descripción.** Sus orígenes parecen estar en una antigua teoría alquímica que proponía analizar los elementos Aristotélicos atendiendo a sus cuatro "cualidades básicas": calor, frío, sequedad y humedad. El fuego sería caliente y seco, la tierra fría y seca, el agua fría y húmeda

Calidad que pensada en este sentido, y que de lograrse, en ningún momento representaría los intereses de la clase popular latinoamericana, la cual clama por la implementación de una pedagogía en sus principios altamente crítica en la educación superior; en aras de una anhelada equidad y justicia social. Es así como lo percibe, en cierta manera, Manuel Villaruel Fuentes (2010; págs. 116-117) en uno de sus artículos:

Cuando se habla de calidad en la educación no se debe pasar por alto que ésta debe ser la expresión viva de los valores, logros y aspiraciones a las que legítimamente tiene derecho una comunidad. Es esta calidad la que brida definición e identidad a una cultura que se expresa en lo cotidiano y que adquiere de sus protagonistas -maestros, estudiantes, autoridades y sociedad en general- los elementos que le confieren validez y legitimidad a través del tiempo y el espacio. Su pertinencia no está en los números, ni en los diagnósticos que alimentan ideales de logro carentes de significado, sino en la voluntad de quienes aspiran a ser mejores y convergen en un proyecto común para lograrlo. La acreditación (y cualquier forma de evaluación), no son fines en sí mismos; son medios para impulsar el mejoramiento de la educación, pero sobre todo, de quienes la hacen posible.

Luego del anterior esbozo a manera de lecturas reflexionadas de las actividades del IESALC/UNESCO y la *Pedagogía Crítica* en el cuatrienio 2006-2010, nos aprestamos en los capítulos siguientes incursionar en la Educación Superior en Colombia. Centrándonos especialmente en la educación universitaria y analizando que ha ocurrido con la pedagogía en cuestión en el marco de las políticas de la llamada *Revolución Educativa* en el Plan de Desarrollo 2006-2010.

y el aire caliente y húmedo. Más aún, la teoría propone que cada metal es una combinación de los cuatro principios; aunque se debe resaltar que después llegaron a la conclusión de que los elementos eran azufre, plomo y oro. De ella se desprende el fenómeno de transmutación; es decir, el cambio de la naturaleza de un elemento en función del cambio en sus cualidades.

La piedra filosofal y el ***elixir de la vida***, eran algo ansiosamente buscado y codiciado debido a las virtudes maravillosas que se le suponían; no sólo la de conseguir oro, sino también la de curar algunas enfermedades y otorgar la inmortalidad. Para la fabricación de oro se buscaba un material que facilitase la mezcla de mercurio y azufre, porque teóricamente ése era el camino acertado. La función transmutadora y la de otorgar la vida eterna están relacionadas: una característica del oro es que se oxida más lentamente que otros metales; es decir: el oro es "inmortal"; por lo tanto, si se descubría cómo formar oro a partir de otros elementos, tal vez podrían hacer que el pobre cuerpo mortal se volviera inmortal.

CAPÍTULO IV

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA Y LA *REVOLUCIÓN* *EDUCATIVA*



*Universidad Nacional
de Colombia*



La Universidad Pública De Colombia De Mejor Ranking A Nivel Latinoamericano y Mundial

Iniciemos este capítulo del libro tratando en un primer momento algunos aspectos de la Educación Superior en la *Revolución Educativa* – y en especial para este escrito el análisis de la educación universitaria²⁶- como estrategia de

26 Del Basto Liliana (2004, págs. 3 - 4) fundamentada en Hoyos Vásquez (2002) , escribe lo siguiente sobre el desarrollo de la Universidad Colombiana, a partir de la mitad del siglo XX: *“Deseo referirme inicialmente a la clasificación de nuestras universidades, acogiéndome a los planteamientos expresados por el profesor Guillermo Hoyos quien anota en un análisis de la reciente historia de la universidad colombiana de los últimos 50 años, que pueden identificarse diferentes maneras, ideas, tipos y momentos que permiten hacer una clasificación, partiendo de la concepción misma de Universidad en cada época.*

Un primer momento corresponde con un tipo de universidad que complementa la clásica universidad humanística de los años cincuenta, es la universidad modernizante y tecnológica, que aporta al desarrollo agrícola e industrial y que privilegia la racionalidad instrumental. Este tipo de universidad se basa en el avance de las ciencias, especialmente de las llamadas ciencias naturales, lo mismo que de la técnica que evidenció su gran fuerza transformadora y propició grandes cambios en la concepción de la naturaleza y de la sociedad. Tales desarrollos afectaron de manera radical el sentido y la función de la educación en general y de la universidad en particular. La educación devino en instrucción, en entrenamiento, en capacitación para la actividad productiva y en general, para el trabajo. El ser y el quehacer al igual que la misión de la universidad moderna se definió por referencia a la producción, reproducción y difusión del conocimiento científico con miras a su aprovechamiento o aplicación.

Un segundo tipo de universidad, la Universidad Revolucionaria de los años setenta surge en respuesta a los sucesos de mayo del 68, en resonancia con la revolución cubana y en general con los movimientos revolucionarios. Es una universidad contestataria “La Universidad se convierte en la caja de resonancia de los conflictos de la época” (Hoyos, G. 2002). Ésta es una universidad comprometida con la problemática del país.

la política oficial del Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el *Plan de Desarrollo del 2006-2010*, para luego analizarla en el marco del IESALC/UNESCO, y finalmente observar la emergencia o no de la Pedagogía Crítica en las propuestas y proyectos de ambas.

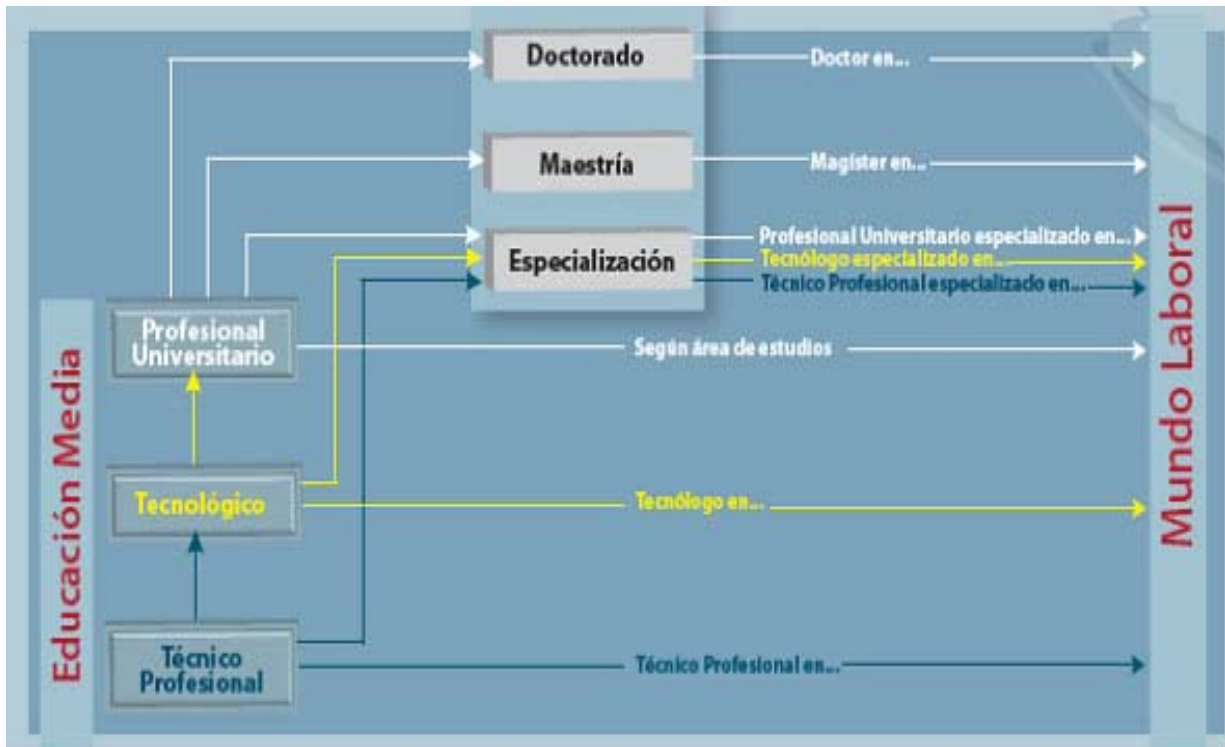
4.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

4.1.1 Del Llamado Sistema De Educación Superior En Colombia

A finales de los años ochenta y principios de los noventa surge la Universidad Investigadora. En ella se da una especial relevancia a la investigación, se devalúa en parte la docencia y se establecen categorías entre los docentes. Es la universidad narcisista que justifica su poder en el saber pero que se encierra en sí misma y pierde contacto con la realidad. "La Universidad se repliega sobre sí misma en un narcisismo sospechoso, las mejores establecen vínculos académicos con el extranjero, se acentúa la ruptura con una sociedad que ya comenzaba a desconfiar de la academia y a veces quisiera prescindir de ella" (Hoyos G., 2002).

Un cuarto tipo de Universidad es la Universidad Política de los años noventa, la cual se manifiesta con mayor énfasis en las instituciones privadas de las cuales surgen egresados que inmediatamente se vinculan al gobierno de turno. (El Kinder de Gaviria) "Es una universidad política, ahora en el gobierno. Lo único que decimos hoy de ella, así sus defensores nos detesten por solo pensarlo, es que parecen haber errado también el camino, con la gran diferencia de que los anteriores modelos, menos dogmáticos que los neófitos del neoliberalismo, todavía se preguntaban por el ethos de la universidad, así lo buscaran en el lugar equivocado" (Hoyos. G., 2002).

Por último, surge la universidad acreditada que debe responder a una serie de factores que determinan su calidad. Se manifiesta en el presente siglo, en un momento en el que los países de América Latina han sido escenario de profundas transformaciones de diversa índole que están afectando al sector educativo en general y al sistema universitario en particular. Éste último se encuentra inmerso en el contexto de la globalización⁶, de la internacionalización y debe asumir el desafío pluralista de la modernidad, y su integración exitosa a la "aldea global". Es un momento en el cual se evidencia, con mayor énfasis, la proliferación y diversificación de instituciones de Educación Superior con la consecuente y notoria expansión cuantitativa⁷, con una marcada diversificación de estructuras institucionales, de programas y de modelos de trabajo académico que manifiestan un claro aumento de la participación del sector privado lo cual ha repercutido en el incremento de la oferta de programas no sólo presenciales sino también de modalidades a distancia y virtuales. Simultáneamente, existe una indudable limitación en la cualificación de los docentes para asumir los nuevos retos y se detectan múltiples desviaciones y tergiversaciones del concepto de "formación" como atributo de la misión institucional."



Estructura Del Sistema Nacional de Educación Superior En Colombia <http://www.cna.gov.co/1741>

La educación superior en Colombia ha sido caracterizada como centralista, inequitativa, tradicional y privatizante. Esta frase, por dura que parezca, devela totalmente los problemas estructurales que afronta el sistema educativo colombiano de cara a los retos que debe afrontar en la era de la información y del conocimiento.

(Alfonso Tamayo Valencia, 2006)

El Sistema Nacional de Educación Superior en Colombia se rige a través de la *Ley 30 del 28 de Diciembre de 1992*, la que establece la normatividad para su funcionamiento, la cual es modificada, adicionada o sustituida. De manera general la educación superior en Colombia es definida y se clasifica de la siguiente manera²⁷:

De su definición:

Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral; se realiza con posterioridad a la educación media y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o

²⁷ Fragmentos tomados de CINDA (2009).

profesional. Es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado [...].

De su clasificación:

Las instituciones de este nivel se clasifican de la siguiente manera:

- *Instituciones técnicas profesionales: son aquellas facultadas legalmente para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en su respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel.*

- *Instituciones universitarias y las escuelas tecnológicas: son instituciones facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especialización.*

- *Universidades: son las instituciones que acreditan su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. Están igualmente facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados.*

La Educación Superior está constituida por programas de pregrado y programas de postgrado:

- *Los programas de pregrado preparan para el desempeño de ocupaciones, para el ejercicio de una profesión o disciplina determinada, de naturaleza tecnológica o científica o en el área de las humanidades, las artes y la filosofía. Estos programas conducen a la obtención de un título, bien sea técnico, tecnológico o universitario.*

- *Los programas de postgrado comprenden las especializaciones, las maestrías los doctorados y los post-doctorados.*

- *Los programas de especialización son aquellos que se desarrollan con posterioridad a un programa de pregrado y posibilitan el perfeccionamiento en la misma ocupación, profesión, disciplina, áreas afines o complementarias.*

- *Los programas de maestría y doctorado tienen a la investigación como fundamento y ámbito necesarios de su actividad. Las maestrías buscan ampliar y desarrollar los conocimientos para la solución de problemas disciplinarios, interdisciplinarios o profesionales y dotar a la persona de los instrumentos básicos que la habilitan como investigador en un área específica de las ciencias o de las tecnologías o que le permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, de las humanidades y de las artes.*

• *Los programas de doctorado se concentran en la formación de investigadores a nivel avanzado, tomando como base la disposición, capacidad y conocimientos adquiridos por la persona en los niveles anteriores de formación. El doctorado debe culminar con una tesis.*

Además de los aspectos señalados anteriormente, las instituciones educativas Según su naturaleza pueden ser públicas (gubernamentales) o privadas. A su vez, las instituciones públicas pueden ser nacionales, departamentales, distritales y municipales.

Tabla 1. Número Instituciones de Educación Superior según Tipología (2004 - 2008)

TIPO DE INSTITUCIÓN	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Institución Técnica Profesional	43	43	43	43	44	41	42	43	43
Institución Tecnológica	48	51	53	54	54	46	46	49	51
Institución Universitaria	85	90	94	96	96	98	103	107	109
Universidad	77	77	77	77	77	79	79	79	79
TOTAL	253	261	267	270	271	264	270	278	282

Fuente: Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES). Ministerio de Educación Nacional

Ahora, si analizamos detenidamente los párrafos de la anterior cita y el cuadro del SNIES, es posible ver como la *Ley 30 de 1992* le da cabida a lo que normalmente se le ha determinado y llamado oficialmente Educación Superior en Colombia. Con esta denominación se arroja a una serie de instituciones que van desde las técnicas profesionales pasando por las profesionales y tecnológicas, llegando hasta los de postgrado desde las especializaciones, maestrías y doctorados.

Situación que conlleva a un mapa de límites confusos de una diversidad de instituciones – que van desde universidades, institutos, corporaciones, fundaciones, católicas, autónomas, libres, pontificias, diurnas, nocturnas, militares, cooperativas, costosas, baratas etc...-, y en las que cada una presentan sus propios intereses y sus propios fines ¿Luego será posible hablar un sistema de Educación Superior propiamente dicho en Colombia?

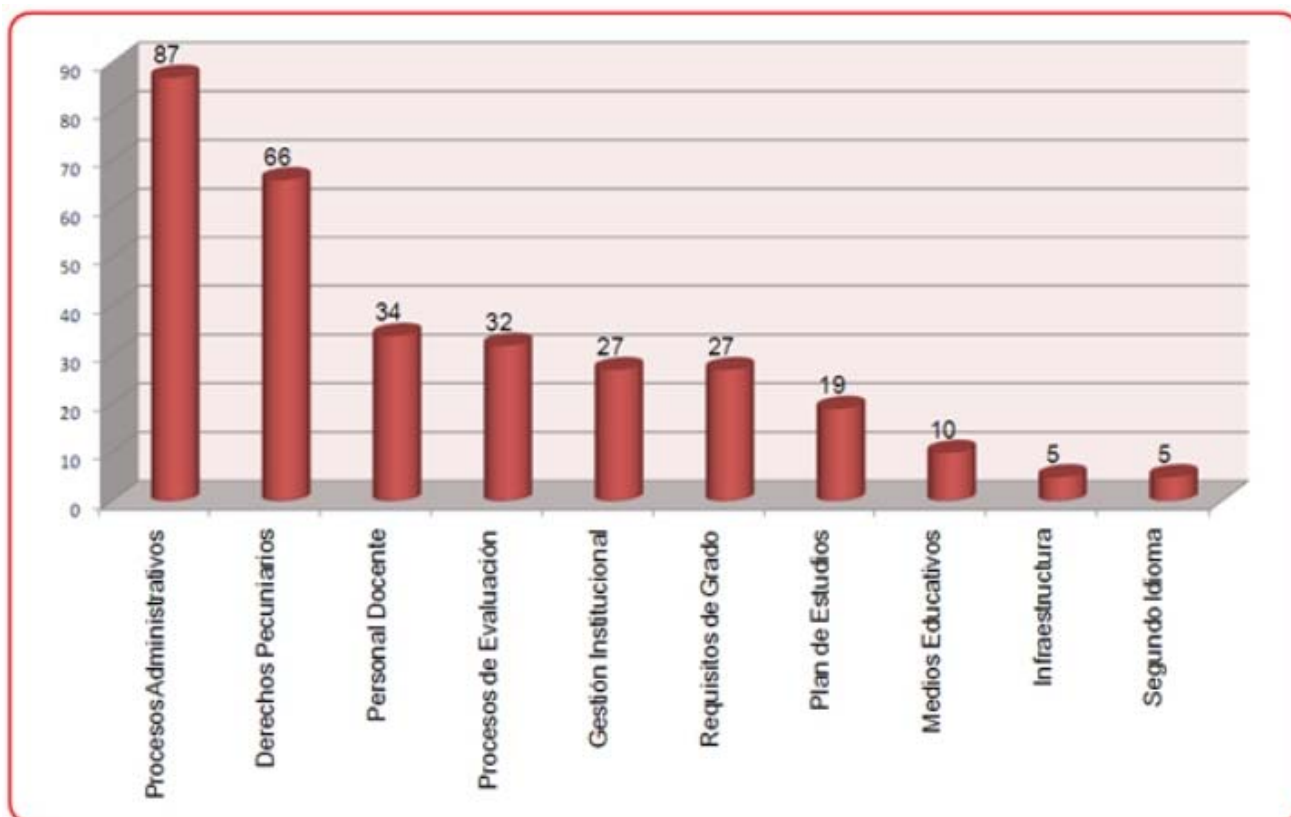
En verdad sería difícil pensarlo y aun más afirmarlo, en razón de la definición misma de Sistema²⁸, y las diferentes lógicas que manejan cada una de estas instituciones, lo que hace difícil gestar una comunidad académica. Y sumado a esto el problema de la “Politiquería” reinante en un alto porcentaje de las Universidades públicas e instituciones que conforman el llamado Sistema de Educación Superior en Colombia. Situación evidenciada en el alto número de quejas presentadas en el trimestre de Abril junio del 2010, en la que la de mayor porcentaje corresponde a lo concerniente a la parte administrativa.

En verdad, el pensar la educación superior y por ende la universidad, exige reflexionar sobre su incidencia e implicaciones de carácter político, histórico, económico y también las de tipo social en relación con la realidad del mundo actual. La concepción de los últimos tiempos de la universidad como un producto dentro de un marco empresarial, susceptible de ser vendido y explotado en aras de lograrse altos dividendos en ganancias, ha generado una crisis de identidad, la que denota una alta vulnerabilidad en la naturaleza social de la educación superior; como lo son la hegemonía, la legitimidad y la crisis institucional (Boaventura de Sousa, 2006)²⁹.

He aquí una compleja problemática para la universidad colombiana y su supuesto sistema de educación superior defendido por los apologistas en Colombia. La hegemonía resquebrajada, induce a pensar de qué manera se puede afectar a la educación superior cuando hoy por hoy se le resta posibilidades de decisión por si misma, es decir autonomía y libertad para decidir por si misma.

28 Un Sistema (del latín *systema*, proveniente del griego *σύστημα*) es un objeto compuesto cuyos componentes se relacionan con al menos algún otro componente; puede ser material o conceptual. Todos los sistemas tienen composición, estructura y entorno, pero sólo los sistemas materiales tienen mecanismo, y sólo algunos sistemas materiales tienen figura (forma). Según el sistemismo, todos los objetos son sistemas o componentes de algún sistema. Por ejemplo, un núcleo atómico es un sistema material físico compuesto de protones y neutrones relacionados por la interacción nuclear fuerte; una molécula es un sistema material químico compuesto de átomos relacionados por enlaces químicos; una célula es un sistema material biológico compuesto de orgánulos relacionados por enlaces químicos no-covalentes y rutas metabólicas; una corteza cerebral es un sistema material psicológico (mental) compuesto de neuronas relacionadas por potenciales de acción y neurotransmisores; un ejército es un sistema material social y parcialmente artificial compuesto de personas y artefactos relacionados por el mando, el abastecimiento, la comunicación y la guerra; el anillo de los números enteros es un sistema conceptual algebraico compuesto de números positivos, negativos y el cero relacionados por la suma y la multiplicación; y una teoría científica es un sistema conceptual lógico compuesto de hipótesis, definiciones y teoremas relacionados por la correferencia y la deducción (implicación).

29 Boaventura de Sousa Santos (Coímbra, 15 de noviembre de 1940) es doctor en Sociología del derecho por la Universidad de Yale y profesor catedrático de la Facultad de Economía de la Universidad de Coímbra. Es director del Centro de Estudios Sociales y del Centro de Documentación 25 de Abril de esa misma universidad. Es profesor distinguido del Institute for Legal Studies de la Universidad de Wisconsin-Madison. Es actualmente uno de los principales intelectuales en el área de ciencias sociales, con reconocimiento internacional, con especial popularidad en Brasil, principalmente, después de su participación en varias ediciones del Foro Social Mundial en Porto Alegre. Es uno de los académicos e investigadores más importantes en el área de la sociología jurídica a nivel mundial.



Las quejas relacionadas con instituciones de educación superior y sus programas académicos, son atendidas por la Subdirección de Inspección y Vigilancia y clasificadas por ejes temáticos. Entre abril y junio de 2010, la subdirección de Inspección y Vigilancia del Ministerio de Educación Nacional recibió 312 quejas. Los temas que más inconformidades generaron fueron procesos administrativos y derechos pecuniarios.

Fuente: <http://www.mineducacion.gov.co/>

Luego, si ello se da, entonces va en perjuicio de la producción de conocimiento –generándose desigualdad–, pérdida de identidad cultural, y también atentando contra la pluralidad y la alteridad en las personas. Desde esta óptica el profesional colombiano a egresar de las diferentes instituciones de educación superior en Colombia, presentarían un status de obra de mano calificada, es decir, de acuerdo a la tipología universitaria sería eminentemente Napoleónica³⁰.

La educación superior en Colombia, quiéralo o no está inmerso en la Globalización, y ante ello debe gestar respuestas desde su contexto. No

30 Fernando de Jesús Castro (2006), citando a Tünnerman Bernheim (1996), escribe sobre la Universidad Napoleónica: “Napoleón reorganiza la Universidad como un monopolio y una dependencia del Estado, con una intención puramente utilitaria y profesionalizante, según los ideales educativos politécnicos del Emperador (...) una Universidad centralizada, burocrática y jerárquica (...) su tarea fue preparar los profesionales que necesitaba la administración pública y la sociedad. La investigación dejó de ser cometido de la Universidad” (1996: 33).

obstante, lo erróneo de las políticas educativas neoliberales concebidas desde la Globalización, se hace necesario que la universidad colombiana se posicione ante la comunidad académica internacional con un proceso racional y no excluyente.

En este sentido la Globalización según Pablo Guadarrama (2003) entendida como un fenómeno de naturaleza política, social y económica con orígenes en la internacionalización de las formas de relaciones capitalistas del mundo actual, introduce en el ducto de succión provocado por el móvil que le transporta con altas velocidades.

Otros aspectos que van en detrimento de poder establecer un efectivo y eficiente sistema de educación superior en Colombia lo constituyen, lo concerniente a los resultados de los indicadores de Calidad, Cobertura y Pertinencia social, entre otros; los que de una u otra forma se han constituido en elementos críticos de esta parte del Sistema de Educación Nacional en el país.

En los días en que se escriben estas líneas las fuentes oficiales de la educación superior en Colombia, escriben de manera acrítica el haberse dado un gran salto en lo que a cobertura corresponde, esto dentro del marco de las políticas de inclusión. De la cobertura, la calidad, y la oferta de programas tradicionales en el año 2006, comenta Tamayo Valencia (2006), citando a Gómez Víctor Manuel (2000):³¹

Independientemente de que la tarea que se propuso Napoleón no fue establecer una universidad para la investigación, de haberlo intentado hubiese tenido que enfrentar un acumulado institucional bien adverso. Es difícil imaginar que la permanencia por varios siglos en una tradición de inmovilidad y excesivo conservadurismo hubiese podido ser modificada rápidamente en favor de un clima más propicio para la investigación científica, no obstante los cambios políticos de la sociedad francesa. Tal incompetencia frente a la investigación científica fue mantenida durante todo el siglo XIX y la mayor parte del siglo XX. La universidad continuó desarrollando sus actividades de formación profesional fuera del núcleo principal de producción de ciencia e innovación que se va a establecer en instituciones gubernamentales como el Centro Nacional para la Investigación Científica (Centre Nationale de Recherche Scientifique-CNRS), fundado en 1939.”

31 Esto se escribía en el 2006 en torno al problema de la cobertura en Colombia en la educación superior. Veamos que se escribe en el 2010: “Al finalizar su gobierno la saliente ministra de educación Cecilia Vélez radicó nuevamente en el Congreso de la República el proyecto de reforma a la Ley 30, proyecto con el cual el gobierno del ex presidente Álvaro Uribe pretendía “subsana” los problemas de financiación de la educación superior colombiana, que más allá de reconocer las intenciones de acoplamiento a las tendencias internacionales en materia de educación impuestas por la banca mundial, hizo del discurso del aumento a la cobertura y el mejoramiento continuo a la calidad, una cortina de humo para la opinión en general; ejemplo de ello son la cifras que quedan al terminar la era del “mesías” con respecto a la educación.

El balance que presentó el Gobierno dice que de una cobertura del 24,4% en el 2002, se pasó al 35,5% en el 2009. Al finalizar la presidencia de Uribe había 570.000 estudiantes más que cuando se inició su mandato. Pero este supuesto aumento en la cobertura se debe a las planes del gobierno de tecnificar la educación, fortaleciendo el SENA (educación para el trabajo= mano de obra barata y calificada) según los requerimientos de los empresarios tanto nacionales como internacionales, para de esta forma pasar de 47.594 personas matriculadas en programas técnicos y tecnológicos en el 2004, a 97.468 en el 2005 donde se dispararon y siguieron ascendiendo año tras año hasta llegar a los 307.060 que el Sena reportó en su balance del 2009. Pero el problema en realidad no es el fortalecimiento del SENA, pues como institución técnica y tecnológica ofrece una educación medianamente buena y eso es

la cobertura de la educación superior no alcanza al 20% de la población entre 18 y 24 años y sólo el 12% del 50% más pobre de la población tiene hoy acceso a la educación superior, y de estos las 2/3 partes lo hacen en instituciones privadas cuya cobertura concentra aproximadamente el 73% de la matrícula Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Bucaramanga y Tunja, ciudades centrales de Colombia, concentran la mayoría de oferta estudiantil mientras en otras ciudades como Arauca o Yopal, ciudades periféricas, la oferta es mínima y la calidad insatisfactoria.

Este cuadro se agudiza más cuando constatamos que la oferta de carreras es tradicional: contaduría, medicina, derecho, odontología, economía, ingenierías, administración, agronomía, educación, y últimamente sistemas, sin que se haya hecho un estudio serio sobre las necesidades nacionales, regionales y locales respecto de la educación superior ni mucho menos sobre el impacto de estos saberes y tecnologías en el desarrollo regional. Si nos atenemos a los resultados de los exámenes de calidad de la educación Superior en Colombia (ECAES), y aunque no son el único criterio para valorar una carrera, vemos que nuestros estudiantes no superan el promedio de lo que se debe saber y muchos están aún por debajo de la media. Esto sin mencionar la calidad de la mayoría de instituciones de educación superior en cuanto a infraestructura, bienestar, campus, investigación, profesorado, bibliotecas, administración y personal de servicios.

Pues bien, mucho se podría seguir argumentando de las actuales falencias de la Educación Superior en Colombia, lo que a decir de Víctor Manuel Gómez se inscriben, entre otras, en cuatro problemáticas críticas el Estado, las Instituciones, la pertinencia y la equidad social.

Reconociendo que la discusión no se ha agotado pues en realidad apenas se inicia; entonces veamos que estrategias se han generado e implementado, para subsanar esta situación desde la llamada *Revolución Educativa* del Ministerio de Educación Nacional, en lo que corresponde a esta parte de la educación colombiana. Luego, es pertinente y además necesario para la discusión el determinar que concepción de educación se promulga para ser lograda en ella.

4.2 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA Y EL PLAN SECTORIAL 2002-2006

4.2.1 La Revolución Educativa En Colombia

En el año 2002 el escenario educativo colombiano es informado de la instauración de la estrategia oficial por parte del gobierno denominado

reconocible, el problema es que se pretenda estandarizar la educación bajo parámetros mercantiles que conllevarían al declive del proyecto de educación para la construcción de país, y es esto lo que precisamente el gobierno no quiere que veamos, pues además de presentar cifras amañadas incluyendo en el aumento de cobertura cursos de un día realizados por muchas personas, presenta propuestas “panacea” que buscan confundir y dividir en este caso a la comunidad universitaria.”. William Ospina y Ángela Suarez (2010).

*Revolución Educativa*³². Estrategia que se implementa en el mandato del presidente Álvaro Uribe Vélez en su plan de gobierno denominado “*Hacia Un Estado Comunitario*” –siendo uno de los objetivos más sobresalientes de su propuesta la mencionada Revolución- en la que se promulga en su documento oficial por parte de la presidencia de la república la siguiente concepción de Educación:

La educación es la medida más eficaz para mejorar la distribución del ingreso. Con educación de calidad se evita la condena de ser pobre por herencia y se abren canales de movilidad social. A mayor y mejor educación disminuyen las diferencias salariales, aumenta la productividad y mejoran los ingresos de las personas.

El País necesita una Revolución Educativa provista de participación comunitaria, que avance hacia la cobertura universal, la buena calidad, con acceso democrático. Una educación crítica, científica, ética, tolerante con la diversidad y comprometida con el medio ambiente.

Al analizar la cita del documento oficial en que se le socializa al pueblo colombiano, la mencionada Revolución, podemos ver como está saturado conceptualmente de la política neoliberal, en la que en el primer párrafo prima una concepción meramente económica: “*La ‘revolución educativa’ da cuenta de la decisión política del Estado por proseguir la construcción de un ‘mercado local de productos educativos’, abastecido fundamentalmente con dineros públicos, el cual -en consonancia con las tendencias del capitalismo transnacionalizado- ha de articularse con el proyecto de formación de un mercado mundial de la educación*” (Jairo Estrada Álvarez; 2003: pág. 77).

Los temas centrales sobre los que gira *La Revolución Educativa* y con los cuales se quiere saldar las falencias y el déficit histórico de la educación en Colombia son: 1) Cobertura; 2) Calidad; 3) Pertinencia Laboral; 4) Capacitación Técnica; e 5) Investigación Científica. Temas en los que se afirma la concepción de educación concebida por los dirigentes políticos del Estado colombiano y la que a decir de Estrada Álvarez (2003, pág. 81):

“El concepto de educación que posee la ‘revolución educativa’ se inscribe dentro de las teorías de la pobreza que hoy promueve y difunde el Banco Mundial en los países de la periferia capitalista. En términos políticos ello significa desligar la situación de pobreza del modo de producción y mostrar

32 Sobre qué es la Revolución Educativa, la entonces ministra de esa época María Cecilia Vélez en la presentación de esta estrategia nacional en Cartagena el 23 de Agosto de 2002, la socializó como: “*La revolución educativa significa transformar la totalidad del sistema educativo en magnitud y pertinencia. Durante los próximos cuatro años la educación tendrá un importantísimo avance en cobertura. Este avance se tendrá que dar en simultánea con procesos de mejoramiento de la calidad y de búsqueda de la excelencia en todos los niveles del sector. La educación es un asunto de justicia y de equidad. La educación permite que nos entendamos, que exista un solo país. Si esto es lo que queremos, tenemos que incluir en el sistema educativo a todos los niños y jóvenes de Colombia, haciendo énfasis en los más vulnerables. La Revolución educativa es cobertura. El propósito es ofrecer acceso a una educación mejor a más estudiantes y en más lugares de Colombia.*”.

que no es éste el que la determina en primera instancia. La política educativa deviene, en ese sentido, en discurso demagógico contra la inequidad y la desigualdad.”³³

33 Demagogia (del griego δῆμος -dēmos-, pueblo y ἄγειν -agein-, dirigir) es una idea política que consiste en apelar a emociones (sentimientos, amores, odios, miedos, deseos) para ganar el apoyo popular, frecuentemente mediante el uso de la retórica y la propaganda. Aristóteles la define como "el predominio de los pobres con exclusión de los ricos". De esta forma, Aristóteles se oponía a la democracia como forma de gobierno adecuada, ya que consideraba como la tendencia inevitable a que el pueblo llano caiga en la demagogia como poder. Polibio denominó esta desvirtuación como ὀχλοκρατία [o.xlo.kra'ti.a], término que se mantiene hasta hoy en el español como oclocracia. De esta forma también se considera como demagogia esa oratoria que permite atraer hacia los intereses propios las decisiones de los demás utilizando falacias o argumentos aparentemente válidos que, sin embargo, tras un análisis de las circunstancias, pueden resultar inválidos o simplistas.

Características. La demagogia es frecuentemente asociada con el favorecimiento y la estimulación de las ambiciones y sentimientos de la población, tal como se presentan espontáneamente. Las promesas que suelen realizar los políticos durante las campañas electorales, son habitualmente criticadas como demagógicas, cuando aparecen como irrealizables. Las democracias liberales modernas, han sido reiteradamente cuestionadas atribuyéndoles la condición de sistemas demagógicos, debido a la utilización intensiva de técnicas publicitarias características del marketing, a la personalización de las candidaturas, la manipulación de los medios de comunicación de masas postergando el análisis político escrito, y el recurso sistemático a polarizaciones absolutas (bien-mal, democracia-antidemocracia, desarrollo-atraso, honestidad-corrupción), o conceptos imprecisos ("el cambio", "la alegría", "la seguridad", "la justicia", "la paz"). Es habitual que las dictaduras recurran a la consideración de las democracias derrocadas como demagogias, para justificar los golpes de estado y la imposición de sistemas no democráticos.

Quienes cometen actos de demagogia son denominados demagogos. Para ello suelen contar con equipos de profesionales que aprovechan particulares situaciones histórico-políticas excepcionales, dirigiéndolas para fines propios, para ganar el apoyo de la población, mediante mecanismos publicitarios, dramáticos y psicológicos. La demagogia puede ser utilizada también para enfrentar poderes legítimamente constituidos, haciendo valer sus propias demandas inmediatas e incontroladas. En este caso el romano Polibio hablaba más propiamente de oclocracia (gobierno de la muchedumbre) como desvirtuación de la democracia (gobierno del pueblo). En este sentido, pensadores como Michael Hardt o Antonio Negri consideran que el gobierno del pueblo es el único sistema democrático real, y cuestionan como demagógicas a las democracias occidentales modernas basadas en la utilización intensiva de los medios de comunicación de masas y la realización de elecciones fuertemente influidas por la demagogia, la falta de educación y la mercadotecnia.



En la historia de las doctrinas políticas se considera que fue Aristóteles quien individualizó y definió por primera vez la demagogia, definiéndola como la *“forma corrupta o degenerada de la democracia”* que lleva a la institución de un gobierno tiránico de las clases inferiores o, más a menudo, de muchos o de unos que gobiernan en nombre del pueblo. Aristóteles sostenía que cuando en los gobiernos populares la ley es subordinada al capricho de los muchos, definidos por él como los pobres, surgen los demagogos que halagan a los ciudadanos, dan máxima importancia a sus sentimientos y orientan la acción política en función de los mismos. Aristóteles define por lo tanto, al demagogo como *“adulador del pueblo”*. La demagogia, según Platón y Aristóteles, puede producir (como crisis extrema de la democracia), la instauración de un régimen autoritario oligárquico o tiránico, que más frecuentemente nace de la práctica demagógica que ha eliminando así a toda oposición. En estas condiciones, los demagogos, arrogándose el derecho de interpretar los intereses de las masas como intérpretes de toda la nación, confiscan todo el poder y la representación del pueblo e instauran una tiranía o dictadura personal. En sentido contrario y paradójicamente, muy habitualmente las dictaduras se han instalado sosteniendo que lo hacían para terminar con la demagogia. El demagogo no necesariamente conduce a las masas a la revolución sino que las instrumentaliza para sus propios fines personales, para proceder, una vez obtenida una amplia aprobación, no ya a un proceso de democratización o de transformación del sistema.

sociopolítico, sino a la instauración de un régimen autoritario, del que el demagogo sea el indiscutido y despótico jefe, o al acuerdo con las autoridades y las instituciones existentes con tal que éstas le reconozcan una función indiscutible. De esta manera los mecanismos represivos acentúan, en lugar de disminuir, las características autoritarias del gobierno y de la sociedad, e impiden la toma de conciencia por parte de las masas.

Sede Del Banco Mundial: Componente De La Banca Internacional Desde Donde Se Trazan Políticas Para El Mundo Globalizado

Fuente: <http://www.venelogia.com/>

Sobre la Educación Superior en Colombia, en el documento oficial del 2002, se presentaba la siguiente semblanza de ella:

No obstante que hemos pasado del 9% al 15.2% de cobertura neta universitaria, todavía nos encontramos muy por debajo de Chile con el 36% y de otros países latinoamericanos que superan el 30%. De acuerdo con las estadísticas del Banco Mundial la oferta de las universidades públicas y privadas es suficiente; pero la demanda es inferior. En el año 2000, 270.000 cupos no fueron utilizados, 60.000 de ellos correspondieron a la universidad pública y 210.000 a la privada. En el mismo año el número de matriculados en educación superior fue de 1.233.848 estudiantes y solamente ingresaron a la educación superior 242.831 alumnos.

Aunque la oferta es suficiente, cada año se incrementa la deserción en la educación superior debido a que la participación del gasto educativo en el gasto total del hogar ha aumentado en los últimos 3 años. La financiación de la educación obliga a los hogares a dejar de consumir otros bienes, incluso alimentos. Además, esto obliga a que se vinculen más miembros de la familia al mercado laboral.

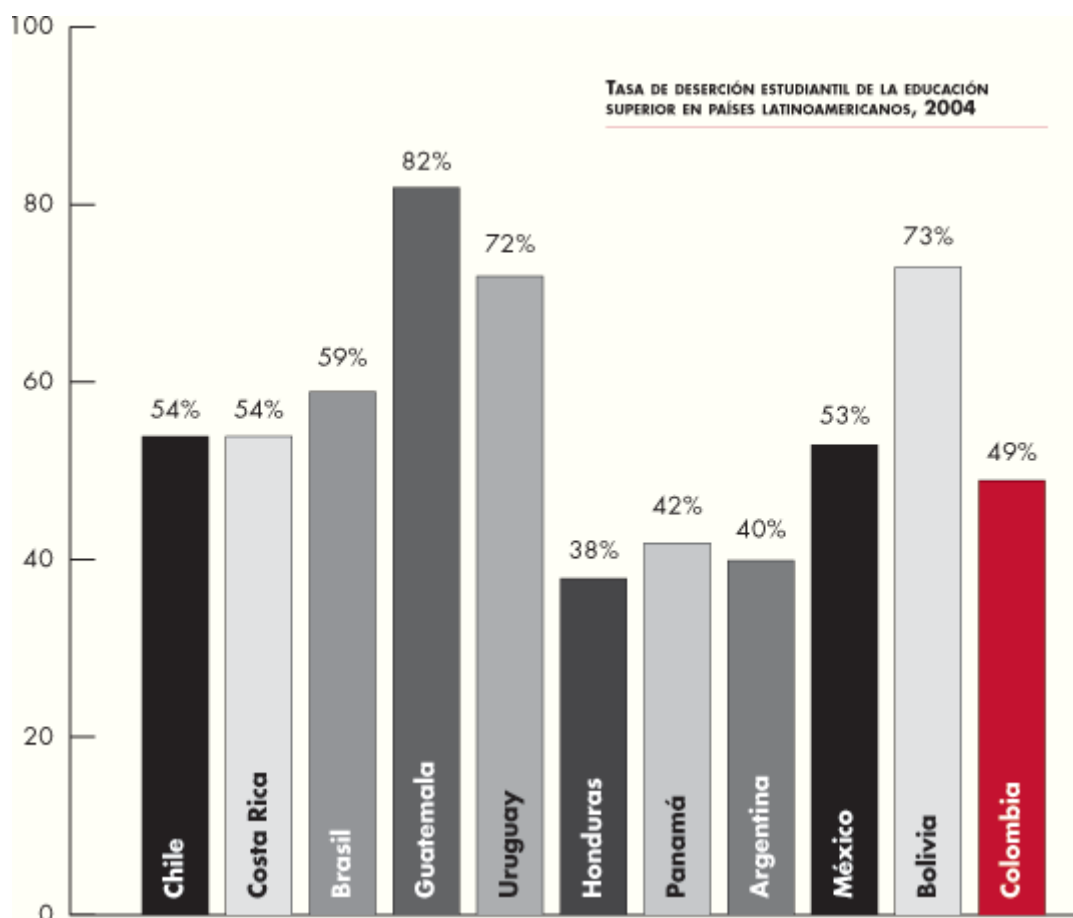
Durante el año 2000, para apoyar estudios superiores de 63.600 colombianos, el Icetex invirtió \$91.750 millones. El presupuesto de la entidad para el año 2001, ascendió a \$112.405 millones. Sin embargo, es preocupante que a pesar del incremento en el presupuesto de la entidad, el número de créditos renovados viene decreciendo desde 1998 y la demanda atendida para créditos nuevos apenas representa el 20% de las solicitudes.

Propongo:

- 1. Crear 400 mil nuevos cupos universitarios durante el próximo cuatrienio.***
- 2. Ampliar los créditos anuales al Icetex a \$600 mil millones.***
- 3. Establecer un plan de desempeño con las universidades públicas para que cada peso ejecutado se traduzca en cobertura y calidad nivelada con las mejores del sector privado.***

Sin duda lo enunciado en el texto de la cita amerita un severo y crítico análisis. El gobierno en un primer momento acepta las deficiencias en la cobertura para la población en edad de estudio para la educación superior, pero luego se contradice cuando enuncia que el número de cupos es suficiente para la demanda. Un aspecto interesante a observar lo constituye el alto índice de deserción por motivos económicos de los estudiantes, y también por el bajo

nivel académico con que egresan del nivel de la secundaria, trayendo consigo el no poder afrontar con éxito las exigencias del currículo contemplado en la educación superior.

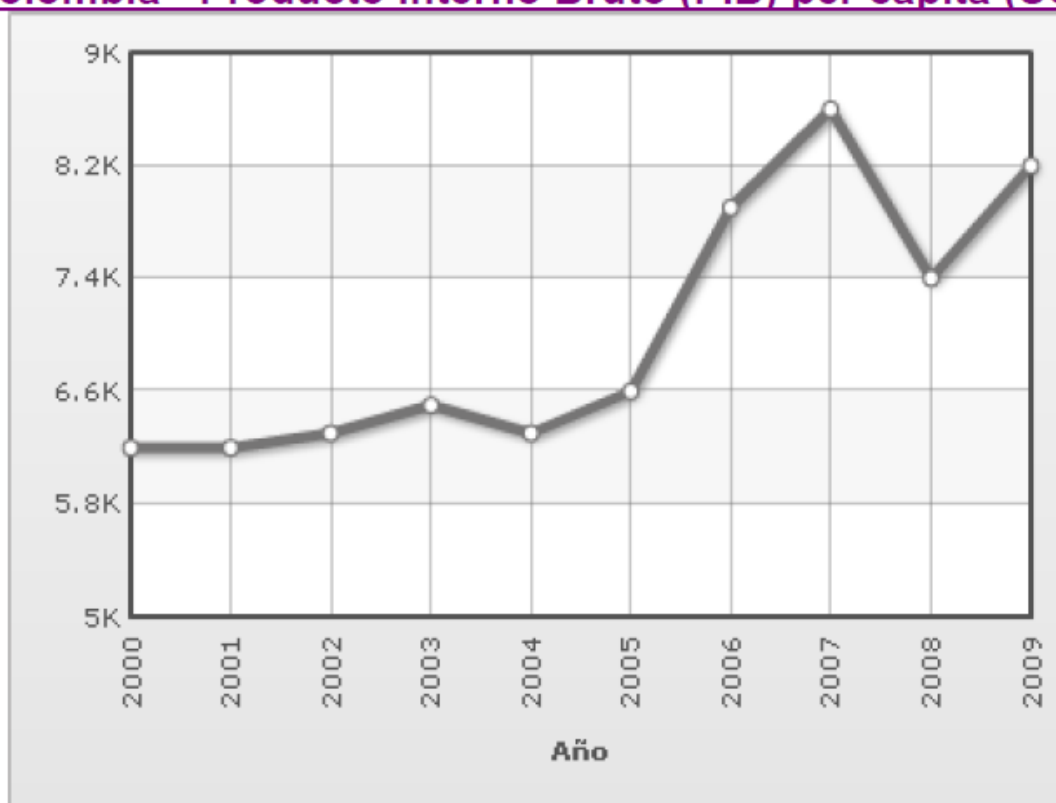


Fuente: http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/

Deserción que para el 2004 estaba en el orden del 49% del total de los ingresados a la educación superior en Colombia. A dos años de la implementación de La Revolución Educativa el panorama en este aspecto sigue siendo sombrío. Luego es posible inferir que la problemática en el orden económico de la población colombiana para nada había cambiado. Y como cambiar si el salario mínimo para subsistir el colombiano de extracto popular en los tres últimos años -2009, 2010 y 2011- no ha rebasado los \$ 540.000, con un equivalente ínfimo en dólares.³⁴

³⁴ Nuestro sistema educativo cuenta con 277 instituciones de educación superior, de las cuales 81 son públicas y 196 privadas. Según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, Snies, a 2006 la cobertura es de 26.1%, lo cual equivale a 1.301.728 estudiantes. A 2004, la deserción se estimó en 49%. Como causas del abandono estudiantil se señalaron: limitaciones económicas y financieras, bajo rendimiento académico, desorientación vocacional y profesional y dificultades para adaptarse al ambiente universitario.

Colombia - Producto Interno Bruto (PIB) per capita (US\$)



Fuente: <http://www.indexmundi.com/>

Una vez más se debe preguntar cómo lograr alta cobertura y calidad en Colombia en la temática en cuestión, cuando el ingreso percapita³⁵ no alcanza para que el colombiano logre satisfacer las condiciones mínimas de vida, entendidas estas como la posibilidad de acceso a una buena educación, un

Dentro de las estrategias para enfrentar la deserción están: consolidación del crédito educativo; implementación de una herramienta de seguimiento del fenómeno, por estudiante y factor determinante de deserción; identificación y réplica, entre instituciones de educación superior, de prácticas o experiencias con resultados significativos en la disminución de la deserción, y promoción de la formación técnica y tecnológica, que por su pertinencia, duración y costos, debe incidir favorablemente en la permanencia. Tomado de http://menweb.mineducacion.gov.co/educacion_superior/numero_07/007.htm. Consultado: [2011-01-12]

35 La renta per cápita, PIB per cápita o ingreso per cápita, es la relación que hay entre el PIB (producto interno bruto) de un país y su cantidad de habitantes. Para conseguirlo, hay que dividir el PIB de un país entre la población de éste. Renta como indicador de bienestar
Es un indicador comúnmente usado para estimar la riqueza económica de un país. Numerosas evidencias muestran que la renta per cápita está positivamente correlacionada con la calidad de vida de los habitantes de un país. Esto es especialmente cierto cuando la renta no supera un umbral; sin embargo, para países de mayor renta la correlación entre calidad de vida y renta per cápita se va perdiendo.

buen nivel alimentario, y como si fuera poco, para hacer más crítica esta situación, a una buena salud.

Sobre los puntos contemplados para la educación superior propuesta en La Revolución Educativa –si es que se le puede llamar revolución educativa para el pueblo colombiano–, surge el cuestionamiento del ¿Cómo se haría? Pues bien, en la misma propuesta aparentemente se resuelve esta situación:

¿Cómo lo haremos?

1. Ampliaremos el crédito universitario. El Icetex tendrá que contar, dentro de unos años, con recursos hasta por \$3 billones para cubrir las necesidades de los estudiantes. En mi Gobierno deberá llegar a \$600 mil millones. Le daremos prioridad a la obtención de crédito externo, para que cuente con recursos abundantes para financiar sus actividades, convertirlo en banco de segundo piso y destinar parte de los recursos a un fondo de garantías para facilitar el acceso de muchos de los estudiantes. Los créditos serán otorgados a través de instituciones que garanticen idoneidad y transparencia en el manejo de los créditos. Para estos fines daremos amplia participación a las ONG's especializadas en estas tareas.³⁶

2. Utilizaremos el crédito como herramienta fundamental para los estudiantes de educación superior de las universidades públicas y

Críticas al uso como indicador. Existen diversas críticas al uso de este indicador como medida del bienestar social o de la calidad de vida de los habitantes de un país. Algunas de estas críticas son: 1. Ignora las desigualdades de la renta. Así, al dividir el total del PIB entre su número de habitantes, lo que hace es atribuir el mismo nivel de renta a todos, ignorando las diferencias económicas entre los habitantes. Para medir aproximadamente la distribución uniforme de la renta entre todos los individuos de un país determinado existen indicadores económicos alternativos como el coeficiente de Gini o el índice de Atkinson; 2. No contabiliza externalidades negativas. Cuando los recursos naturales de un país disminuyen, o se consumen excesivamente rápido o se produce polución, aparecen factores que hacen disminuir el bienestar social de un país, que no están contabilizados dentro del PIB; 3. No toda la producción incrementa el bienestar material. Cierta tipo de gastos contabilizados del PIB no tienen por objeto ser consumidos o aumentar las posibilidades de producción, sino que sólo tienen por objeto protegernos de externalidades negativas. Tal es el caso de los gastos militares o en seguridad. Existen medidas alternativas de la Renta Nacional que contabilizan de alguna manera los factores englobados en las críticas 2 y 3, estos indicadores son: el índice de bienestar económico sostenible (IBES) y el Índice de progreso real (IPR), también conocido como índice de progreso genuino (IPG).

36 El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior — ICETEX es una institución colombiana que está destinada a promover la educación superior en Colombia a través del «otorgamiento de créditos educativos y su recaudo, con recursos propios o de terceros, a la población con menores posibilidades económicas y buen desempeño académico». Igualmente está destinado para facilitar el acceso a las oportunidades educativas que brinda la comunidad internacional para elevar la calidad de vida de los colombianos y así contribuir al desarrollo económico y social del país. El ICETEX tiene sucursales en toda Colombia. Fue creado por el ministro de educación Gabriel Betancourt con la idea de poner la educación al alcance de las personas más necesitadas en el país, recordando que cuando el era joven tuvo muchas dificultades para financiar sus estudios.

privadas. A las universidades públicas se les girará los recursos de oferta dependiendo de los cupos ofrecidos a la población universitaria más pobre. Cada peso del presupuesto básico o adicional debe reflejarse en Cobertura y Calidad.

3. Promoveremos las alianzas estratégicas y la fusión de universidades públicas para ahorrar en costos administrativos y trasladar más recursos a la cobertura, la calidad y la investigación. Es importante retomar la idea de la Universidad Nacional del Caribe, propuesta por éste Gobierno. El ejemplo se puede extender a otras regiones de la Patria.

5. Concertaremos con las Universidades y las normales superiores, la formación masiva de tutores que atiendan los diversos programas de universidad a distancia por internet.

Una cuestión compleja lo constituye la financiación de la educación superior en Colombia. Situación en la que incide de manera directa los bajos índices de cobertura de la universidad pública, erigiéndose la universidad privada como última opción para las aspiraciones de formación profesional del estudiantado egresado de la secundaria.

Este aspecto se evidencia, entre otras cosas, en la tasa de inscripción en la Universidad del Valle –un promedio anual de inscritos, entre 12.000 a 13.000 estudiantes, para ser admitidos de 2000 a 2.500; y el caso de la universidad Nacional³⁷, un promedio de 35.000 inscritos por año para ser admitidos, en promedio no más de 5.600 estudiantes, para citar dos casos de la Universidad pública Colombiana.

37 La Universidad Nacional de Colombia - U.N. es una universidad colombiana, con sedes principales en Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira. Es una universidad pública de orden nacional financiada principalmente por el Estado Colombiano, siendo la más grande e importante del país, debido a su tamaño y a su capacidad investigativa. Cuenta con 8 sedes, 94 programas de pregrado, 114 especializaciones, 38 especialidades médicas u odontológicas, 131 maestrías, 46 doctorados. Su población estudiantil actual asciende a los 44.539 alumnos, de los cuales 38.256 pertenecen a pregrado y 6.283 a posgrado repartidos en sus ocho sedes ubicadas en distintas regiones del país. Sostiene el porcentaje más alto de investigación realizada en Colombia. Está ubicada en el puesto 10 de las 100 mejores universidades de Latinoamérica. Recientemente el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) le otorgó a la Universidad Nacional la Acreditación Institucional por un periodo de 10 años, la mayor desde que existe este organismo evaluador del estado. La Universidad Nacional cuenta con un total de 2975 docentes de planta, de los cuales el 30% tienen doctorado, el 43% maestría, el 8.7% con especialidad médica, el 9% con especialización y 9.3% con pregrado.

Historia. La idea de universidad pública y estatal en Colombia, empezó a forjarse con la promulgación de la Ley 8 de 1826 “Sobre organización y arreglo de la Instrucción Pública”, que fue promovida por el Vicepresidente de la Gran Colombia, General Francisco de Paula Santander. En esa época se fundó la Universidad Central de la República, como primera expresión de universidad pública, con sedes en Bogotá, Caracas y Quito.

Matrícula en las IES colombianas, según nivel de formación

Matrícula	2000-1	2000-2	% 2000-2	2001-1	2001-2	2002-1	2002-2	2003-1	2003-2
Técnica	41.643	43.043	4.66	50.297	48.162	53.596	54.089	84.652	83.875
Tecnológica	112.249	113.143	12.25	128.394	128.130	127.928	128.897	130.633	129.775
Universitaria	724.236	716.964	77.63	740.227	734.307	742.327	754.570	781.403	779.905
Especialización	49.819	44.852	4.85	51.911	51.282	50.554	55.466	43.783	44.935
Maestría	5.793	5.184	0.56	6.069	6.005	6.732	6.776	8.978	9.361
Doctorado	345	218	0.02	345	301	321	350	583	668
Total	934.085	923.504	100%	977.243	968.187	981.458	1.000.148	1.050.032	1.048.519

Matrícula	2004-1	2004-2	2005-1	2005-2	% 2005-2	2006-1	2007-1	2008
Técnica	120.320	123.875	127.195	131.129	11.16	162.868	197.305	230.750
Tecnológica	143.055	143.502	157.175	151.788	12.92	172.927	194.236	200.016
Universitaria	799.808	805.168	839.164	836.256	71.18	868.190	918.280	958.533
Especialización	39.893	39.810	43.837	43.307	3.58	43.182	34.769	39.647
Maestría	7.75	7.57	8.57	8.13	0.09	10.192	11.397	16.649
Doctorado	675	837	978	1.135	0.09	1.067	1.337	1.650
Ajuste por omisión SNIES			33.123	33.895		40.842		

Algunos Rectores de la UN Nombre Período. Ricardo Mosquera Mesa 1988-1990; Antanas Mockus Sivickas 1990-1993; Guillermo Páramo Rocha 1994-1997; Víctor Manuel Moncayo Cruz 1997-2003; Marco Antonio Palacios Rozo 2003-2005; Ramón Fayad Nafah 2005-2006; Moisés Wasserman Lerner 2006. Luego los gobiernos federalistas y radicales bajo el argumento que las universidades eran monopolios de enseñanza y de trabajo que atentaban contra la libertad individual, cierran la Universidad Central, pero en 1864 José María Samper,

antiguo radical, presentó un proyecto de Ley al Congreso, de lo que llamó Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. En 1867 se creó el Instituto Nacional de Ciencias y Artes. El gran paso definitivo en la fundación de la Universidad se dio cuando el 22 de septiembre de 1867 el Congreso expidió la Ley 66 que creó la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. En 1868 se expidió el Estatuto Orgánico, se abrieron las primeras escuelas y fue elegido el primer rector de la universidad, el doctor Ezequiel Rojas, quien no aceptó el cargo por motivos de salud, y fue nombrado en su reemplazo el doctor Manuel Ancizar. En su primer año de actividad la Universidad inició labores con las facultades de Artes y Oficios, Ingeniería, Medicina, Derecho y Ciencias Naturales, contó con 335 estudiantes y 45 profesores, entre los que se destacan personalidades como Miguel Antonio Caro, e Indalecio Liévano.

El entorno de la Universidad se ensombreció debido a los múltiples conflictos políticos y sociales sucedidos a finales siglo XIX. En el período de la Regeneración, la Universidad fue satanizada por haberse erigido, fiel a su misión, como escenario de ideas críticas, imputándosele la causalidad de la inestabilidad política y de la desazón social que rodeó el proceso de la nueva Constitución de 1886. Debido a ello, la Universidad regresó al control directo del Estado, y perdió tanto su limitada autonomía como su unidad académica. Sin embargo, la idea de Universidad continuó siendo proclamada por quienes, como Rafael Uribe Uribe, estimaban que debería ser siempre nacional; moderna, actual y evolutiva; experimental y unificadora. La gran reforma de 1935 impulsada por el presidente Alfonso López Pumarejo configuró la universidad tal como se conoce hoy: organizada en forma de facultades dentro de un solo campus y no como una colección de escuelas distribuidas por toda la ciudad. Para su aplicación y puesta en marcha se designó al intelectual payanés Manuel Arboleda como Secretario General de la universidad. Su muerte prematura en la tragedia de Fúquene de 1936 sesgó importantes proyectos que se encontraban en curso. La Reforma Universitaria se expidió a través de la Ley 68 de ese mismo año, llevó a la promulgación de la Ley Orgánica de la Universidad. Esta Ley buscó desarrollar 3 aspectos: primero modernizar la Universidad Nacional, segundo incorporar al país a la Universidad, los sectores sociales sin distinciones, ni discriminaciones; y el otro aspecto que buscó fue ubicar o situar a la U.N. en la realidad del país.

Fuente: <http://www.universidad.edu.co/index.php>

Los problemas de financiamiento de la educación superior en nuestro país, se deben también a los siguientes elementos:

- Con una población donde el 58% vive en la línea de pobreza, siendo el caso de un salario mínimo para el 2011 no mayor a \$ 540.000.
- Un recorte presupuestal altamente sustancial a la salud y la educación pública, contemplado y operacionalizado a partir del 2007, en la no muy aceptada *Ley De Reforma General De Transferencia*³⁸ la que incide directamente en el desarrollo de la infraestructura, nombramiento de docentes, etc., lo que converge y conlleva a no dar cobertura a las necesidades de formación en educación superior de la población colombiana, en los niveles de pregrado y posgrado³⁹.

38 **La ley de transferencias de Colombia** - que tocaría los artículos 356 y 357 de la Constitución de 1991 - gestiona la transferencia de recursos de la nación a los departamentos de Colombia. En 2007, el proyecto de ley de Reforma General de Transferencia del presidente Álvaro Uribe Vélez estipula un recorte (sustancial) del presupuesto a los sectores de la salud y la educación de los departamentos colombianos. En el Congreso de Colombia cursó en el primer semestre de 2007 un proyecto de ley de transferencias que según el partido liberal "afecta de forma radical el proceso de descentralización y la inversión en las regiones". Los senadores Héctor Helí Rojas y Luis Fernando Velasco al intervenir en el foro en la comisión primera, señalaron que el actual proyecto de ley de transferencias, "*convierte a los alcaldes y gobernadores en limosneros del gobierno central*". Se critica más específicamente que el gobierno colombiano en el fondo quería "revertir la descentralización"; sería un proyecto peligroso por regresivo, un "*proyecto que le quita autonomía, que le quita capacidad política a los alcaldes y los gobernadores y concentra el gasto social o la plata de las regiones en el despacho del Presidente*".

39 En lo que respecta a los posgrados, y pese a observarse en la gráfica un incremento cada año en lo concerniente en las matriculas, en realidad estamos a la zaga de países como Brasil que anualmente titula un promedio de 90.000 doctores y 45.000 magisteres.

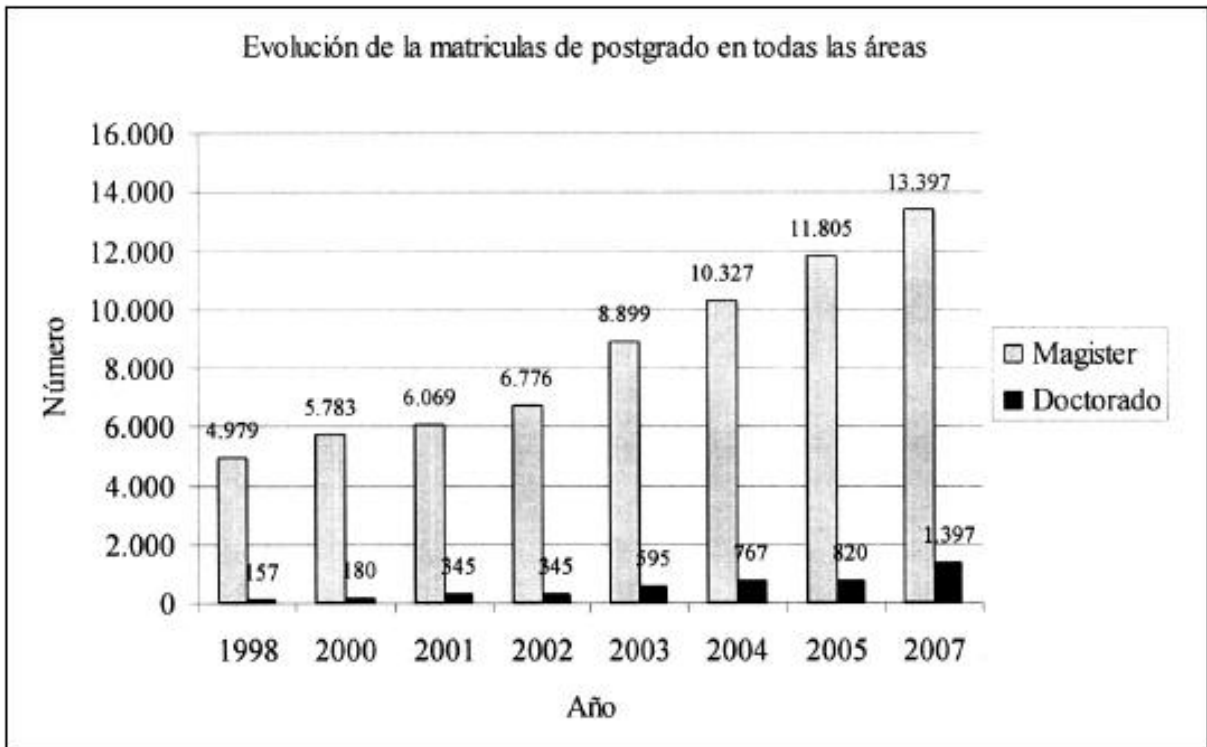


Figura 4. Evolución de la matriculas de postgrado en todas las áreas

<http://pepsic.bvsalud.org/img/revistas/rip>

Nuevamente volviendo al *Cómo lo haremos* del documento en el que se socializa la mal llamada Revolución Educativa (Rodríguez Céspedes, 2003), y en lo relacionado a la financiación de la cobertura educativa, Pinilla Díaz (2006) citando a Katarina Tomasevsky (2004) y Lina Correa et al (2004), ilustra al respecto:

Como puede observarse, los programas definidos por el gobierno en el plan de la revolución educativa para saldar la histórica deuda que tiene el país en esta materia, se centran en aumentar la capacidad financiera y de gestión de las entidades departamentales y municipales, con miras a conseguir que las instituciones educativas puedan responder de manera más eficaz a la política de ampliación de la cobertura diseñada por el gobierno nacional. En esta dirección, el derecho a la educación pierde centralidad -como derecho en sí mismo- pues las rutas para garantizarlo se encuentran en la planeación estratégica y el ajuste fiscal del Estado. Esta situación fue claramente evidenciada por Katarina Tomaševski, para quien:

El Plan de Desarrollo 2002-2006 no menciona el derecho a la educación, ni contempla ninguna estrategia para ampliar la educación gratuita ni reducir los costos educativos. Al contrario, se utiliza el principio de cofinanciación por parte de las familias y los alumnos, con la consecuente descarga de las obligaciones del Estado en derechos humanos sobre los particulares. La imposición de una tasa de Impuesto de Valor Agregado (IVA) al costo de las matrículas educativas demuestra el concepto de compra-venta de la educación [...] Así pues, Colombia carece de una estrategia educativa basada en

los derechos humanos y la Relatora Especial recomienda una evaluación del impacto de 'la revolución educativa' sobre el derecho a la educación.

A manera de síntesis de esta sección del capítulo, podemos observar ya a inicios del año 2011 que las expectativas despertadas por las propuestas contempladas en la *Revolución Educativa* no se han logrado concretar. No obstante, a algunos ínfimos logros en el plano local más no en el internacional, la educación superior en Colombia está todavía por construirse.

CAPÍTULO V

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA EN EL MARCO DE *LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA* 2006-2010



Jan Amos Komenský Padre De La Educación Moderna: De Quien En La Actualidad Muchos De Sus Planteamientos Continúan Vigentes

Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Comenio>

La historia reciente de la universidad como institución, permite develar el vínculo entre el proyecto que la sostiene y los valores modernos que abogan por la construcción de una civilización universal¹. Hoy, en los inicios del siglo XXI, la universidad, al igual que otras instituciones, expresa el resquebrajamiento de los relatos que soportaron la Modernidad -cuyas matrices son la Historia, el Estado y la Ciencia. Diversos acontecimientos históricos interrogan ese ideal universalista.

La universidad experimenta, a su manera, el quiebre de los sistemas totalizantes y de las leyes universales; asiste a la proliferación de singularidades, multiplicidades, marginalidades, incertidumbres y continuas reconstrucciones. La universidad constituye el escenario de una crisis que se relaciona con las nociones de realidad y de representación, nociones que aluden al declive de valores modernos, como la ciencia, la verdad y lo normal. Ahora bien, esta crisis tiene relación con fenómenos que atraviesan el mundo social: la emergencia de la sociedad de consumo, las nuevas formas de reorganización social y cultural, la desaparición del Estado protector, los procesos de globalización, las políticas

neoliberales, la transferencia de tecnologías de punta y la información como mercancía.

También afectan a la universidad, al menos para la comprensión de su rol, situaciones como las abordadas por la historia política reciente, las cuales muestran que uno de los signos que caracteriza al siglo XXI es la comisión, a nivel mundial, de genocidios, masacres, desplazamientos forzosos de poblaciones marginales y luchas etno-culturales y religiosas. A favor de unos y bajo el nuevo imaginario sobre la seguridad, se extermina a los otros; lógica de la guerra que alimenta los regímenes del terror y la dinámica del mercado mundial en expansión, potente para abarcarlo todo.

(Cruz Elena Espinal Pérez, 2006)

5.1 ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES

Con frecuencia se escucha de la educación superior Latinoamericana y la colombiana, del como en uno de sus actores principales, específicamente el sector docente, se percibe un alto nivel de conocimiento e investigación disciplinar –considerándoseles en algunos como casi sabios-, pero altas deficiencias en la transmisión y el lograr accesible los conocimientos que imparten en sus estudiantes.

Mucho más preocupante, lo es el poco interés mostrado hasta el momento en la gran mayoría de las universidades colombianas e instituciones de la educación superior para con la pedagogía –sólo para tratar el caso colombiano-, en la que es mirada con desdén, y en donde normalmente existe la errónea concepción que ese es tema para la escuela y para los docentes que tienen a cargo los párvulos y los adolescente en los niveles de la Básica Primaria y la Educación Secundaria. Creo firmemente que Prevalece en ellos en la mayoría de los casos el qué conocimiento se imparte a los educandos, en detrimento del cómo se realiza esa aproximación o construcción del conocimiento en los mismos.

Aun más: “la falta de una problemática educativa sólida ayuda a que la cuestión de la calidad de la enseñanza superior suela estar concentrada en la discusión de los contenidos (qué se enseña), con referencias marginales a la pedagogía (cómo se enseña). A esto contribuye la creencia generalizada de que un buen profesor es aquel que domina académica o profesionalmente su materia, generalmente un profesional especialista en algún campo científico o técnico, aunque sea un improvisado en su tarea específica dentro de la universidad: enseñar. La experiencia de toda una vida dedicada a la docencia no siempre es garantía de una buena enseñanza, pues lo normal es que el resultado sea un rígido estilo educativo y la convicción de que toda problematización desde la pedagogía amenaza las seguridades alcanzadas.” (José Luis Coraggio, 1994: pág. 4).

Paradójicamente mientras esto se da, en verdad uno de los aspectos centrales en el proceso continuo de formación y cualificación del docente en la Educación Superior tiene que ser el componente pedagógico:

La Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo que se transforma, por ello debe revisar su misión y redefinir muchas de sus tareas sustantivas, en especial aquellas que se relacionen con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y superación continua. Un punto clave en su misión está dirigido a destacar las tareas de las universidades, Se requiere llevar a cabo esfuerzos para elevar la formación pedagógica de los profesores, lo cual tributará en una mejor preparación de los egresados universitarios.

La mejora de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje pasa necesariamente por la transformación del pensamiento y de los sentimientos de los profesores, para ello la Educación Superior necesita de la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente universitario.

Para que la Universidad pueda cumplir sus tareas académicas, laborales e investigativas requiere de profesores preparados, que no sólo sepan el contenido científico, sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de que en la universidad se enseñe a los profesores a educar , para que los estudiantes aprendan a aprender.

En la Conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, se aprobaron documentos que insisten en la necesidad de la educación permanente del profesorado universitario y su formación pedagógica. En uno de esos documentos se especifica: "Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza".

(Cáceres Meza Maritza et al, Revista Iberoamericana)



Algunos Ostrakones Utilizados En *La Ley De Ostracismo*

Fuente: <http://www.uned.es/geo-1-historia-antigua-universal/>

Ahora, ante el magro panorama antes esbozado, qué hay que hacer, si probablemente por vanidad académica o por negligencia de las instituciones de educación superior el componente pedagógico en el proceso educativo ha sido, como en los antiguos atenienses declarado al *Ostracismo*⁴⁰

40 **Ostracismo.** El castigo por ostracismo o, simplemente, ostracismo, era la fórmula o método por el cual se podía desterrar durante un cierto tiempo a un ciudadano no grato o peligroso para el bien común. La palabra griega οστρακισμος (ostrakismos) significa exactamente "destierro por ostracismo". La palabra οστρακον (ostrakon) quiere decir cáscara de huevo, caparazón de tortuga, caparazón en general, incluso las que están hechas de barro. También se refiere a un trozo de terracota en forma de concha donde se escribía el nombre de aquellos ciudadanos de la antigüedad que serían desterrados después de una votación. Se han hallado en el lugar que ocupaba el Ágora de Atenas. La ley del ostracismo fue decretada en Atenas, en el año 510 a. C., por Clístenes y se puso en práctica en el año 487 a. C. como lucha contra la tiranía. Primero fue condenado el político Hiparco, más tarde Megacles V, Jantipo (padre de Pericles) y en el 482 a. C., Aristides, por sus enfrentamientos sociales a favor de los campesinos y en contra de las flotas marítimas. El último condenado se sabe que fue un demagogo ateniense llamado Hipérbolo, en el año 417 a. C. Para aplicar cada año la ley se reunía en Atenas la asamblea; votaban a mano alzada y si el resultado era positivo, volvían a tener una votación pública dos meses más tarde. Esta votación se hacía al pie de la colina en la que se ubicaba el Cerámico, el barrio del gremio alfarero de Atenas. Al pie de dicha colina se arrojaban los productos de alfarería defectuosos, rompiéndose en trozos cóncavos que recordaban la forma cóncava e irregular de una concha de ostra (ostrakon). En esta votación cada votante escribía el nombre de la persona a quien quería desterrar en el ostrakon (la concha de barro). Si el nombre de dicha persona alcanzaba una determinada cifra de votantes, tenía que marcharse de Atenas antes de 10 días y permanecer en el destierro durante 10 años.

Entonces **¿Será necesario gestar una Pedagogía Universitaria?** Es decir, exclusivamente para la práctica educativa en la Universidad. Luego, si eso se diera **¿Qué noción de Pedagogía Universitaria se debe implementar?**

De la posible respuesta al primer cuestionamiento, sin duda hay que reconocer que la Pedagogía en el contexto de la Educación Superior y la Universidad debe tener unas características especiales, siendo sus fundamentos principales la crítica y la creatividad, independientemente de la técnica o método que sea utilizado por los docentes; y las que deben ser complementadas con la intuición y la experiencia de ellos (Grijalva Agustín, 1999). Y además ella debe estar de cara a la realidad de los tiempos cuestionándole y argumentándole para constituirse en uno de los eslabones de la construcción de la ciencia.

Y de la segunda se hablaría más de noción que definición –en razón de correrse el riesgo con la última de excluir características trascendentales, situación explicitada por Roig (1998): *“La pedagogía universitaria podría ser definida diciendo que es la conducción del acto creador, respecto de un campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos [docente y docente], con diferente grado de experiencia respecto a de la posesión de aquel campo.”*

Consecutivamente, después de haberse planteado y tratado de argumentar las anteriores generalidades sobre la pedagogía en la Educación Superior y especialmente en la Universidad, nos dedicaremos a realizar un breve recorrido con sentido crítico por la pedagogía universitaria en Colombia.

5.2 RESEÑA DE LA PEDAGOGÍA EN LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA

El movimiento pedagógico en Colombia, desde los años ochenta del siglo pasado, hacia un poco más de mediados de la primera década del siglo XXI más precisamente hacia el 2006, presentó un interesante movimiento centrado básicamente en la conformación de grupos y líneas de investigación en pedagogía desde diferentes enfoques; pero paradójicamente, proyectos que en su gran mayoría fueron desde la universidad para la educación básica primaria y secundaria, pero unos muy pocos para ser trabajados para y por la misma universidad.

El exilio no era nunca permanente y, además, la persona exiliada no perdía jamás sus derechos como ciudadano e incluso podía ser perdonado por una nueva votación de la asamblea. Por Aristóteles se sabe que también el gobierno democrático de Argos practicaba el ostracismo. Por un escolio a Aristófanes se cita a Megara y a Mileto como ciudades donde asimismo se aplicaban condenas de ostracismo. En el mundo de la política se sigue empleando el término de ostracismo cuando se aparta a algún miembro o se le hace el vacío por no ser del agrado o del interés de los demás. A esto último se le denomina con el título de *“persona non grata”*.

Sobre la implementación de la investigación pedagógica en Colombia a partir de los ochenta hasta el 2006, Tamayo Valencia (2007: pág. 66), citando a Mario Díaz (1993), Olga Lucía Zuluaga (1999), y Tamayo Alfonso (2000), ilustra al respecto:

Hablar hoy de Pedagogía es evocar un campo de conocimiento cruzado por diferentes perspectivas y tensionado desde múltiples intereses y fundamentos, lo cual impide abordar una definición unívoca.

La idea de campo, como metáfora espacial resulta fértil si con ella reunimos la posición de agentes, agencias y saberes, que al decir de M. Díaz, luchan por la configuración de un dispositivo de control simbólico que recontextualiza, transforma y reproduce la cultura y las ciencias en una sociedad, determinada.

En Colombia se reconoce que es a partir de la década de los 80 cuando “florece el campo de la investigación pedagógica” debido entre otros acontecimientos a la superación del enfoque de la tecnología educativa que la había “enrarecido” al subsumirla entre las ciencias de la educación y le había asignado una existencia subordinada, una conceptualización desarticulada, una atomización de su objeto y un carácter instrumental.

Acontecimientos como el Movimiento Pedagógico, la nueva legislación educativa, el auge de los postgrados en educación, la profusión de publicaciones en educación y pedagogía, la consolidación de Centros de investigación en universidades públicas y privadas, las políticas del Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES) y el Programa de estudios Científicos en Educación y Pedagogía en COLCIENCIAS además de los cambios paradigmáticos en cuanto al objeto y método de las Ciencias Sociales nos permiten disponer hoy de un suelo de saber sobre la enseñanza, la instrucción, la formación, la educación, la didáctica y el aprendizaje, que son convocados bajo el concepto pedagogía.⁴¹

41 **ICFES** son las siglas de Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Es la entidad gubernamental encargada de promover la educación superior en Colombia. Fue creada originalmente para que evaluara a los alumnos de último año de bachillerato mediante el conocido Examen ICFES, cuyo resultado es muy tenido en cuenta por las universidades privadas en el proceso de admisión. Los alumnos que obtengan los diez mejores puntajes por departamento o por distrito reciben la distinción Andrés Bello que sirve para obtener descuentos considerables de hasta un 75% en el pago de la matrícula, o incluso becas completas. Este examen colombiano se divide en 2 partes, las cuales se realizan en un solo día. Contiene interdisciplinar, inglés y profundización así como secciones básicas. También es la entidad encargada de aplicar los exámenes para educación superior ECAES

El Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación - Colciencias, antes llamado Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología 'Francisco José de Caldas' - Colciencias, es el principal organismo de la Administración pública, encargado de formular, orientar, dirigir, coordinar, ejecutar e implementar la política del Estado en los campos de investigación científica, tecnología e innovación. A partir de la Ley 1286 de 2009 cambia su nombre y reorienta sus políticas y funciones.

Sobre la emergencia, evolución y retroceso del movimiento pedagógico en Colombia, véase entre otros a Alfonso Tamayo Valencia (2006).

Siguiendo a Tamayo Valencia, en su escrito ya citado, las tendencias pedagógicas asumidas por los diferentes grupos gestores de los procesos investigativos del movimiento pedagógico colombiano y, los que causaron de una u otra manera un fuerte impacto en el grueso del magisterio del país, en el intervalo de tiempo por él estipulado, fueron:

- **La Pedagogía Como Dispositivo.** Mario Díaz fundamentado en las concepciones teóricas de Michel Foucault, Pierre Bourdieu, y especialmente Basil Bernstein⁴², realiza investigaciones en las

42 **Basil Bernstein** (Londres, 1 de noviembre de 1924 - 24 de septiembre de 2000) sociólogo y lingüista británico, conocido por sus aportes a la Sociología de la educación.

Propuesta. La obra de Basil Bernstein constituye, junto a la de Bourdieu, el corpus central de la llamada "nueva" sociología de la educación. Preocupado, al igual que sus colegas franceses, por el fracaso de las estudiantes provenientes de las clases trabajadoras, realiza una serie de investigaciones empíricas y desarrolla un instrumental heurístico para comprender la relación entre las funciones en el sistema educativo y la estructura de clases sociales. Opina que la escuela desempeña un papel en la reproducción de las desigualdades de clase social, género, raza, región y religión. Su objeto de estudio es el aula. A partir de su observación sistemática, busca una teoría capaz de comprender la relación de lo micro (el aula) y lo macro (la sociedad). Piensa la relación pedagógica como un laboratorio de todas las relaciones sociales. Bernstein se propone, de algún modo, complementar, completar los estudios sobre la relación pedagógica que, según dice, aún no ha sido explicada.

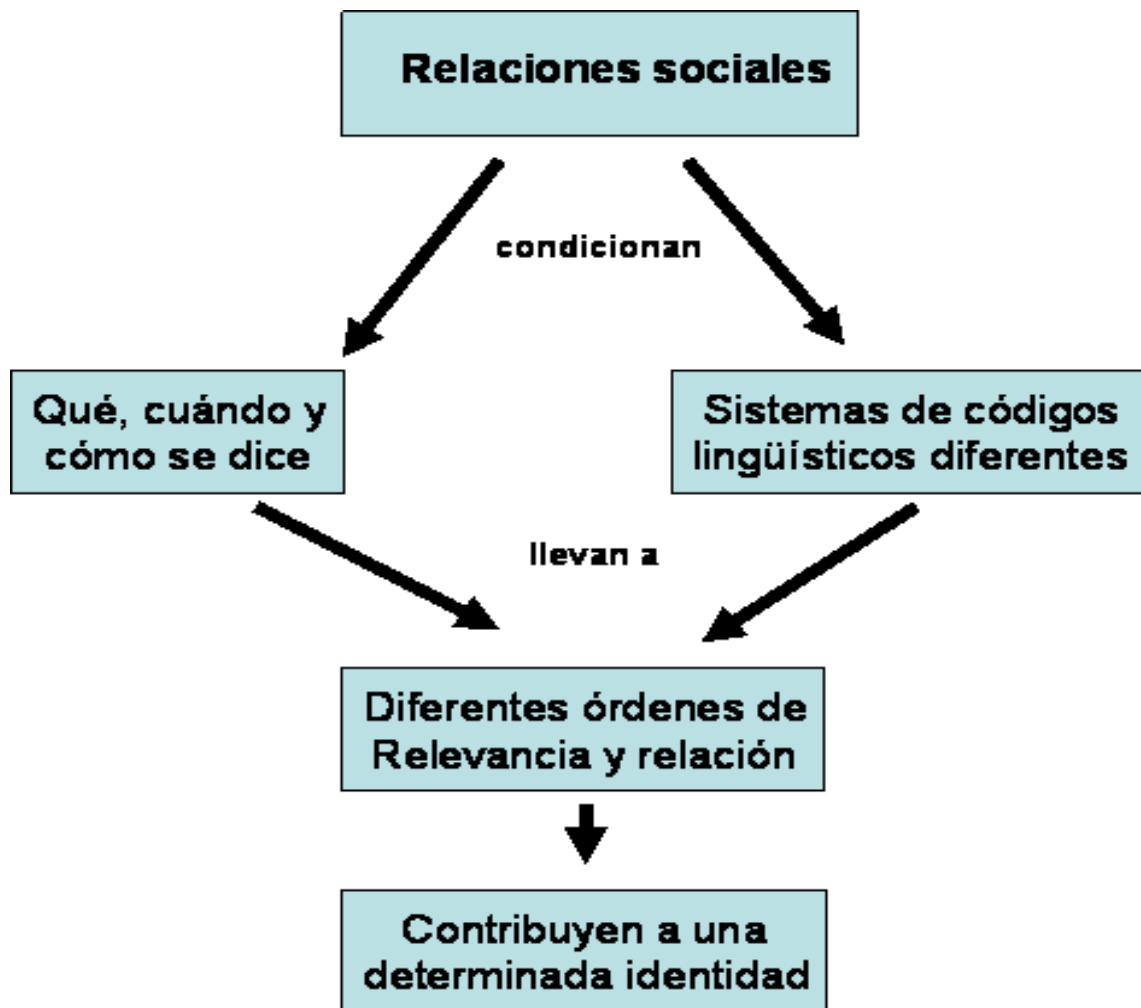
Concepto de código: restringido y elaborado. Define a los códigos como principios que regulan los sistemas de significación, adquiridos de forma tácita, que seleccionan e integran modos de actuación. Distingue el código "*restringido*" del código "*elaborado*". El código restringido depende netamente del contexto y es particularista, está enmarcado en el ámbito de la producción (material) y es empleado por la clase trabajadora. El código "elaborado" no depende del contexto, es universalista, está enmarcado en el ámbito de la reproducción (ideológica, reproducción del control simbólico) y es empleado por la clase dirigente. En las instituciones educativas, los poseedores del código elaborado superan a los estudiantes provenientes de la clase trabajadora, que fracasan en sus estudios en un proceso de selección no natural, sino arbitrario y naturalizado. El contenido de la forma pedagógica, según Bernstein, actúa de forma selectiva sobre los estudiantes, profundizando en la dimensión cultural (superestructural, simbólica) las relaciones de desigualdad entre las clases sociales. Como explica la socióloga Julia Varela, "*los códigos son el resultado de posiciones desiguales en la estructura social, sirven para posicionar a los sujetos de forma desigual en dicha estructura, al mismo tiempo que suponen una relación específica con el lenguaje*".

Establece una relación entre lengua y clases sociales. Las relaciones sociales filtran el lenguaje y lo adaptan a procesos de comunicación desiguales. Su labor consiste en acercar los estudios lingüísticos a la sociología. Estudia la expresión de individuos de distintas clases sociales y analiza sus diferencias, lo que le lleva a la formulación de la teoría de los códigos lingüísticos, que da cuenta de las transformaciones sociales y su impacto en los sistemas de significación.

Las reglas del dispositivo lingüístico no están libres de ideología, sino que reflejan los aspectos del potencial de significado a los que otorgan mayor importancia los grupos dominantes.

Pedagogías visibles e invisibles. Bernstein distingue pedagogías visibles e invisibles. La pedagogías visibles corresponden a la escuela "tradicional", marcadamente jerárquica, donde las reglas y los criterios de calificación son explícitos. En las pedagogías invisibles, que aparecen en Europa a partir de los años '60 y en América Latina en los '80, sólo el transmisor conoce las reglas discursivas. Para el alumno son invisibles. En esta práctica pedagógica se privilegia especialmente la creatividad y la autonomía del alumno. Bernstein las describe exhaustivamente y concluye afirmando que las pedagogías invisibles son sólo en apariencia más democráticas, ya que fomentan la competencia y reproducen la desigualdad con igual o mayor intensidad que las pedagogías visibles. Puede reproducirse la misma distribución de poder mediante modalidades de control en apariencia opuestas

que la pedagogía es contemplada como un instrumento de instancias de poder. Díaz, desde esta óptica *“asume la pedagogía como “práctica discursiva” conformada por diversos dominios y analizada desde la sociolingüística. La pedagogía no es una disciplina sino un dispositivo de regulación de discursos/ significados y de prácticas/ formas de acción en los procesos de transformación de la cultura. “*



Cuadro De Ideas Aportadas Por Basil Bernstein

Fuente: <http://www.monografias.com/trabajos>

Es así como desde esta perspectiva, al docente como trabajador de la cultura, y a la pedagogía se le asigna una triple función: la integración de docencia-investigación-formación; asumir una posición crítica frente a as

políticas del Estado; y lograr transformaciones en la cultura vigente. Situación comentada por Mario Díaz (2000, páginas 68-69), quien de ello escribe:

Prospectivamente se privilegia la visión de un profesional de la educación autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica pedagógica para comprender sus contextos, las relaciones sociales que en estos se activan y los procesos de aprendizaje derivados. Esta visión que tiene su asiento en nuevas perspectivas psicológicas, sociológicas y antropológicas es el fundamento de las políticas y estrategias que buscan trabajar por un cambio sustancial en la cultura de la educación para redimensionar la profesión académica y, de esta manera a la educación Colombiana, la cual no puede estar ausente de la reflexión de los paradigmas modernos y posmodernos que desigualmente han aflorado en el país. La educación debe transformar sus procesos de formación, de investigación y de proyección social, romper con modelos pedagógicos inerciales y construir una nueva razón para la práctica pedagógica abierta, flexible, que hoy se entiende como una expresión de los paradigmas socioculturales, científicos y tecnológicos vigentes.

- **La Pedagogía Como Disciplina.** Desde las concepciones de la *Arqueología del Saber* de M. Foucault⁴³ y de la Genealogía de G.

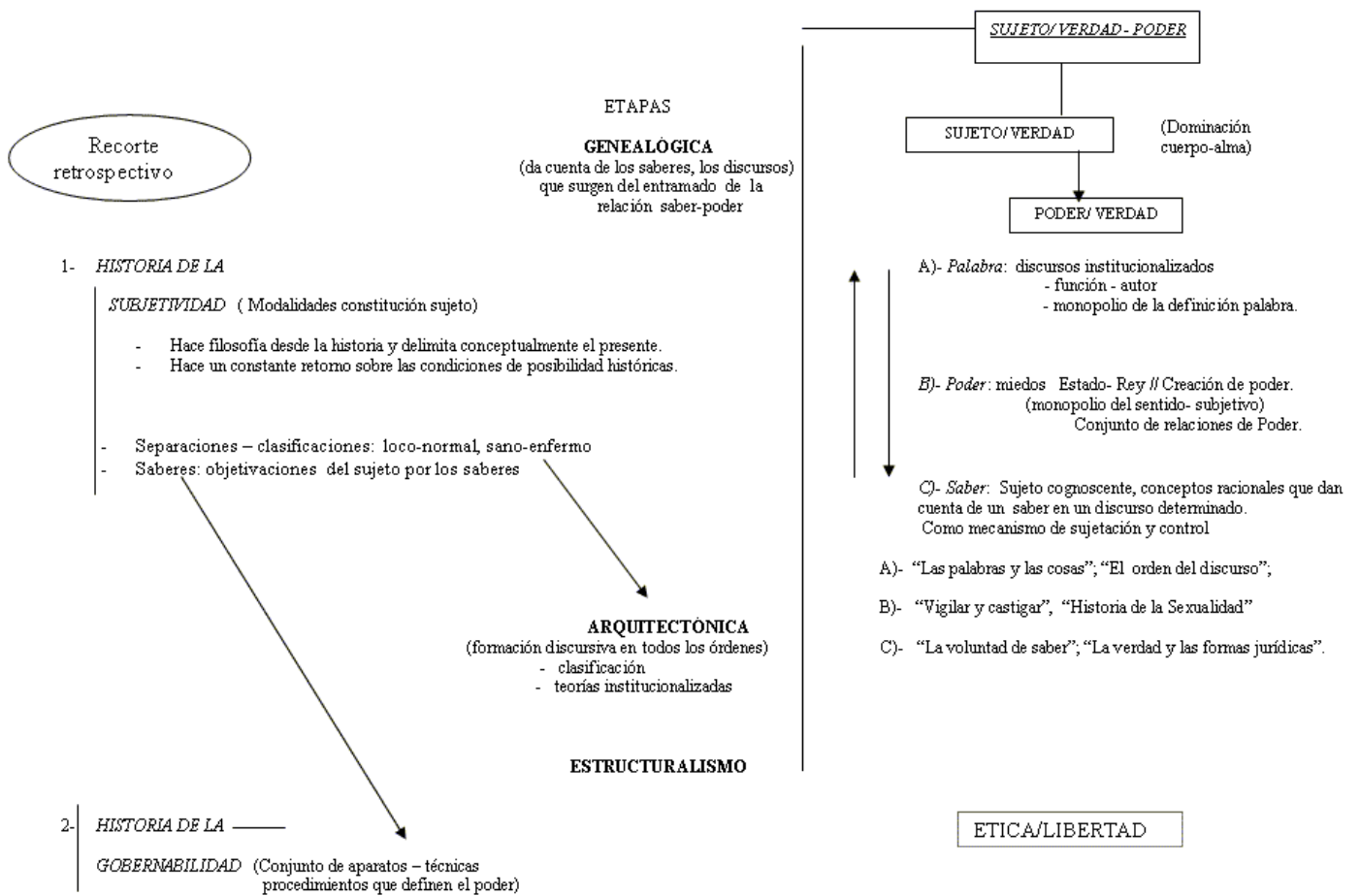
43 **Michel Foucault** (Poitiers, 15 de octubre de 1926 – París, 25 de junio de 1984) fue un psicólogo, historiador de las ideas y filósofo francés. Fue profesor en varias universidades francesas y estadounidenses y catedrático de Historia de los sistemas de pensamiento en el Collège de France (1970-1984). Su trabajo ha influido en importantes personalidades de las ciencias sociales y las humanidades. Foucault es conocido principalmente por sus estudios críticos de las instituciones sociales, en especial la psiquiatría, medicina, las ciencias humanas, el sistema de prisiones, así como por su trabajo sobre la historia de la sexualidad humana. Su trabajo sobre el poder y las relaciones entre poder, conocimiento y discurso ha sido ampliamente debatido. En los años 1960, Foucault estuvo asociado al estructuralismo, un movimiento del que se distanció más adelante. Foucault también rechazó las etiquetas de postestructuralista y postmodernista, que le eran aplicadas habitualmente, prefiriendo clasificar su propio pensamiento como una crítica histórica de la modernidad con raíces en Kant. En 2007 Foucault fue considerado por el *The Times Higher Education Guide* como el autor más citado del mundo en el ámbito de Humanidades en dicho año.

La Arqueología Del Saber, de 1969, representa su principal aventura en metodología. Lo escribió para lidiar con la percepción que se tenía de Las palabras y las cosas. Hace referencia a la filosofía analítica angloamericana, en particular a la teoría del acto discursivo. Dirige su análisis hacia el enunciado, la unidad básica del discurso que considera ignorada hasta ese momento. Los enunciados dependen de las condiciones en las que emergen y existen dentro del campo del discurso. No son proposiciones, ni declaraciones ni actos discursivos. En su análisis, considera los actos discursivos serios en cuanto a su análisis literal, en lugar de buscar algún significado más profundo. Es importante notar que de ninguna manera está tratando de desplazar o invalidar otras formas de analizar el discurso.

Canguilhem⁴⁴, Olga Lucia Zuluaga de la Universidad de Antioquia
ges-

⁴⁴ **Georges Canguilhem** (Castelnaudary, 4 de junio de 1904 — Marly-le-Roi, 11 de septiembre de 1995) fue un filósofo francés, miembro del Collège de France, especializado en epistemología e historia de la ciencia. Su obra se dirige hacia las ciencias de la vida; es una de las más novedosas de la segunda mitad del siglo XX, al conseguir desbordar, con sus intuiciones, ese campo estricto. Se dice de él que fue el teórico de la normatividad, al considerar que las normas visibles son siempre el producto de un poder regulador previo.

Trayectoria. Canguilhem entró en la *Ecole Normale Supérieure* en 1924; en su misma clase estaban quienes serían grandes figuras del pensamiento y de las letras. Jean-Paul Sartre, Raymond Aron y Paul Nizan. Tras lograr la agregación (*agrégation*) en 1927 enseñó en diversos institutos a lo largo de Francia; pero además inició estudios de medicina mientras enseñaba en Toulouse. Logró luego un puesto en la Universidad de Estrasburgo en 1941 y recibió el doctorado en medicina en 1943, en medio de la Segunda Guerra Mundial. Por cierto, que —usando el seudónimo "Lafont"—, Canguilhem fue un miembro activo de la Resistencia francesa, mientras ejercía como médico en la Auvernia. Después, en 1948, dirigió el departamento de filosofía en Estrasburgo. Siete años más tarde, fue nombrado profesor en La Sorbona y sucedió a Gastón Bachelard como director del Instituto para la Historia de la Ciencia, una posición que ocuparía hasta 1971, momento en el comenzó una activa carrera como docente emérito. Como Inspector General y luego Presidente del *Jury d'Agrégation* en filosofía, Canguilhem tuvo una gran influencia sobre la instrucción filosófica en Francia en la segunda mitad del siglo XX. Fue conocido por más de una generación de filósofos académicos franceses como un evaluador preciso y exigente quien, en palabras de Louis Althusser, creía que podía corregir la comprensión filosófica de los profesores "gritándoles". Esta creencia no impidió que fuera considerado con afecto por la generación intelectual que surgió en escena en los años 60, tales como Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Louis Althusser, Jacques Lacan y Michel Foucault, pero es sobre éste sobre quien claramente tuvo ascendencia (y, a su vez, él no dejó de reconocer los hallazgos epistemológicos de Foucault). En todo caso influyó decisivamente en la epistemología histórica francesa hasta hoy, lo que hizo que se ampliara su merecido eco. Fue miembro de la Academia Francesa.



Esquema De La Obra Teorica De M. Foucault

Fuente: <http://www.con-versiones.com/>

ta un proceso investigativo en donde se asume la Pedagogía como una disciplina que conceptualiza y a su vez moviliza los diversos conocimientos en una cultura (Olga Lucia Zuluaga, 1987). Desde esta perspectiva se pretende recuperar la figura del maestro y lo concerniente a las diversas manifestaciones de la Pedagogía -enrarecidas e invisibilizadas por la emergencia y el desarrollo de la tecnología de la educación-, desde un enfoque de historicidad.

- **La Pedagogía Como Disciplina Reconstructiva.** Esta tendencia aprehendida por un grupo de profesores de la Universidad Nacional, y el que según Antanas Mockus et al (1994), inicio con la coordinación de Carlos Federicci, tuvo como objetivo fundamental el trascender en las tres direcciones en el que tradicionalmente se ha agrupado la pedagogía:

“Como conjunto de saberes que le otorgan su especificidad al oficio de educador y que tiene por objeto la enseñanza. La pedagogía es el arte de la enseñanza. Como conjunto de enunciados que, más que describir o prescribir formas específicas de proceder en la educación, pretenden

orientar el quehacer educativo, confiriéndole su sentido. Este sentido puede ser buscado hermenéuticamente (¿qué es lo que estamos haciendo?) o ideológicamente (¿qué es lo que debemos hacer?) Y una tercera dirección que asume la pedagogía como una especie de conocimiento implícito que básicamente definiría cuáles son las formas de transmisión legítimas y cuáles son ilegítimas. Una pedagogía correspondería a una cierta delimitación de modos de enseñar considerados válidos dentro del conjunto muy amplio de todos los posibles modos de enseñar. (Tamayo Valencia, 2007).

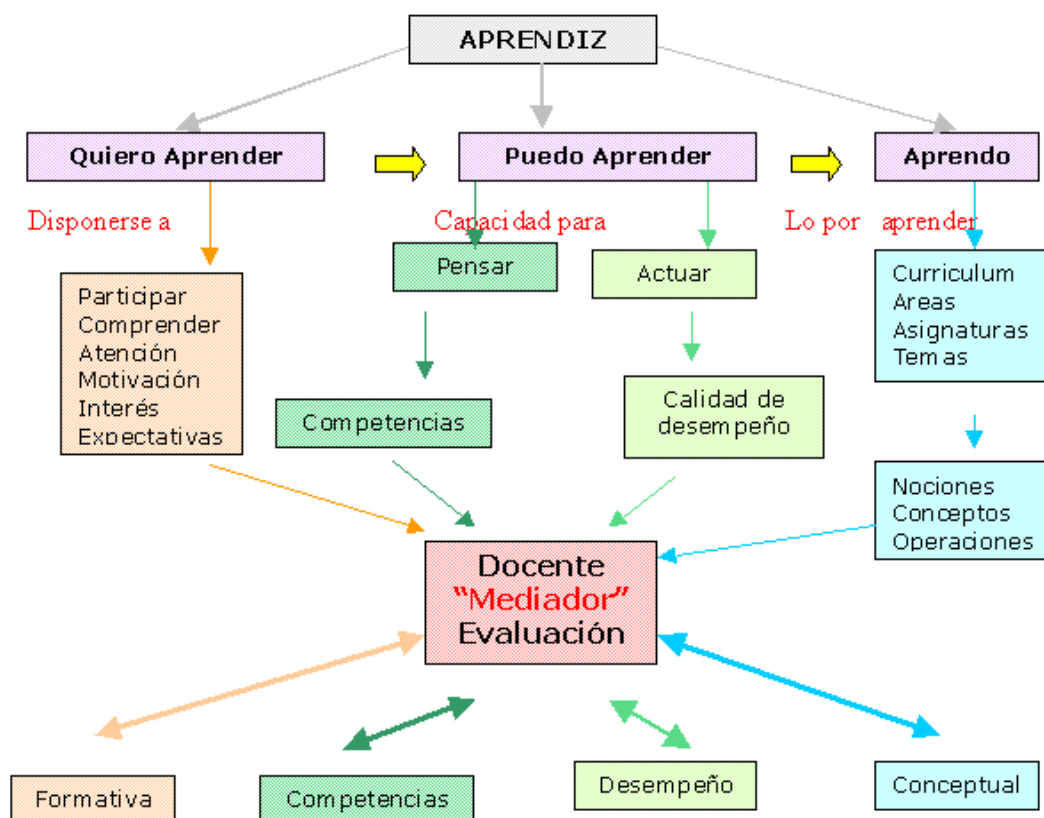
Conceptualmente, este grupo se fundamentó en los trabajos de las ideas de *Juegos del Lenguaje* de Wittgenstein⁴⁵ a la par que en Jürgen Habermas y la *Teoría De La Comunicación*. Plantean la necesidad de dar el paso de pedagogías Ascéticas, a pedagogías Hedonistas, es decir pasar de la imposición-la obligatoriedad y la prescripción, al deseo, a lo volitivo y al gusto.⁴⁶

- **La Pedagogía Desde El Enfoque Constructivista.** En esta perspectiva teórica se da por hecho de que el sujeto en proceso de formación no llega al claustro en condiciones de una *tabula rasa*⁴⁷. Por el contrario,

45 **Ludwig Josef Johann Wittgenstein** (Viena, Austria, 26 de abril de 1889 — Cambridge, Reino Unido, 29 de abril de 1951) fue un filósofo y lingüista austriaco, posteriormente nacionalizado británico. En vida publicó solamente un libro: el *Tractatus logico-philosophicus*, que influyó en gran medida a los positivistas lógicos del Círculo de Viena, movimiento del que nunca se consideró miembro. Tiempo después, el *Tractatus* fue severamente criticado por el propio Wittgenstein en Los cuadernos azul y marrón y en sus *Investigaciones filosóficas*, ambas obras póstumas. Fue discípulo de Bertrand Russell en el Trinity College de Cambridge, donde más tarde también él llegó a ser profesor. Murió cerca de Elizabeth Anscombe, quien se encargó de que recibiera los auxilios de la Iglesia.

El pensamiento filosófico de Wittgenstein suele dividirse en dos períodos: el primer período gira en torno a su primer trabajo importante, publicado en 1923: el *Tractatus logico-philosophicus*. Luego de su publicación, Wittgenstein dejó la filosofía, creyendo haber resuelto todos los problemas filosóficos. Varios años después, tras algunos traspiés, Wittgenstein volvió a enseñar y filosofar, pero con un espíritu muy distinto al que guió su trabajo anterior. El resultado de su trabajo en este segundo período fueron las *Investigaciones filosóficas*, publicadas de manera póstuma en 1953. Estos dos trabajos son tan diferentes, que a veces se habla de un "primer Wittgenstein" o "*Wittgenstein del Tractatus*", y de un "*segundo Wittgenstein*" o "*Wittgenstein de las Investigaciones*".

46 Sobre la formación pedagógica del docente en esta perspectiva, la que probablemente será muy fructífera, véase a Granés José (2000).



Fuente: <http://www.espaciologopedico.com/>

desde el enfoque pedagógico constructivista se concibe que así sea de manera no formal, el estudiante trae algunos elementos del conocimiento de lo que se le va a enseñar. Esta postura teórica, ha sido abanderada y se han venido desarrollando procesos investigativos por parte de La Universidad Pedagógica Nacional en la Facultad de ciencias, el Centro Internacional de Educación (CINDE) en Manizales, la Universidad del Valle en su Instituto Superior de Pedagogía, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja, en la línea

47 **Tabula rasa** es una locución latina que significa "tabla rasa" (es decir, una tablilla sin inscribir) y que se aplica a algo que está exento de cuestiones o asuntos anteriores. También se utiliza la expresión "Hacer tabula rasa" para expresar la acción de no tener en cuenta hechos pasados, similar a la expresión más moderna de "hacer borrón y cuenta nueva". En filosofía, tabula rasa o tabla rasa hace referencia a la tesis epistemológica de que cada individuo nace con la mente "vacía", es decir, sin cualidades innatas, de modo que todos los conocimientos y habilidades de cada ser humano son exclusivamente fruto del aprendizaje a través de sus experiencias y sus percepciones sensoriales. Un dogma es una doctrina sostenida por una organización de autoridad y que no admite réplica, y como tal, la Tabla Rasa es un dogma extremista que no admite fases intermedias entre el natismo y el innatismo. La corriente filosófica que se deriva de este dogma es el empirismo, corriente que también proclama la creencia de que la experiencia es el primer constituyente de cualquier conocimiento que se produzca en el ser humano. El dogma de la tabla rasa fue popularizado por el filósofo inglés John Locke, pero es originario y suele enlazarse con otros dos mitos en el debate intelectual moderno: el de *El Buen salvaje* y el de *El Dios en la Máquina*.

de innovaciones pedagógicas y la Universidad Industrial de Santander (UIS).

“El constructivismo reconoce un sujeto activo que llega a la escuela con una visión del mundo y una manera de actuar en él, que desencadena procesos de construcción de conocimiento o cambio conceptual, pero también actitudinal, metodológico, axiológico y estético. Asume la enseñanza como la construcción de escenarios que posibilitan esos cambios y direccionan el aprendizaje para que se oriente a la construcción de significados más potentes, adecuados y complejos y abre un campo amplio para convertir la docencia en objeto de investigación. Reconocer las preconcepciones del estudiante, negociar los programas a desarrollar, propiciar el debate como cultura del aula, privilegiar la cultura académica y enrutar la enseñanza por proyectos, problemas o núcleos temáticos es un mérito de los enfoques constructivistas.”.

Ahora bien, ya realizada la anterior semblanza por los más importantes enfoques asumidos en la emergencia y desarrollo entre 1980 y el 2006 del campo pedagógico en Colombia, entonces preguntémonos **¿Qué ha pasado con la Pedagogía en la Universidad Colombiana en los tres últimos años de la ya finalizada primera década del siglo XXI?**

Pues bien, en la Universidad colombiana –y tomando para nuestro caso la universidad pública- en los últimos años de la ya culminada década del siglo en mención, se han dado significativos procesos de investigación sobre la pedagogía en ellas, y para ello presentaremos algunos avances de la investigación de un grupo de docentes de la Universidad Militar Nueva Granada de Bogotá en lo referente a Liderazgo y Educación.

En un informe de los avances de investigación del grupo publicado en el año 2008⁴⁸, el cual versó sobre el tema de los enfoques pedagógicos en las 32 universidades públicas en Colombia, y en el que se aplicó una encuesta a los estudiantes de dichas instituciones. Instrumento para la recolección de la información, conformado por nueve preguntas, las que se exponen a continuación:

48 Yolanda M. Guerra (2008).

ENCUESTA SOBRE MODELO PEDAGOGICO EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE COLOMBIA

Con el fin de conocer los diferentes modelos pedagógicos manejados en la Universidad Pública colombiana, agradecemos su colaboración y tiempo requerido para responder las siguientes preguntas, procurando que las respuestas privilegien la realidad docente sobre los documentos teóricos. Si requiere más espacio por favor anexar las hojas que necesite en sus respuestas.

1. ¿Su Universidad tiene un modelo pedagógico definido?		
1. SI	_____	
2. NO	_____	
3. NO SE	_____	

2. ¿De los siguientes modelos pedagógicos, cuál ha implementado Su Universidad a nivel general?		
1. Tradicional _____	5. Liderazgo _____	9. No es importante tener un modelo pedagógico _____
2. Educación Problemática _____	6. Conductismo _____	10. Lo desconoce _____
3. Constructivismo _____	7. Otro. Cual _____	
4. Construccinismo _____	8. No tiene modelo pedagógico _____	

3. ¿Qué estudios y trabajos llevaron a su Universidad a escoger ese modelo pedagógico y no otro?		
1. Congresos _____	4. Lo elaboró un experto _____	Quién? _____
2. Conversatorios _____	5. Comités designados para tal fin _____	
3. Investigaciones _____	6. Otro _____	7. Ninguno _____

4. Conoce usted alguna estrategia que su Universidad haya implementado para verificar la actualización y eficacia de ese modelo pedagógico?		
1. SI	_____	Cual? _____
2. NO	_____	
3. NO SE	_____	

5. Según su criterio, las cátedras de los docentes en su universidad son:		
1. En su mayoría magistrales	_____	
2. Participativas e innovadoras	_____	
3. Cada docente sigue el modelo pedagógico que quiere seguir	_____	
4. Desconoce cómo son las cátedras de los docentes	_____	

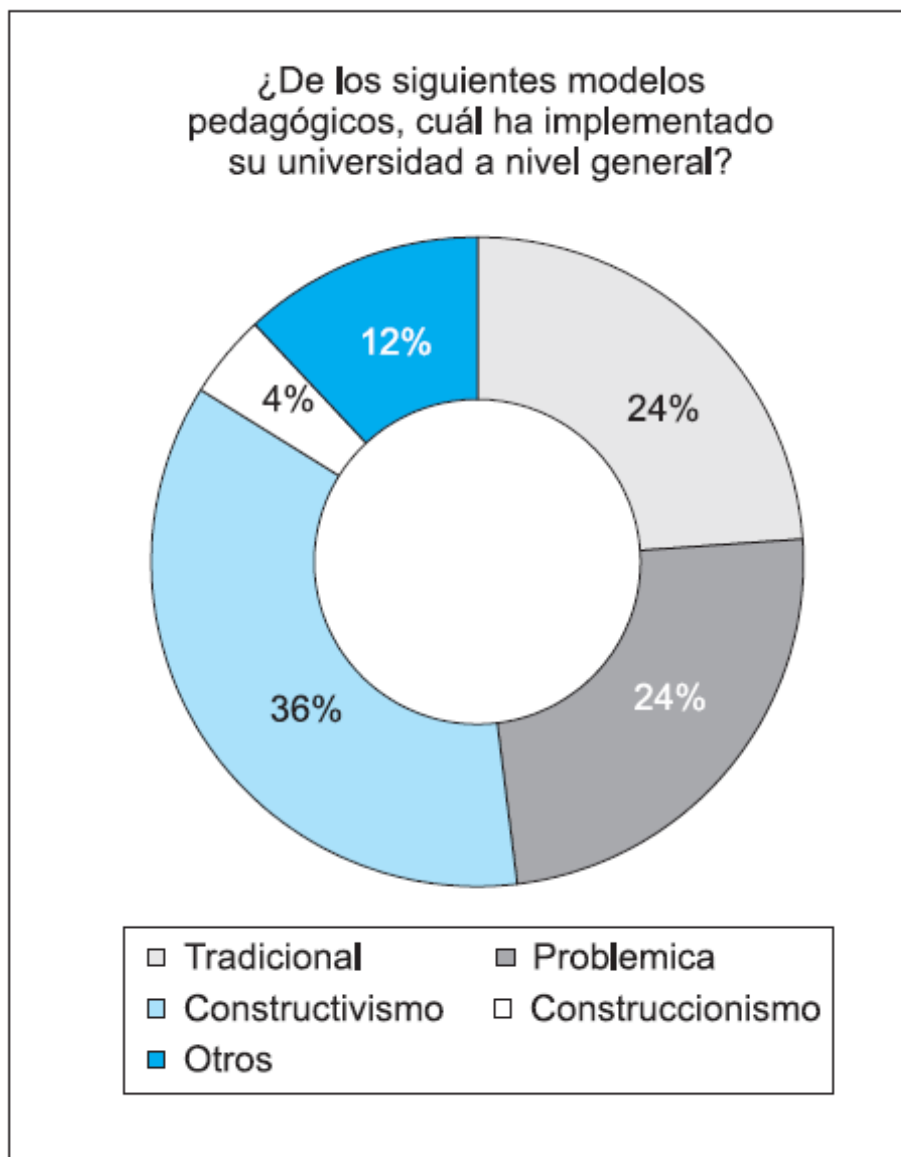
6. ¿Cuál cree usted que ha sido su principal aporte a la sociedad colombiana a través de los procesos de formación de su institución?		
1. Innovación tecnológica _____	5. Proyección internacional _____	9. Liderazgo _____
2. Generación de empleo _____	6. Publicaciones _____	10. Otro _____
3. Mentalidad emprendedora _____	7. Investigaciones _____	
4. Proyectos sociales _____	8. Prestación de servicios _____	

7. ¿El modelo pedagógico de su Universidad es consecuencia de la misión, visión y PEI ?		
1. SI	_____	4. No es importante que guarde relación _____
2. NO	_____	
3. NO SE	_____	

8. ¿En qué aspectos considera que su Universidad ejerce un liderazgo?		
1. académico _____	6. En ningún aspecto _____	
2. pedagógico _____	7. Otro. Cuál. _____	
3. investigativo _____		
4. administrativo _____		
5. social _____		

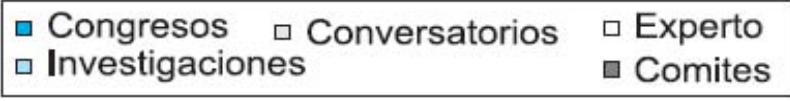
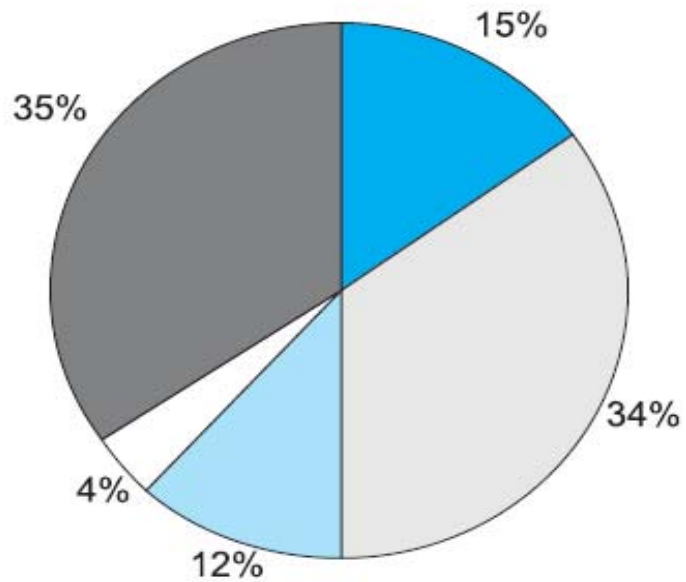
9. De los siguientes valores, escoja los que más enfatiza su Universidad e identifiquelos con un orden numérico (Ejemplo: al más importante asígnele el 1, y continúe sucesivamente de menor a mayor).		
1. Sentido de pertenencia _____	6. Respeto _____	10. Ninguno _____
2. Solidaridad _____	7. Compromiso _____	11. Otro. Cuál _____
3. Patriotismo _____	8. Dignidad _____	
4. Liderazgo _____	9. Autonomía _____	
5. Honestidad _____	10. Responsabilidad _____	

Sistematizada y analizada la información obtenida, el grupo presentó los siguientes cuadros estadísticos, en lo relacionado a las preguntas. Presentándose para este cuadro el siguiente comentario:

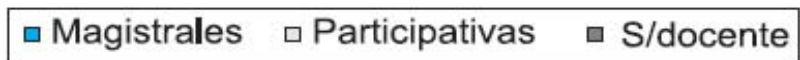
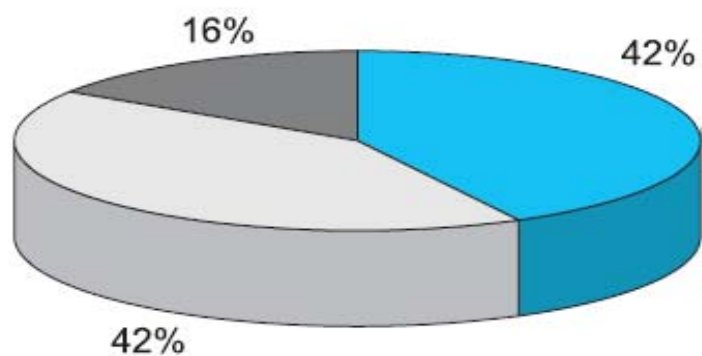


“Del estudio total de las universidades públicas en Colombia, el 18% a través de sus órganos administrativos quienes determinaron los voceros idóneos para hablar de modelos pedagógicos en cada caso, manifiestan no tener un modelo pedagógico o desconocer el criterio académico y la necesidad de tal. El 82 restante manifiesta que sí tiene un modelo pedagógico y es de resaltar que el 24% de éstos reconoce que tiene un sistema tradicional, otro 12% dice tener modelos o esquemas pedagógicos “originales” o que se apartan de las corrientes epistemológicas conocidas, otro 24% dice que tiene un modelo pedagógico problemático y el 26% restante manifiesta tener constructivismo.”.

¿Qué estudios y trabajos llevaron a su universidad a escoger ese modelo pedagógico y no otro?



Según su criterio, las cátedras de los docentes en su universidad son:



En términos generales el estudio del grupo ya mencionado, permite ver de que manera hay una muy poca implementación de modelos pedagógicos en algunas universidades públicas colombianas, y las pocas que los han implementado no le han realizado un proceso de seguimiento y valoración a los mismos, para poder determinar sus aciertos en los aportes al direccionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de las universidades.

Luego a manera de cierre del presente capítulo, es necesario resaltar que en *La Revolución Educativa* en Colombia tanto en los planes de desarrollo intervalos de tiempo 2000-2006 y 2006-2010, de igual manera que en el estudio de los documentos oficiales del IESALC/UNESCO; no se hace mención en lo absoluto de manera explícita en lo concerniente al tan necesario componente pedagógico como faro que ilumine el camino de la educación en Colombia Y América Latina. Como ya se dijo, la Pedagogía en estas políticas y propuestas no ocupan el lugar que por derecho propio y epistémico debiera ocupar.

CONCLUSIONES

En muchos casos y desde mi experiencia, como catedrático –aclarando el ser docente de planta del MEN colombiano en la Secundaria- a nivel de pregrado, en asignaturas de las matemáticas, física e investigación, en algunas universidades colombiana en las facultades de Ingeniería y Ciencias Económicas y Empresariales, he podido observar como –en casi la mayoría, sino en todas- la formación pedagógica de los docentes poco importa para la transmisión y construcción de los saberes disciplinares en los discentes.

Situación altamente preocupante ¿Cómo formar en las disciplinas del conocimiento científico y humano en los claustros universitarios, sin un acompañamiento crítico y reflexivo sobre las consecuencias y complejidades del acto educativo? Parece ser que cada día se trata de validar la errónea creencia circulante en muchas de las universidades de nuestro país –y para esta trama discursiva, probablemente en muchas de la América latina y del Caribe-, que basta el conocimiento disciplinar para ejercer la docencia en cualquier espacio de la educación terciaria.

Muchas veces se escucha frases de colegas en el quehacer pedagógico en la universidad, tales como “eso de la pedagogía que lo estudien los profesionales de la educación, pues para mi, que soy formado en los conocimientos técnicos y tecnológicos de la ciencia, no me competen”. Pero paradójicamente son profesionales no formados en el campo de la educación y ejercen la docencia.

En otras ocasiones se les indaga a estos colegas del diario hacer pedagógico universitario, en que área del conocimiento es su formación y en qué contexto laboran, y tajantemente contestan ingeniero, abogado, medico..., complementando ellos en la respuesta, con el ejercer la docencia Universitaria desde que egresó de su pregrado. Cabe pues preguntarnos, cómo clasificar su rol profesional; por título, son profesionales ajenos a la educación y por su praxis diaria, se inscriben en ella.

Parece ser que la preocupación manifiesta en los últimos tiempos en la educación terciaria, y para este escrito la universitaria en Colombia, obedece a ponerse meramente a tono con las últimas exigencias que plantea en el campo de la educación el mundo globalizado en el marco de las “mal llamadas” –para este autor- sociedades de la información y del conocimiento.

Pues bien, si este sombrío panorama sucede en muchas de las universidades colombianas, sobre la indagación crítica y teorizada de su quehacer educativo, o mejor sobre el tipo de pedagogía que en ellas se implementa ¿Qué sucede en este aspecto con las de la región? Complejo cuestionamiento en el que para lograr una buena aproximación a su respuesta, se es necesario recurrir a fuentes que cobijen proyectos internacionales a nivel regional.

En verdad, antes de escribir sobre la cuestión indagada en el párrafo anterior, considero que es importante reflexionar antes sobre el marco geopolítico que condiciona la América Latina y el Caribe, parte del continente objeto de la investigación.

Pues bien, y muy de acuerdo al pensamiento del investigador Luis Porter, plasmado en parte en su obra *La Universidad de Papel*, las universidades latinoamericanas y caribeñas han realizado sus transformaciones, si es que lo han logrado, en el ámbito de una acentuada corrupción e ineptitud de la dirigencia política de la región. Ineptitud expresada y significada en un cúmulo de malas e inmediatistas planeaciones del rumbo universitario, que se han inscrito en una serie de proyectos totalmente desfasados e inalcanzables para su realidad, y los que duermen en forma voluminosa de papel en los anaqueles, o en los archivos de los discos duros del hardware computacional de los ministerios de educación.

Al recurrir a las fuentes oficiales de los proyectos y actividades del IESALC/UNESCO, como máximo ente internacional que vela por la educación universitaria en la región, es preocupante ver como se diseñan y se gestan proyectos en los ítems de la calidad, la cobertura, lo cultural, lo curricular, la internacionalización de la universidad,..., pero en ningún momento se establecen y explicitan pautas para lo pedagógico. Paradójico, extraño, y como se pueda calificar, que la reflexión teorizada argumentada y crítica sobre la educación, y la que ha de direccionar los anteriores procesos no sea tenida en cuenta en estos documentos. Probablemente alguien dirá, la pedagogía está implícita en esos proyectos y en esos procesos, más soy del criterio, que ella se debe explicitar y dejar de manera clara en las propuestas hacia que tipo de hombre queremos formar para la América Latina y el Caribe.

Si bien es cierto, que muchos académicos de diferentes países no están de acuerdo con los ya famosos rankings de las mejores universidades del mundo, dado sus sistemas de evaluación en los que en ella prima para las entidades que lo realizan las publicaciones de las investigaciones en *Science* e incluso los egresados de las universidades con el premio Nóbel; de todas maneras, pese a las limitaciones económicas y de logística para la investigación universitaria latinoamericana, estos informes deben constituirse en un indicador en la búsqueda del mejoramiento de la educación terciaria regional.

En lo que respecta al llamado “Sistema de Educación Superior en Colombia” en verdad hay que decir el estar aun muy distante de serlo, pues lo que vemos es un conjunto de instituciones con intereses individuales más no colectivos que incluso riñen con la concepción misma de la palabra sistema.

Ahora de las expectativas generadas en la población colombiana por parte de la erróneamente denominada *Revolución Educativa*, los estudios críticos en profundidad de la misma y, las estadísticas obtenidas de sus actividades, como por ejemplo la cobertura, han demostrado que los objetivos

inicialmente propuestos no se han cumplido. Al parecer ha sido una estrategia más de la política para lograr votos hacia el poder.

Finalmente hay que decir que si propendemos por una universidad altamente humanística, crítica y reflexiva en la concepción Moriniana de una *Educación Planetaria* para la América Latina y el Caribe, en aras de trascender el ya saturado discurso del futuro de la Universidad, es menester arroparla de una pedagogía crítica y autopoietica, inmersa en un lenguaje Maturiano de amor y de esperanza en su quehacer diario, para lograr lo que Luis Porter ha llamado la *Universidad Imaginada*. Y la que ya está ante nuestros ojos, son nuestros hijos y los hijos de nuestros hijos, en la búsqueda de una equidad social y una dignidad, ambas perdidas.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Aubert, A. García, C. (2009). *La pedagogía crítica y el éxito académico de todos y todas*, en Flecha García, R. y Steinberg, S. (Coordinadores.) *Pedagogía Crítica del S. XXI. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, Número 3. Universidad de Salamanca*, en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/3972/3994. ISSN: 1138-9737. Consultado [2010-11-07].
- [2] Boaventura de Sousa, S. (2005). *A justiça social vai obrigar a que se comprometa com a justiça cognitiva. Diversa. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, 3(8)*.
- [3] Brunner, José Joaquín et al. (2005). *Guiar el Mercado. Informe Sobre la Educación Superior en Chile*. Viña del Mar (Chile): **Universidad Adolfo Ibáñez**.
- [4] Cáceres Meza et al. *La Formación Pedagógica De Los Profesores Universitarios. Una Propuesta En El Proceso De Profesionalización Docente. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653*.
- [5] Camdepadrós, Roger y Cristina Pulido. (2009). *La Sociología de la Educación desde la Pedagogía Crítica*, en Flecha García, R. y Steinberg, S. (Coords.) *Pedagogía crítica del S. XXI. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, nº 3. Universidad de Salamanca, pp. 56-7 consultado [2010-11-07]. http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/ ISSN: 1138-9737*.
- [6] Canen, A. (2003). Institutional evaluation, knowledge and multiculturalism: Some ways ahead in Brazilian higher education. *Current Issues in Comparative Education*, 6(1), 17-26.
- [7] Castro Sánchez, Fernando de Jesús. (2006). *La Universidad y su al Desarrollo Aporte tecnocientífico de la Sociedad: Datos y Reflexiones sobre Experiencias en Europa, Estados Unidos y Cuba. Ciudad de Matanzas*.
- [8] Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) - Universia, 2010. *El rol de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico educación*

Superior en Iberoamérica – Informe 2010. Primera edición: mayo de 2010. RIL® editores. Alférez Real 1464, 750-0960 Providencia. Santiago de Chile. Tel. (56-2) 223810. Fax 2254269 ril@rileditores.com www.rileditores.com. Impreso en Chile. Printed in Chile. ISBN 978-956-7106-55-4.

[9] CINDA Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2009). *Informe Nacional Colombia*. Septiembre.

[10] Coraggio, José Luis. (1994). *Pedagogía Crítica: Eje De Desarrollo De La Enseñanza Superior*. Buenos Aires: Universidad Nacional De General Sarmiento. Fuente: <http://www.educ.ar>. Consultado: [2011-01-20].

[11] Correa Lina, Moncada Ramón y Saldarriaga Jaime. (2004). “*En materia educativa: la equidad no es prioridad*”. En **Reelección: el embrujo continúa, Plataforma Colombiana Democracia Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo**, Bogotá, p. 100.

[12] Del Basto, Liliana. (2004). *Una reflexión en torno a la universidad y su acreditación*. En: *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. Vol.1, No.1 (Julio-Diciembre). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061. Consultado: [2011-01-03].

[13] Díaz Villa, Mario. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana*. Ed. Icfes. Bogotá. Pág. 150.

[14] Díaz Villa, Mario. (1993). *El campo intelectual de la educación*. Editorial Universidad del Valle.

[15] Duk, C. y Narvarte, L. (2008). *Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes*. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 6(2), pp. 137-156. <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art10.pdf>. Consultado: [2010-12-29].

[16] EPT/PRELALC (2007). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) -2007*. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO)

Santiago); con la colaboración del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS).

[17] Espinal Pérez, Cruz Elena. (2006). *A Propósito De La Universidad. Problemas Contextos y Alternativas*. En *Universitas Humanística*, Núm. 62, Jul-Dic. Bogotá Colombia ISSN 0120-4807.

[18] Estrada Álvarez, Jairo. (2003). *La “contra revolución educativa”*. **Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.**

[19] Fernández Lamarra, Norberto. (Comp.). (2010). *Universidad, Sociedad e Innovación. Una Perspectiva Internacional*. **Buenos Aires, Editorial Universidad Nacional.**

[20] Guerra, Yolanda M. (2008). *Enfoques pedagógicos y universidad pública en Colombia*. *Revista Educación y Desarrollo Social*, **Bogotá, D.C., Colombia - Volumen II - No. 1 Enero – Junio. ISSN 2011-5318 Págs. 64-70.**

[21] Gómez Víctor Manuel. (2000). *Cuatro Temas Críticos De La Educación Superior En Colombia*. **Editorial Alfaomega - Universidad Nacional - Ascun. Bogotá.**

[22] Granes, José. (2000). *Principios básicos de la docencia universitaria*. **Universidad Nacional. Junio 23.**

[23] Grijalva, Agustín. (1999). *Reflexiones Sobre Pedagogía Universitaria*. **Estudios Andinos. Universidad Andina, Sede Ecuador.**

[24] Gudarrama, Pablo. (2003). *Humanismo, Alienación y Globalización*. **Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez. Bogotá.**

[25] Hoyos Guillermo. *El Ethos de la universidad*. En: *Revista UIS-Humanidades. Vol 27 No 1 pp13 -23 enero junio de 1998*. HENAO, Myriam, Hoyos, Guillermo y Otros. *Educación superior sociedad e investigación*. **Colciencias. Ascun. Bogotá. 2002.**

[26] IESALC-UNESCO. (2006). *Informe Sobre La Educación Superior En América Latina y El Caribe 2000-2005. La Metamorfosis De La Educación Superior*. **Caracas, Editorial Metrópolis, C. A. ISBN-980-6556-19-4. Disponible en www.iesalc.unesco.org.ve.**

- [27] Mato, Daniel. (Coord.). (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. IESALC-UNESCO.
- [28] Mato, Daniel. (Coord.). (2009). *Instituciones Interculturales De Educación Superior En América Latina. Procesos De Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. IESALC-UNESCO.
- [29] Mato, Daniel. (Coord.). (2009). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible /Buen Vivir. Experiencias En América Latina*. IESALC-UNESCO, Caracas.
- [30] Mignolo, W. D. (2003). *Globalization and the geopolitics of knowledge: The role of the humanities in the corporate university*. **Nepantla: Views from the South**, 4(1), 97-119.
- [31] Mirabal Patterson, Ania. (2008). *Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos*. En publicación: *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Godotti et al (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero. ISBN 978-987-1183-81-4 Disponible En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/12Patter.pdf>. Consultado [2010-11-07].
- [32] Mockus, Antanas y otros. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Editorial Magisterio. Bogotá. 1994.
- [33] Olmos De Montañés, Oly. (2008). *La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano*. SAPIENS, jun. 2008, vol.9, no.1, p.155-177. ISSN 1317-5815.
- [34] Ospina William y Suarez Ángela. (2010). *Reforma a la Ley 30: Implicaciones a la educación superior pública colombiana*. El Observatorio de la Universidad Colombiana. Tomado de: <http://www.universidad.edu.co/index.php>. Consultado: [2011-01-11].
- [35] Pínilla Vélez, Alexis V. (2006). *Breve Mirada Sobre La Revolución Educativa En Colombia*. En FLAPE: Foro Latinoamericano De Políticas Educativas. Boletín Referencias Núm. 20. ISSN 1850-3683.
- [36] Porter, Luis. (2005). *La Universidad De Papel: Ensayos Sobre La Educación Superior En México*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Versión

Electrónica. Primera edición, 2003 DR ® Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F. ISBN: 979-32-0866-5.

[37] Porter, Luis. (2007). *La Universidad Imaginada Universidad 2030, escenarios de futuro*. En: Revista THEOMAI/TEOMAI Journal. *Estudios Sobre Sociedad y Desarrollo/Society And Development Studies*. ISSN 1515-6443. Consultado [2010-12-26] Fuente: <http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero15/ArtGaletar.pdf>.

[38] Rama, Claudio. (2005). *La Educación Superior en el Siglo XXI*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria, UNESCO/IESALC., 312 p. ISBN 987-1031-41-6.

[39] Rama, Claudio. (2003). *Tecnologías de Información y Comunicación y Educación Superior Virtual en Latinoamérica y el Caribe: Evolución, características y perspectivas*. Bogotá: UNESCO/IESALC; Los Libertadores, Fundación Universitaria, 2005. --147 p. ISBN 958-33-7993-X.

[40] Rama, Claudio. (2004). *Economía de las Industrias Culturales en la Globalización Digital*. Editorial Eudeba. ISBN 9502312945.

[41] Rama, Claudio. *La universidad latinoamericana en la encrucijada de sus tendencias*. (2009). Ediciones Unicaribe. Santo Domingo, República Dominicana. ISBN 978-9945-416-13-8. (2 edición, corregida, diciembre 2009), pp. 588. Universidad de la Empresa (UDE), Montevideo, Uruguay. ISBN 978-997-440-9422.

[42] Rama, Claudio. (2008). *Los Posgrados en América Latina en la Sociedad del Conocimiento*. Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).

[43] Rama, Claudio. (2010). *La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica*. Claudio Rama – José Pardo (Editores). VIRTUALEDUCA – INTEVED.

[44] Rodríguez Céspedes, Abel. (2003). *Un Análisis De La Revolución Educativa*. Colombia, Bogotá.

[45] Roig, Arturo Andrés. (1998). *La Universidad Hacia La Democracia*. Mendoza: Ediunc.

[46] Santos, Boaventura. (2006) *La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. **Cuba: Casa De Las Américas**.

[47] Tamayo Valencia, Luis Alfonso. (2007). Tendencias De La Pedagogía En Colombia. En: latinoam.estud.educ. Manizales (Colombia), 3 (1): 65 - 76, enero-junio.

[48] Tamayo Valencia, Alfonso. (2006). *El Movimiento Pedagógico En Colombia*. **En: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 102 – 113, dez. ISSN: 1676-2584**.

[49] Tamayo Valencia, Luis Alfonso. (2006). *La responsabilidad histórica de la educación en Colombia. Amenazas a la universidad pública*. **Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja**. En: <http://www.voltairenet.org/article138026.html#article138026>. **Consultado [2011-01-10]**.

[50] Tamayo, Alfonso. (2000). *CNA Educación y Pedagogía*. **Bogotá**.

[51] Terra Figari, Lucia I. (2007). *Todo lo Que Usted Quería Saber Sobre la Universidad Latinoamericana Pero Temía Preguntar: Reporte Sobre el Reporte de la UNESCO/IESALC 2006*. **Universidad de British Columbia**.

[52] Tomaševski, Katarina. (2004). “*El derecho a la educación en Colombia. Informe de la Relatora Especial de la ONU*”. **En Educación y Cultura, N° 65, Bogotá, FECODE, p. 30**.

[53] Tünnerman Bernheim, Carlos. (2007). “*Prólogo a Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial*”. En publicación: *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. **López Segrera, Francisco. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. ISBN 978-987-1183-61-6. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/02Pr ol-Tunerman.pdf>**.

[54] Tünnerman Bernheim, Carlos. (1996).- “*La Educación Superior en el umbral del siglo XXI*”, en: **Colección Respuestas No 1. Ediciones CRESALC/UNESCO. Caracas. Venezuela**.

[55] Villaruel Fuentes, Manuel. (2010). *Calidad En La Educación Superior: Un Análisis Reflexivo Sobre La Gestión De Sus Procesos En Los Centros Educativos De América*. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Vol. 8, Núm 5. Consultado: [2010-12-29] en <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art7.pdf>.

[56] Zuluaga, Olga Lucía. (1999). *El florecimiento de la investigación pedagógica*. En: *Pedagogía, discurso y poder*. **Editorial Coprodic. Bogotá.**

[57] Zuluaga, Olga Lucía. “*Educación y Pedagogía una diferencia necesaria*”. **Revista Educación y Cultura No. 14.**

[58] Zuluaga, Olga Lucía. (1989). *Pedagogía e historia*. **Editorial Foro. Bogotá.**