



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

Reflexiones en torno a la

ALTA
DIRECCIÓN
MANAGEMENT & EDUCACIÓN

Carlos Alberto Molina Gómez
COMPILADOR

Reflexiones en torno a la alta dirección
Management y educación



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI**

Reflexiones en torno a la alta dirección *Management* y educación

Carlos Alberto Molina Gómez
Fredy de Jesús Fernández Márquez
Rodrigo Acevedo Gutiérrez
Ferney Palta Velasco
Mónica Cristina Pérez Muñoz
Félix Antonio Cossio Romero
Jorge Luis Díaz Córdoba
Jorge A. Henao Pérez
William Enrique Sánchez Amézquita

2015

Reflexiones en torno a la alta dirección. Management y educación

Reflexiones en torno a la alta dirección. Management y educación / Carlos Alberto Molina Gómez...[et al.].--Cali : Editorial Bonaventuriana, 2015

66 p.

ISBN: 978-958-8785-67-7

1. Educación superior - Colombia 2. Universidades - Aspectos sociales 3. Globalización educativa 4. Globalización y educación 5. Sociología de la educación 6. Responsabilidad social universitaria 7. Universidad y sociedad 8. Universidades - Historia 9. Política educativa - Colombia I. Fernández Márquez, Fredy de Jesús II. Acevedo Gutiérrez, Rodrigo III. Palta Velasco, Ferney IV. Pérez Muñoz, Mónica Cristina V. Cossio Romero, Félix Antonio VI. Díaz Córdoba, Jorge Luis VII. Henao Pérez, Jorge A. VIII. Sánchez Amézquita, William Enrique IX. Tit.

378.9861 (D 23)

N577

 Editorial Bonaventuriana, 2015
© Universidad de San Buenaventura

Reflexiones en torno a la alta dirección. Management y educación

© Autores: Carlos Alberto Molina Gómez, Fredy de Jesús Fernández Márquez, Rodrigo Acevedo Gutiérrez, Ferney Palta Velasco, Mónica Cristina Pérez Muñoz, Félix Antonio Cossio Romero, Jorge Luis Díaz Córdoba, Jorge A. Henao Pérez, William Enrique Sánchez Amézquita

Grupo de investigación: Educación y Desarrollo Humano

Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura Cali
Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2015
Universidad de San Buenaventura
Dirección Editorial Cali
Calle 117 No. 11A-62
PBX: 57 (1) 520 02 99 - 57 (2) 318 22 00 - 488 22 22
e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co
www.editorialbonaventuriana.edu.co
Colombia, Sur América

Los autores son responsables del contenido de la presente obra.
Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio,
sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.

ISBN: 978-958-8785-67-7

Libro digital

Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000).
2015

Tabla de contenido

Introducción	7
---------------------------	----------

DISPOSICIÓN AL MANAGEMENT

Pensar el mundo posmoderno: universidad y subjetividad	13
– Primer momento. La universidad y sus incios	14
– Segundo momento. Posmodernidad y universidad: un diálogo necesario.....	15
– Tercer momento. Algunas consideraciones finales.....	23

ALGUNAS TRAVESÍAS

La dirección colegiada de instituciones educativas ¿una participación democrática en la educación o una forma sencilla de enmascarar el poder central de un director?	29
– La organización y la gestión necesaria para la escuela en el siglo XXI	29
– La gestión necesaria	32
– Del gobierno absoluto y subordinado al ejercicio participativo de la decisión.....	34
– Un plan estratégico que no es el PEI.....	35
– La ilación del proyecto del equipo de dirección con el PEI y el plan de mejora: coherencia esencial en la dirección colegiada.....	38
– Reflexiones que quedan flotando	40

La formación de una ciudadanía democrática: una prioridad de la responsabilidad social universitaria.....	43
– La recuperación de la identidad cultural a partir de la academia, hacia una definición de la responsabilidad social	43
– Ética social universitaria	45
– La importancia de la reflexión universitaria hoy	48
Aproximación a las políticas lingüísticas y programas educativos de las minorías étnicas en la universidad colombiana.....	49
– Una perspectiva problematizadora de los procesos de estandarización de las lenguas.....	50
– Sobre la construcción de los límites materiales y discursivos de las lenguas y sus manifestaciones socioculturales	54
– Algunas reflexiones para un cierre no concluyente.....	58
Bibliografía	63

Introducción

La universidad colombiana está lejos de ser un lucrativo negocio y ha dejado de ser un espacio para el pensamiento. Esta es una de las conclusiones a las que llegué después de escuchar a un grupo de investigadores que acudió a la mesa *¿Alta dirección? Para otra educación ¿Superior?*, en el marco del V Encuentro de Educación y Desarrollo Humano. *Sujetos y políticas del desarrollo humano: miradas plurales en educación superior*, realizado en la Universidad de San Buenaventura Cali, entre el 15 y el 17 de noviembre de 2012.

En este encuentro, el objetivo fue proponer otro debate sobre las condiciones de emergencia de las prácticas de dirección de la universidad como organización que presta servicios educativos, problematizando el tan naturalizado supuesto vínculo entre el *management* de la gran corporación empresarial capitalista y la dirección de la universidad mercadizada.

A partir de las posiciones presentadas, se logró poner en discusión el tema de la universidad como institución de educación superior sujeta a las lógicas del mercado globalitario. Más acá de la discusión por el lucro de la universidad, se estudió su inmersión en el mercado como empresa de servicios educativos que ha ido dejando atrás su clásica función formadora para abrirse como empresa de servicios con una función sustantiva profesionalizante.

Pero así se diga que la universidad ha tomado la forma de una empresa de servicios sujeta a los ritmos comerciales y mercantiles del capitalismo global, esta institución está lejos de ser un lucrativo negocio a la manera de las grandes corporaciones e industrias. Sus prácticas de dirección y gestión siguen siendo parroquiales, paquidérmicas y sin visión gerencial. No se comporta como una empresa, así su dirección y gestión giren en torno y hacia el dinero.

Son universidades que se financian principalmente con los recursos provenientes de matrículas y proyectos de extensión. Algunas acuden a la práctica pordiosera y se financian con donaciones hechas por grandes mecenas capitalistas. Pero no

existen en su interior verdaderas unidades productivas articuladas a la docencia, la investigación y la extensión, conectadas con el ritmo social y capitalista. Ni siquiera existen departamentos o unidades de *marketing* de servicios educativos.

Lo curioso es que por andar en esta constreñida práctica contable, sujeta a ingresos, egresos y reducción de costos operativos, tampoco se comporta como universidad. Malcolm Skilbeck¹ afirma que “la universidad ya no es más un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el universo como ocurría en siglos pasados. Es ahora un potente negocio, complejo, demandante y competitivo que requiere inversiones continuas y de gran escala”. Personalmente estoy de acuerdo con la primera parte, pero no así con la segunda, por lo menos desde el caso colombiano.

Es posible que estemos ante imposturas empresariales que giran alrededor de economizar dinero para que el negocio siga funcionando, pero sin pensamiento gerencial, a la manera de la típica empresa. Imposturas empresariales que ni llegando a ser potentes negocios ni dejando de ser centros de pensamiento, arrastran a sus habitantes a debates a favor y en contra de la tan codiciada universidad. Unos impulsan una “apuesta”² definitiva por la universidad como negocio lucrativo dentro de los ritmos comerciales y mercantiles globales y otros defienden la vetusta institución como centro de pensamiento y libertad del espíritu humano. Posiblemente estemos arando en el mar, porque no hay ni lo uno ni lo otro. ¿No será acaso que nos hemos comido estos dos cuentos y andamos rasgándonos las vestiduras por lo que no es y lo que ha dejado de ser? ¿No será que esta universidad “como entidad en donde se descubre y se construye el conocimiento, la ciencia y la tecnología”, –como lo presenta Freddy Fernández Márquez en un capítulo de este libro, o como espacio de “formación de una ciudadanía democrática” como “prioridad de la responsabilidad social universitaria”, propuesto por Jorge Luis, Félix Antonio y Jorge A.– no es más que una ilusión eternizada?

También el encuentro sirvió para presentar las dinámicas geopolíticas no solo del conocimiento sino lingüísticas, que hacen pasar por la universidad gramáticas y jurídicas del conocimiento de corte positivista y gramáticas y jurídicas de idiomas totalitarios y homogeneizantes, que se cruzan en la investigación universitaria anclada –como es de esperarse– a los criterios del mercado, privilegiando así el

-
1. Traducción libre de la cita de Malcolm Skilbeck en: *On the Edge: Securing a Sustainable Future for Higher Education*: “The university is no longer a quiet place to teach and do scholarly work at a measured pace and contemplate the universe as in centuries past. It is a big, complex, demanding, competitive, business requiring largescale ongoing investment”. The University Challenged: A Review of International Trends and Issues with Particular.
 2. Recuérdese que apuesta es la práctica de los jugadores en los casinos.

conocimiento como recurso explotable y comercializable que debe ser empaquetado y distribuido con los estándares lingüísticos del imperio del mercado.

Esto conduce a una tensión relacionada con el sentido superior de la educación: ¿Qué es lo superior de lo que aún denominamos educación superior? Pareciera ser que lo superior queda sometido a las lógicas de los estándares y las normas ISO, pues eso es lo único que exhiben hoy las universidades e instituciones de educación superior como su bien máspreciado. No hay, por lo tanto, proyectos de formación de nuevas humanidad-es, sino grandes colegios profesionalizantes que se acreditan para poder ser vigentes en el mercado.

Por ello, el contexto actual de situaciones geopolíticas no interesan a la universidad más allá de ser retóricas que generan recursos a través de figuras como los foros, los seminarios, los encuentros y los diplomados. No habría desde este punto de vista del movimiento del pensamiento nada superior ni una responsabilidad intelectual de la universidad.

Por ello, quienes dirigen hoy la universidad son las empresas, las grandes corporaciones financieras, los organismos comerciales y regulativos y los medios masivos de información. La función de rectores, vicerrectores y jefes de planeación, y demás burocracia directiva, es la de regular el paso de flujos de intereses de estas organizaciones por la universidad. Se está, entonces, ante otra universidad: la del mercado globalitario, que ya no es la universidad medieval o moderna ni un lucrativo negocio, pero sí paso obligado de los poderes globales.

Estamos asistiendo a la emergencia de otra universidad y el reto es pensarnos hoy esa otra universidad.

De acuerdo con el anterior postulado, este libro presenta –en dos grandes apartados– un aporte investigativo a esa dinámica de pensar, de dialogar, la universidad primero desde la subjetividad y después desde algunas travesías que implican una mirada crítica a esa organización educativa que debe proponer una gestión necesaria para la escuela del siglo XXI, tal como lo establece la responsabilidad social universitaria.

Así las cosas, en el primer apartado –*Disposición al management*– Fredy de Jesús Fernández Márquez propone en su texto *Pensar el mundo posmoderno: universidad y subjetividad*, un discurso que desde las posturas filosóficas de la posmodernidad invita a repensar el papel que desempeña la universidad en las sociedades permeadas por los fenómenos de la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación, más hoy cuando el gremio estudiantil universitario está viviendo momentos coyunturales a raíz de la problemática que comprende la defensa de la educación pública y privada.

En el segundo apartado –*Algunas travesías*–, Rodrigo Acevedo Gutiérrez, Ferney Palta Velasco y Mónica Cristina Pérez Muñoz, con el texto *La dirección colegiada de instituciones educativas: ¿una participación democrática en la educación o una forma sencilla de enmascarar el poder central de un director?*, presentan una gran reflexión sobre el *managerial* colegiado de la educación desde la perspectiva de calidad.

Por su parte Félix Antonio Cossio Romero, Jorge Luis Díaz Córdoba y Jorge A. Henao Pérez, en el capítulo titulado *La formación de una ciudadanía democrática: una prioridad de la responsabilidad social universitaria*, proponen una recuperación de la identidad cultural a partir de las académicas, a la vez que expresan que las instituciones educativas tienen como razón ética la intervención en los problemas que afectan a la sociedad para tratar de esclarecer cuáles son las fuentes de estas problemáticas y no se impida el bienestar social.

Finalmente, William Enrique Sánchez Amézquita, con su texto *Aproximación a las políticas lingüísticas y programas educativos de las minorías étnicas en la universidad colombiana*, hace una aproximación a las actuales prácticas educativas, a las políticas lingüísticas, a las estrategias y a los programas en la educación superior orientados a atender las necesidades educativas de las minorías étnicas y lingüísticas, para contribuir a caracterizar las situaciones de inclusión y exclusión de las diversas comunidades étnicas de nuestro país, en el marco de la realización del proyecto La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad en tres universidades de Bogotá.

CARLOS ALBERTO MOLINA GÓMEZ
Compilador

DISPOSICIÓN AL
MANAGEMENT

Pensar el mundo posmoderno: universidad y subjetividad

FREDY DE JESÚS FERNÁNDEZ MÁRQUEZ

“Quien no quiere pensar es un fanático; quien no puede pensar, es un idiota; quien no osa pensar es un cobarde”. Sir Francis Bacon

“La educación es el proceso por el cual el pensamiento se desprende del alma y, al asociarse con cosas externas, vuelve a reflejarse sobre sí mismo, para así cobrar conciencia de la realidad y la forma de esas cosas”. Bronson Alcott

Al hermano y amigo: Jaime Torres García, quien me ayudó a pensar el texto.

Plantear un escrito o un discurso con un nombre tan sugestivo como el que aquí propongo, desde las posturas filosóficas de la posmodernidad, implica abordar una problemática bastante polémica y de actualidad dentro del ámbito académico universitario. La complejidad de ello radica en la vigencia y la necesidad latentes en el país y a nivel internacional, de repensar el papel que desempeña la universidad en las sociedades permeadas por el fenómeno de la globalización y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Además, porque el gremio estudiantil universitario está viviendo momentos coyunturales, a raíz de la problemática que comprende la defensa de la educación pública y privada universitaria, que va desde el análisis del presupuesto que se asigna para las mismas, hasta las respectivas leyes y decretos que legislan y permiten la administración de dichos recursos económicos; ejemplo de ello son las manifestaciones de resistencia que se gestaron en todas las ciudades del país, cuyo propósito fue detener la aprobación de la reforma a la Ley 30 de Educación Superior.

De otro lado, se justifica este título por la necesidad de repensar la universidad a partir de los movimientos de los *indignados*, si bien pueden ser considerados como manifestaciones de inconformidad por los atropellos y ultrajes que vienen

cometiendo los distintos gobiernos y sus clases dirigentes a nivel mundial, en contra de los intereses y las necesidades vitales de las clases menos aventajadas.

Por lo anterior, y por muchos aspectos más, dichas problemáticas tienen la repercusión al interior de la dimensión pedagógica universitaria, que ameritan ser analizadas y discutidas desde los espacios de discusión académica. Es desde allí que la universidad debe propiciar dichos espacios que le permitan identificar cuál debe ser su responsabilidad social a fin de determinar si aún mantiene el *statu quo* de la universidad confesional y cerrada al análisis de las problemáticas sociales, o si mantiene su vigencia, gracias al compromiso con las propuestas de desarrollo y los debates de las temáticas contemporáneas.

Este texto está planteado en tres momentos o partes: el primero presenta unas breves palabras sobre la concepción de universidad desde sus inicios; el segundo, denominado *Universidad y posmodernidad: un diálogo necesario*, se enfoca en señalar la incidencia del pensamiento posmoderno en los discursos y debates universitarios contemporáneos; y el tercero se centra en unas *consideraciones finales* sobre las perspectivas y horizontes que debe generar la universidad hoy.

Primer momento. La universidad y sus inicios

“Creo que de todos los hombres que nos encontramos, nueve de cada diez son lo que son, buenos o malos, útiles o inútiles, gracias a la educación”.

John Locke

En sus inicios, la universidad tuvo como principio académico una formación universalista de quienes querían formar parte de ella. Con el transcurrir de los años y los siglos fue cambiando sus ejes curriculares y evolucionando en la formación de sus maestros y estudiantes, en la medida en que los saberes y los conocimientos también se hacían más complejos, más amplios y universalistas. Las universidades europeas y del mundo, en general, se vieron en la necesidad de plantear nuevos currículos en los cuales los objetos de estudio obedecieran a los requerimientos del tiempo y de los sujetos, de las diferentes sociedades que ameritaban cambios sustanciales en todos los ámbitos, específicamente el educativo. Después de la modernidad, la universidad pasa a convertirse en la institución esencial para el fomento y la construcción del saber, del conocimiento, la ciencia y la tecnología, con un propósito primordial de formación: difundir y profundizar, paulatinamente, estos ejes formadores, mediante los procesos pertinentes de las diversas prácticas de los profesores universitarios, con sus respectivos grados de formación –especializaciones, maestrías y doctorados, entre otros–; prácticas fundamentadas, a la vez, en los rigurosos procesos de la investigación y la publicación científicas.

Segundo momento. Posmodernidad y universidad: un diálogo necesario

“El logro viene a equivaler a la clase de cosas que una máquina bien planteada puede hacer mejor que un ser humano, y el efecto principal de la educación –la construcción de una vida plena de significación– queda al margen”.

John Dewey

Cuando los académicos dedicados al estudio de las ciencias sociales, específicamente al estudio de la filosofía, nos encontramos con la palabra posmodernidad en los discursos filosóficos y sociológicos, de inmediato el término nos produce una reacción de conflicto cognitivo en nuestros saberes adquiridos durante los años de formación académica, pues el solo hecho de encontrar acuñado el prefijo “pos” a la palabra modernidad, nos conduce a pensar que los aportes de esta parte de la historia, en especial la filosófica, implican una “ruptura epocal con la modernidad, que conlleva la aparición de una nueva totalidad social con sus propios principios distintos de organización” (Featherstone, 2000, p. 24).

La posmodernidad, como movimiento filosófico, ha generado “enfrentamientos” de tipo académico entre quienes se resisten a aceptar como válidos los constructos teóricos de esta propuesta filosófica y quienes ven en ella una propuesta válida de ruptura con los fundamentos teóricos de la modernidad. Estos enfrentamientos han permitido el surgimiento de discursos filosóficos y sociológicos desmedidos que bien valen la pena sopesar y validar al interior de las sociedades de consumo y de la información.

Antes de desarrollar conceptualizaciones que nos aproximen a los análisis de las teorías filosófico-sociológicas del *boom* contemporáneo del pensamiento, definido como posmodernidad, es pertinente recordar el legado ideológico-teórico de la modernidad; aquella etapa histórico-filosófica que nos ha dejado como legado intelectual, como riqueza fabricada por el intelecto del ser humano, el uso inteligente de la razón.

La modernidad se asoma en Occidente con la defensa e impulso de la razón como parte esencial de la Ilustración, en la cual la razón humana se convierte en la base de esta etapa filosófica, ya que con la capacidad racional, hombres y mujeres a la vez generaron la idea de autonomía en el pensar y en el actuar. Por esa época el *isapere aude!* (*¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!*) empieza a perfilarse en la punta de lanza para que los teóricos, llamados *ilustrados*, comenzaran a proponer la razón a modo de “juicio crítico”; es decir, a la cultura de una razón crítica e ilustrada, en contra de las supersticiones y de las concepciones religiosas y metafísicas provenientes del pensamiento medieval. Por ello, la

razón ilustrada, propiciada por el juicio crítico, se transforma en el estandarte del pensamiento del Siglo de las Luces.

La universidad moderna –entiéndase la universidad actual–, como entidad en donde se descubre y se construye el conocimiento, la ciencia y la tecnología, no debe ni puede estar de espaldas a las necesidades, ni a la realidad de las sociedades actuales, máxime cuando nos encontramos influenciados y permeados por múltiples problemáticas complejas de índole nacional e internacional. Por el contrario, la universidad actual y la del futuro, están llamadas a ser universidades para la construcción de comunidades, no solo proyectadas hacia los saberes académicos y tecnológicos, sino también hacia las prácticas de políticas de orden social, económico y de creación de conciencia de clase entre los sujetos en formación y la comunidad en general.

Por otro lado, se hace preciso decir que las argumentaciones de los discursos de la posmodernidad propenden por una universidad más abierta, más comprometida y con mayores posibilidades de proyección. Una universidad sin límites y sin limitaciones, en otros términos, *sin condiciones*, de tal manera que pueda fundamentarse en la construcción, defensa y promulgación de la *verdad*; la verdad y la transparencia en cada una de las prácticas académicas y pedagógicas, llevadas a cabo por los distintos actores que conforman las comunidades del saber: docentes, estudiantes, investigadores, entre otros.

Al hablar de una universidad *sin condiciones*, esta debe ser comprendida como el espacio para la *libertad académica*, libertad sin cortapisas para expresar lo que es necesario y pertinente respecto a los múltiples saberes, discursos construidos y por construir, puesto que “dicha universidad exige y se le debería reconocer en principio, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad *incondicional* de cuestionamiento y de proposición, e incluso, más aún si cabe, el derecho de decir públicamente todo lo que exigen una investigación, un saber y un pensamiento de la verdad” (Derrida, 2010, p. 9 y 10). Dicho *pensamiento de la verdad* debe arrojar una verdad de las problemáticas, no solo académicas sino también sociales, amparada en la objetividad que requieren y reclaman las ciencias humanas, además de la construcción del saber al interior de la universidad.

La universidad moderna no puede continuar perpetuando el *statu quo* de los Estados y de las “verdades absolutas o reveladas”, que hipotéticamente se defienden y se tejen en nuestras universidades. Ellas deben estar *al servicio* de la verdad.

La universidad debería, por lo tanto, ser también el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado, ni siquiera la figura actual y determinada de la democracia; ni siquiera tampoco la idea tradicional de crítica, como crítica teórica, ni siquiera la autoridad de la forma “cuestión”, del pensamiento como “cuestionamiento”. He

aquí lo que podríamos, por apelar a ella, llamar la universidad sin condición: el derecho primordial a decirlo todo, aunque sea como ficción y experimentación del saber, y el derecho a decirlo públicamente, a publicarlo (Derrida, 2010, p. 14).

Estos deben ser, pues, en palabras del filósofo francés, los principios éticos del saber y el conocimiento a los que está convocada a defender e impulsar la universidad de nuestro tiempo y del futuro; principios que no están muy alejados de las posibilidades intelectuales de los actores académicos y de la lógica de las instituciones de educación superior.

La universidad de nuestro tiempo está obligada, además de lo anterior, a hacer acopio de los esquemas mentales de los sujetos académicos comprometidos con el ejercicio de la construcción del saber, es decir, con el ejercicio de la subjetividad académica. Esta subjetividad implica un compromiso ético de los sujetos para entrar a develar los intrínquilis que requiere el alcance de la objetividad en los fenómenos sociales, más concretamente, de los objetos de estudio a los que están dedicados los académicos, especialmente los profesores que tratamos de construir discursos sobre la historia del pensamiento. La tarea aquí consiste en reivindicar la función instrumental y educativa-formativa de la universidad, al mismo tiempo que debe reivindicarse el sujeto-estudiante universitario, como razón de ser de las universidades.

Ahora, hablar de posmodernidad y universidad implica, por tanto, involucrar en ella la tarea académica que corresponde al sujeto para develar la pertinencia de los discursos posmodernos. Tal proceso de subjetividad está comprometido con la aprehensión del concepto de universidad universalista, valga aquí la redundancia. Dicho proceso debe ser entendido como una concepción antropocentrista de la pedagogía en la que la esencia de las prácticas educativas universitarias esté centrada en la evolución del ser humano, buscando con ello más y mejores posibilidades de vida y de mejores sociedades inclusivas y educadas.

La universidad comprometida con el análisis de los discursos posmodernos requiere la generación de un factor de competitividad que permita el desarrollo de unas megahabilidades, a fin de asumir los retos de un mundo en permanente cambio, de un mundo de frecuentes innovaciones en los ámbitos sistémicos de la economía, de la política, la educación, el campo laboral y hasta el consumo. Por ende, “en una sociedad basada en el trabajo, en la que todos están contractualmente obligados a gastar su fuerza de trabajo para ganarse la vida, la estructura sistémica del poder se origina y se renueva junto con la cualificación, orientación, práctica e identidad profesionales” (Beck, 2002, p. 153). Luego, en sociedades que están generando innovaciones en el ámbito laboral, específicamente, y cifran su progreso en la fuerza del trabajo, la concepción antropocentrista de la pedagogía tendrá que apuntar al ejercicio de megahabilidades de tipo tecnológico,

organizacional, de cibernavegación, de análisis, de comprensión, de validación y aplicación de “nuevas” informaciones, con el propósito de generar nuevos conocimientos o, si se quiere, innovaciones, en beneficio de concepciones de educación superior más universalistas y competitivas, de tal forma que puedan estar ubicadas en los primeros puestos de los *rankings* internacionales. Pero no olvidemos que

(...) se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los Estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (Nussbaum, 2011, p. 20).

Y pende porque supuestamente ya no son necesarias las diversas áreas de las humanidades,

(...) es más útil para esa universidad estatal o «privada» tener una juventud que no deslinda con sus generaciones pasadas, que no hace ruptura, ni se rebele, que una juventud que se vuelve subversiva y es revolucionaria, como universidad. Y aquí quiero precisar qué es eso de ser rebelde: una universidad que no se rebela contra los paradigmas, que no rompe con las verdades, que se doblega a los postulados de verdad, que no vive en el camino de las incertidumbres y de las certezas históricas, es una universidad para formar intelectuales, la más abominable de todas las especies culturales. ¿Qué es un intelectual? Un intelectual es un arrendatario de ideas ajenas, es el que sabe decir mal lo que otros dijeron bien, y esa especie no le sirve ni a la universidad, ni a la nación (Medina Gallego, 2010, p. 21).

Las universidades deben construir sujetos que rompan las estructuras y las amarras de los presupuestos del mercado y de la emoción economicista.

Por otro lado, el principio pedagógico de la subjetivación de la pedagogía antropocentrista debe estar encaminado hacia la elaboración de prácticas socio-políticas que redunden en beneficio de los cambios educativos que requieren las instituciones de educación superior. De lo anterior surge un interrogante sencillo: ¿En qué sentido? Bien sabido es por todos nosotros que los estudiantes universitarios han venido generando una serie de movimientos coyunturales para la discusión y el debate democráticos, a partir de las manifestaciones estudiantiles con ayuda de las “redes” sociales, lo cual amerita un análisis serio desde lo sociopolítico, pues ello demuestra la inconformidad de los estudiantes

por las políticas educativas del país y del mundo en la educación superior. Ante tales inconformidades, los movimientos estudiantiles han tomado la vocería de pronunciarse al respecto, propiciando circunstancias relativamente favorables a sus intereses, verbigracia, el hecho de que el Gobierno de turno haya echado para atrás la reforma a la ley de educación superior con el fin de discutir otras propuestas, aunque “de manera desafortunada, Juan Manuel Santos no ha honrado su palabra y el incumplimiento de los compromisos hoy es manifiesto. Diversas actuaciones y medidas que acentúan el marchitamiento de la educación pública y privada, están siendo impulsadas por el presidente a espaldas de la comunidad educativa y sin la prometida consulta ante la Mane” (Núñez González, 2012, p. 63).

La universidad que funcionó hasta el siglo XIX se amparó –como ya se dijo– en el paradigma moderno de la Ilustración, en la cual el uso de la razón fue su caballito de batalla. Paradójicamente, la universidad actual carece de un paradigma firme y seguro en el que se pueda anclar; en el que pueda dar cuenta y fundamentar las funciones de la enseñabilidad, la investigación y la extensión cultural. Hoy, la universidad transita, desafortunadamente, del Estado hacia el mercado y de la razón crítica hacia la heteronomía de los discursos de los distintos objetos de estudio bajo los cuales se fundamenta su *corpus* de conocimiento científico, con un solo agravante: se gradúan cada año una cantidad de profesionales en las distintas ramas del saber con una formación académica que, en la mayoría de los casos, no corresponde con las demandas de las sociedades hipermodernas y globalizadas. Es por ello que “en una sociedad hipermoderna caracterizada por la rapidez y el cambio, es cada vez más estéril querer centrar la formación superior únicamente en la adquisición de un oficio, cuando la apertura del mercado, la flexibilidad de la producción y las transformaciones del trabajo hacen que sea prácticamente imposible saber cómo serán dentro de cinco años los oficios en la mayor parte de los campos de actividad laboral” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p. 184). A partir de la anterior cita, nos corresponde plantear los siguientes interrogantes: ¿Qué se debe hacer al respecto? ¿Qué universidad podrá construirse para tiempos venideros? ¿Cuál es la universidad que debe pensarse para enfrentar los retos de los discursos posmodernos? Estos interrogantes son los que habrán de llevar a la escena de la praxis los académicos, intelectuales y los mismos estudiantes universitarios. Quizá esto impulse hacia algunas alternativas de propuestas o hacia ciertas manifestaciones de resistencia.

Por eso, desde los discursos posmodernos se proponen otros paradigmas de universidad, en vista de que la actual requiere de otros fundamentos filosóficos que permitan una epistemología pedagógica centrada en el antropocentrismo, esto es, la práctica pedagógica al servicio del individuo, donde cada uno de los actores involucrados sean partícipes de la construcción de otro paradigma de

universidad, proyectada al direccionamiento del rumbo de los ciudadanos, de las sociedades de la aldea global y de las propuestas de la cultura-mundo que pensadores como Lipovetsky desarrollan y defienden de manera explícita.

Las sociedades de hoy están vivenciando unas profundas transformaciones en todos los ámbitos, producto de las consecuencias económicas y políticas que genera la tan alabada “globalización” de los tiempos actuales. Entonces, a partir de la mercantilización y transnacionalización de las mercancías ha sido necesaria e importante, para comprender los discursos filosófico-sociológicos contemporáneos, la elaboración de una variedad de conceptos atinentes con el cacareado y aceptado fenómeno de la globalización. Conceptos como: hipermodernidad, era del vacío, tiempos hipermodernos, hiperconsumo, lo efímero, la liquidez, proceso de personalización, individualismo, hipercapitalismo, hiperclase, hiperpotencia, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto, cibernautas, internautas, comida *light*, metarrelatos, autoservicio, hiperbienestar, tercera mujer, cultura-mundo, súper-ofertas, hiperconsumido, entre otros. Cabe preguntarse: “¿Habrà algo que no sea hiper?” (Lipovetsky, 2006, p. 55). La respuesta podría darse desde la explicación a otro interrogante ¿Qué tratan de explicar los académicos posmodernos con la acuñación de todos estos conceptos surgidos de las “nuevas” teorías sociopolíticas, socioeconómicas y sociofilosóficas? Es pertinente argüir que la universidad futura y presente debe resistir a una reflexión radical y contundente que permita una apertura sobre sí misma. En pocas palabras, es necesario elaborar el cuestionamiento sobre el tipo de universidad y de profesionales que deberá tener la nueva academia de las próximas décadas.

Aquí hay que pensar en una nueva cosmovisión universitaria que comprenda y propenda por el planteamiento de una *cultura de la inteligencia*, la cual debe abarcar a la vez, otras culturas: la cultura del conocimiento, la cultura de la historia, la cultura de la investigación, la cultura de la creatividad y de la innovación. Estas deben ser el impulso para la cultura científica y tecnológica; la cultura para la construcción de la paz, de la democracia, de la política transparente. Una cultura-mundo que se identifique “con un ideal ético y liberal, con un *universal humanista* que se niega a considerar inferiores a otros pueblos y para el que el amor a la humanidad esté por encima del amor al terruño” (Lipovetsky & Serroy, 2010, p. 9). En fin, una mirada de facetas culturales que redunden en beneficio de todos los ciudadanos de los Estados.

La universidad del presente y los sujetos que la habitan y conforman están obligados a asumir una visión crítica que les permita, a través del estudio y análisis de las teorías y discursos de los académicos contemporáneos –llamados posmodernos–, estudiar y comprender nuevos modos de pensar, de leer el mundo

y sus transformaciones, de generar nuevos conocimientos y por ende nuevos aprendizajes, direccionando pertinentemente las prácticas docentes.

La construcción del conocimiento debe obedecer y corresponder con las nuevas alternativas que reclaman el mercado, la economía, la geopolítica y los cambios de la aldea global, aunque ello amerite, posteriormente, virar el rumbo de los ejes teórico-prácticos de formación de la universidad, hacia otros más contextualizados y de avanzada respecto a los retos venideros. La universidad que se piensa y se requiere, dentro de este contexto, está atravesando profundas crisis y una desacreditación considerable al igual que nuestras instituciones sociales. Huelga decir que la universidad colombiana y latinoamericana ha mostrado avances significativos. No obstante, aún no alcanza a atender las necesidades y expectativas de sociedades más demandantes y exigentes en todos los contextos, como la competitividad, el consumismo y el individualismo.

De otro lado, los estudiantes universitarios de hoy, provenientes de todos los estratos sociales, tienen unos intereses y expectativas peculiares, producto de la heterogeneidad de su pensamiento y de su actuar, esperan obtener un diploma que los acredite como profesionales idóneos y competentes para el mercado laboral. Lamentablemente, la realidad es muy distinta, pues los diplomas o títulos están descontextualizados, ya que egresan al campo laboral con una formación específica, pero con una notable distancia entre los discursos, los ejes de formación y la realidad, lo cual ha venido generando preocupación para el cuerpo docente y el gremio estudiantil, es por ello que se habla y se reclama una universidad con formación de calidad, con

(...) profesionales que son capaces de transitar las veredas, los caminos, viajar por los ríos, escalar montañas, atravesar los bosques y las sabanas de este país, aprendiendo de la gente y sus problemas, construyendo con necesidades de los colombianos, la ciencia y el conocimiento que requiere el país para solucionar de manera definitiva sus problemas, sin abandonar los rigores de la academia ni dejar de revestirlos con los protocolos de saber de la ciencia. Necesitamos una universidad que es capaz de salirse de los esquemas modulares que no les permiten innovar carreras ni programas que sirvan a la realidad de este país” (Medina Gallego, 2010, p. 26).

Ante tales necesidades y preocupaciones colectivas, tienen validez ciertos interrogantes, aunque quizá no tengan factibilidad en el momento: ¿Qué le corresponde hacer a la universidad actual para recuperar su estatus? ¿Qué estrategias administrativas y pedagógico-didácticas debe adoptar la universidad actual para asumir los megaparadigmas de los tiempos posmodernos? ¿Cómo podrá la universidad de hoy generar soluciones cruciales para fenómenos como la violencia, el individualismo, el hiperconsumismo desaforado y el inmediatis-

mo, entre otros? ¿Qué estrategias pedagógicas debe desarrollar e implementar el docente universitario, a fin de potenciar en sus estudiantes las habilidades científicas y tecnológicas para que puedan atender las demandas laborales en estos dos ámbitos? ¿Cómo puede la universidad evolucionar y atender a la sociedad globalizada para suplir las necesidades básicas de los ciudadanos menos aventajados? Estos y otros interrogantes tienen cabida en este contexto que amerita la universidad pensada para sostenerse en momentos de sociedades globales, de sociedades del conocimiento.

De acuerdo con Bauman (2007), el conocimiento mantuvo durante siglos un valor ético que le permitió convertirse en el factor esencial de todo proceso educativo y formativo, de ahí que la educación se asumía como una de las posesiones que debían atesorarse para siempre. Continúa arguyendo Bauman (2007) que, en tiempos de “modernidad líquida”, aquellas posesiones duraderas y aquellos productos que se adquirieran sin ser reemplazados “han perdido su antiguo encanto” (p. 26). Se pregunta, entonces: “¿Por qué?”. A lo cual se responde: “Porque el ‘mundo vital’ de la juventud contemporánea, compuesta desmañadamente con porciones de sus experiencias vitales, ya no se parece a los pasadizos ordenados sólidos y ‘aprendibles’ de los laberintos ‘de ratones de laboratorio’ que hace medio siglo se utilizaban para explorar los misterios de la buena adaptación a través del aprendizaje” (Bauman, 2007, pp. 26-27).

Desde estas elucubraciones del sociólogo polaco es posible definir el interrogante que puede dar respuesta a las preguntas anteriores: ¿Qué ha de hacerse para hallar alternativas de cambio frente a la problemática de la universidad colombiana actual?

La respuesta obedece a la siguiente alternativa: desarrollar cambios sustanciales en el sistema educativo superior, que deben ser de dos clases: endógenos (modelo académico curricular y pedagógico) y exógenos (instancias organizativas institucionales). El cambio endógeno debe orientarse hacia la necesidad de cambiar el paradigma formativo de los universitarios, basado en la construcción y obtención del conocimiento, pero a la vez con una formación integral y humanista de los individuos. Esta formación integral y humanista debe estar direccionada hacia el desarrollo de unas habilidades metodológicas básicas como saber leer, hablar, escribir, pensar, aprender y convivir, para continuar con el desarrollo y la aplicación de los conocimientos teórico-prácticos; es decir, un conjunto de habilidades y destrezas cognitivas que logran formar, más allá de la memoria, y se convierten en fortalezas para acceder a niveles cada vez más complejos en el pensar y el hacer.

Por otro lado, el factor exógeno implicará el cambio de modelo organizacional de las universidades, elaborado de común acuerdo entre cuerpo organizativo y los representantes del movimiento estudiantil. Dicho cambio estaría orientado hacia la flexibilidad del sistema, en términos de tiempo y operatividad; concretamente, facilitando la formación durante toda la existencia y conectando el sistema con el mercado laboral de los distintos programas académicos.

Fundamentalmente, las alternativas de cambio para la universidad del presente y del futuro deben estar orientadas a abrir las puertas de los claustros universitarios a la sociedad, conectar la universidad con las expectativas y las necesidades de los sujetos que conforman la sociedad; escuchar lo que las sociedades esperan y necesitan de las universidades para que el campus universitario no vuelva a ser el claustro en el cual el conocimiento y el saber son el privilegio de algunos pocos. Los cambios endógenos y exógenos deberán buscar una vocación de servicio social de parte de las instituciones y, específicamente, cambio de actitud intelectual por parte de los docentes, como agentes de cambio. Desde la implementación de estos dos factores, habrá de comprenderse que

(...) Lo mejor que se vende es la diferencia y no la semejanza, tener aptitudes y conocimientos adecuados para el empleo ya exhibidos por otros que hicieron ese mismo trabajo antes —o se postulan para hacerlo ahora—, no sería suficiente; lo más probable es que se considere una desventaja. En cambio, hacen falta ideas insólitas, proyectos excepcionales, nunca antes sugeridos por otros y, sobre todo, la gatuna propensión a marchar solitariamente por caminos propios: la receta para el éxito “es ser uno mismo”, no ser “como todos los demás” (Bauman, 2007, pp. 39-40).

Tercer momento. Algunas consideraciones finales

Lo que se aprende no es una técnica; se aprenden juicios correctos. Hay también reglas, pero éstas no forman un sistema, y sólo los expertos pueden aplicarla correctamente. A diferencia de las reglas del cálculo. Aquí lo más difícil consiste en expresar con palabras esta indeterminación, correctamente y sin falsearla. Wittgenstein

La universidad como instancia ideológica del Estado y de la sociedad, está obligada a mantenerse viva, en pie, con ciertas finalidades científicas, humanas, políticas, económicas y éticas. Sin embargo, para ello será necesario analizar, estudiar, enfrentar, comprender y superar los desafíos que imponen los discursos posmodernos a los individuos.

La universidad no puede darse el lujo de prescindir de los aportes teóricos de las etapas clásicas del pensamiento y la ciencia, pero tampoco puede negarse al estudio y al debate de los discursos contemporáneos, porque ellos son producto de re-elaboraciones teóricas que tienen sus fundamentos en el pensamiento

clásico de los hombres y mujeres que antecedieron a los pensadores actuales. La universidad requiere inculcar y “congraciarse” con la cultura de los jóvenes y las expectativas que esta representa, ya que ella se convierte en un referente valioso para el patrimonio cultural de la sociedad en general. No en vano, dentro de las elaboraciones teóricas de algunos pensadores de la posmodernidad, como es el profesor Maffesoli, las manifestaciones culturales de los jóvenes han empezado a darle otro sentido a la idea social de progreso y de cultura. El pensador francés ha acuñado para dichas manifestaciones el concepto de “tribalismo”, respecto a lo cual expresa lo siguiente: “El tribalismo que vagabundea desde tiempos inmemoriales en los flujos grupales, vuelve a emerger legítimamente en nuestros tiempos, confrontándose con mayor fuerza frente al ideal fundamental que estructuró a las sociedades modernas, es decir, el ideal de progreso” (Maffesoli, 2004, p. 9). De no interesarse la universidad por las culturas juveniles, estaría desconociendo una “nueva” ruptura –la primera fue la de mayo del 68– de los jóvenes con las sociedades, que han sido inscritas dentro de la era poscapitalista, esto es, aquella que los subsumió en la sociedad de consumo, convirtiéndolos en “consumidores” compulsivos.

Es preciso considerar los paradigmas juveniles como parte del patrimonio cultural de las universidades; de otro modo, se estarán formando generaciones alienadas en el consumo, sin capacidad crítica, competentes laboralmente, pero sin criterios de eticidad y transparencia. Profesionales fácilmente manipulables por los medios informativos sin conciencia ni razón sobre lo que hacen y piensan. Por tanto, como lo dice Ernâni Lampert (2008): “En esta nueva cosmovisión, la universidad se obliga a repensar sus convicciones. A través de una visión crítica, tendrá que estudiar nuevos modos de pensar, de leer el mundo, generar conocimientos y conducir el proceso de enseñanza/aprendizaje”.

En estos tiempos de multiplicidad de manifestaciones juveniles, Maffesoli (2004) nos está diciendo que estos son los “tiempos de las tribus”, las cuales se organizan según intereses y necesidades específicas. “No obstante –continúa diciéndonos Maffesoli– la metáfora del tribalismo, que para los etnólogos más ortodoxos correspondería a las tribus primitivas estudiadas, ha mostrado que ya no son las grandes instituciones las que prevalecen en la dinámica social, sino aquellas pequeñas entidades que han estado (re)apareciendo progresivamente. Se trata de microgrupos emergentes en todos los campos (sexuales, religiosos, deportivos, musicales, sectarios)” (p, 10). He aquí la justificación teórica por la cual hay que contar para todo con los jóvenes. La juventud se impone y tiene la palabra.

Desde las concepciones posmodernas de la sociedad y de los sujetos que la conforman –académicos, estudiantes y profesores–, deberá pensarse en la recuperación de los valores fundamentales que identificaron a las sociedades

anteriores. Esto será posible si la educación se fundamenta en una pedagogía que propicie el diálogo inteligente al interior y fuera de las aulas escolares y universitarias. La pedagogía también debe centrarse en la problematización analítica de los fenómenos sociales y en la interdisciplinariedad de los aprendizajes y el conocimiento, buscando con ello la preparación del hombre para que viva en armonía con sus congéneres, con la naturaleza y el ecosistema.

La universidad latinoamericana –y colombiana en particular– debe replantear sus ejes de formación hacia propósitos más humanistas, lo cual puede hacerse desde los pñsums de cada programa de pregrado, en especial, desde los programas de formación de docentes, sin necesidad de abandonar los componentes específicos de cada carrera profesional. Dichos pñsums deben incluir cátedras que versen sobre una formación holística que propenda por enseñar a vivir para el amor y la paz, a vivir para la consecución del conocimiento y la sabiduría, para renunciar al egoísmo latente, para la promoción de políticas de justicia, para aprender a contemplar lo bello, a distinguir lo cierto de lo incierto, a buscar más allá de las apariencias, a retornar a los valores que identificaron a las sociedades respetuosas y equilibradas; porque “creo en una universidad intensamente amorosa. Creo que hay que introducir en la universidad el amor como práctica académica y de vida. Creo en una universidad profundamente erótica. Déjeme decirles, maestros y estudiantes, que yo voy a la universidad es a copular, yo voy a la universidad es a tener orgasmos; yo voy a la universidad a sentir profunda satisfacción viendo crecer a mis estudiantes y realizarse como profesionales, hombres y mujeres brillantes, comprometidos y críticos” (Medina, 2010, p. 30), en fin, voy a la universidad a verlos tornarse más humanos. Tales virtudes educativas deben desarrollarse “desde dentro, mediante la liberación y expansión de las ‘fuerzas interiores’ que están latentes en las oscuras entrañas de la personalidad, unas fuerzas que esperan ser despertadas para ponerse a trabajar” (Bauman, 2007, p. 40).

Ya desde el ámbito cognitivo, la universidad que sea consciente de la necesidad de los análisis de la filosofía y la sociología posmodernas, deberá implementar políticas y prácticas pedagógicas que apunten al desarrollo de *otras* “megahabilidades” del intelecto: observar, diagnosticar problemas, sintetizar, analizar, deducir, decidir, juzgar, tomar decisiones, comparar, evaluar, informarse, comunicarse, abstraer, concluir y despertar la curiosidad intelectual/cultural a partir de la lectura; todo ello con el propósito de multiplicar el abanico de expectativas y oportunidades que coadyuven a la felicidad de quienes se comprometen con su proceso educativo y con la educación de los demás.

En tiempos de sociedades del hiperconsumo, de la globalización en todas las formas y de la información y la tecnología desaforadas, las teorías de la

posmodernidad exigen y reclaman por una universidad que se ocupe más del individuo y de la sociedad que de la misma ciencia y el conocimiento, sin dejar de reconocer que estos dos aspectos son importantes para el desarrollo de las sociedades. Algunos teóricos dedicados al pensamiento posmoderno proponen develar las falacias que han escondido y siguen escondiendo ciertos discursos convencionales que aún no abandonan los preceptos que impuso la Ilustración, y que lo que buscan es perpetuar el *establishment* universal. Si bien es cierto que los teóricos posmodernos no desconocen los aportes significativos que brindó la modernidad y sus representantes, no menos cierto es la validez que han empezado a tener los trabajos serios de muchos de ellos.

Finalmente, en tiempos de inconformidad y ruptura académica con nuestras instituciones de educación, las posturas posmodernas en todas sus manifestaciones propenden por la educación y la formación de un ser humano—hombres y mujeres— capaz de establecer un equilibrio entre el cuerpo y el alma, con todo lo que ello implica, a saber: disfrutar del placer sin excesos, buscar la sabiduría con humildad y objetividad, aprender a encontrar en las incertidumbres, a consumir con moderación, a reconciliarse consigo mismo y con los demás, a dedicarle culto al cuerpo sin convertirlo en un fetiche, el hedonismo sensible que propone Michel Maffesoli (2004), mediante el tamiz de la razón—razón sensible—. Proponen la concientización de un sujeto capaz de comprender la importancia del uso y aprovechamiento del tiempo. Tiempo para él, para su familia, para el cuerpo, para el trabajo, para el descanso, para la creación, la recreación, la meditación, el espectáculo, el silencio, la soledad, el amor, el autodescubrimiento y, en general, para la felicidad; pues debemos concientizarnos de que “aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (Bauman, 2007, p. 46), mundo globalizado que propende por desmontar la sensibilidad humana, incluso más desde la propia educación superior.

ALGUNAS
TRAVESÍAS

La dirección colegiada de instituciones educativas ¿una participación democrática en la educación o una forma sencilla de enmascarar el poder central de un director?

RODRIGO ACEVEDO GUTIÉRREZ
FERNEY PALTA VELASCO
MÓNICA CRISTINA PÉREZ MUÑOZ

Socializar el saber... para democratizar el poder

El establecer rumbos y, sobre todo, que sean perceptibles y alcanzables por las instituciones educativas, es el objeto de muchas discusiones y debates en torno a la planeación estratégica de la educación, en la cual el director visiona no solo de manera financiera o productiva la institución en lo que respecta a la sostenibilidad del Proyecto Educativo Institucional, sino también su real oferta en servicios educativos con calidad.

En este sentido, y teniendo como trasfondo la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de febrero 8 de 1994, en el título VII, capítulo 2 artículo 142), en donde se orienta de manera clara el Gobierno escolar de una institución educativa, se presenta una gran reflexión sobre el *managerial* colegiado de la educación desde la perspectiva de calidad.

La organización y la gestión necesaria para la escuela en el siglo XXI

En el Diario Oficial No. 41.214, del 8 de febrero de 1994, se publicó la Ley 115, por la cual se expide la Ley General de Educación de Colombia, con el propósito

de señalar las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.

Esta ley pretende democratizar la gestión escolar, con base en el modelo sociopolítico de la democracia participativa establecida en la Constitución:

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general” (Constitución Política de Colombia, 1991. Título I. De los Principios Fundamentales).

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación plantea trece fines de la educación de los cuales en algunos de ellos se explicita la necesidad de la formación democrática y participativa:

La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación (Ley 115 de 1994, artículo 5).

En el artículo 68 de la Constitución Política, la comunidad educativa participará en la dirección de los establecimientos educativos, la Ley General de Educación sobre la *comunidad educativa* plantea:

La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo (Ley 115 de 1994, artículo 6).

Al referirse a la *conformación del gobierno escolar*, la Ley General de Educación dice:

Cada establecimiento educativo del Estado tendrá un gobierno escolar conformado por el rector, el Consejo Directivo y el Consejo Académico. Las instituciones educativas privadas establecerán en su reglamento, un gobierno escolar para la participación de la comunidad educativa a que hace referencia el artículo 68 de la Constitución Política. Y adicionalmente, los voceros de los estamentos constitutivos de la comunidad educativa, podrán presentar sugerencias para la toma de decisiones de carácter financiero, administrativo y técnico pedagógico. Tanto en

las instituciones educativas públicas como privadas, la comunidad educativa debe ser informada para permitir una participación seria y responsable en la dirección de las mismas (Ley 115 de 1994, artículo 142).

Por otra parte, según los principios constitucionales y la Ley 115 de 1994, la educación es concebida como tarea y responsabilidad de toda la sociedad.

Hoy podríamos considerar en contrasentido un centro educativo que no esté integrado a la comunidad. Perpetuar la dirección de la escuela como organización en un solo agente en una era de grandes transformaciones no solo legales, sino sociales, económicas y tecnológicas, como las que vivimos en la actualidad, implica hacer de la escuela un espacio rígido y obsoleto.

Resulta sugestivo que las crecientes dificultades de la sociedad contemporánea para abordar los problemas educativos y la creciente rigidez de sus organizaciones, hayan sido tradicionalmente tratados como si fueran fenómenos diferentes, casi desconectados el uno del otro. Paralelamente, en el campo teórico las teorías del aprendizaje y las teorías de la organización han corrido siempre por caminos diferentes (Gore & Dunlap, 1988).

Hace 25 años, los administradores no tenían urgencias de una transformación educativa porque aún eran incipientes los impactos de una globalización que luego cuestionaría todos los supuestos sobre los que se levantan las prácticas cotidianas de los educadores y de los administradores. No había un sentido de permuta por cambiar los supuestos con que estaba organizada la educación ni menos aún, por transformarlos (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), s.f.).

La escuela tiene que estar ligada a las necesidades locales y ser un espacio abierto donde la comunidad se cuestiona a sí misma, se va formando, se va concientizando, va resolviendo los problemas esenciales y va construyendo espacios de vida y convivencia cada vez más humanos, en donde la democracia participativa, la responsabilidad y corresponsabilidad, la justicia social, el respeto a la vida, el amor, la fraternidad, la convivencia, la cooperación, el compromiso, la honestidad, la lealtad, la tolerancia, el carácter humanista social, la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, la inclusión y el respeto a la diversidad de los diferentes grupos humanos, sean una realidad. La normatividad le está otorgando a la comunidad educativa derechos y responsabilidades para la gestión de la escuela, para hacerlas realmente motores de desarrollo y cambio en las comunidades; por lo tanto, la necesidad de democratizar la gestión y de generar mayor participación en el hecho educativo es un imperativo para las instituciones educativas en el siglo XXI.

Pero *¿cómo hacer para que todo esto deje de ser solo un discurso o la suma de buenas intenciones y pase a ser práctica, ejercicio cotidiano, vivencia?*

La gestión necesaria

Antes de abordar el tema es importante preguntarnos: ¿Qué gestión educativa tenemos en nuestras escuelas? ¿Cómo tendrían que ser las escuelas para poder revisar sus modelos de organización y sus estilos de gestión? ¿Cuál es la organización necesaria para producir las transformaciones que queremos y qué se requiere para ello?

En algunas investigaciones actuales la gestión se constituye en uno de los elementos más relevantes para cualquier organización, y en el entorno educativo esta se comprende como la base misma del desarrollo de los procesos educativos a partir de una gestión. El éxito estará dado en la medida en que los procesos clave que conforman la gestión participativa, es decir, la planificación, la organización, la dirección, la ejecución y la evaluación, sean entendidos y trabajados de forma sistémica e integral.

Resulta sugestivo que las crecientes dificultades de la sociedad contemporánea para abordar los problemas educativos y la creciente rigidez de sus organizaciones, hayan sido tradicionalmente tratados como si fueran fenómenos diferentes, casi desconectados el uno del otro. Paralelamente, en el campo teórico las teorías del aprendizaje y las teorías de la organización han corrido siempre por caminos diferentes (Gore & Dunlap, 1988).

Según Inés Aguerrondo (1996), la organización y la gestión se complementan mutuamente, “el campo de la organización hace referencia fundamental a los aspectos de estructuración de la forma institucional. El campo de la gestión es el campo de la ‘gerencia’, es decir aquél (sic) que se ocupa de poner en práctica los mecanismos necesarios para lograr los objetivos de la institución y de resguardar su cumplimiento”.

La crisis de la escuela y de los sistemas educativos ha puesto de relieve la importancia de la gestión y la organización como una clave para el éxito y la efectividad de las transformaciones que se pretenden en la escuela.

Y en este mismo sentido, Guiomar Namó de Mello, en Ezpeleta (1992), dice: “Los aspectos de gestión han sido habitualmente confinados a la órbita de los administradores y planificadores. Esto ha contribuido a que loables proyectos pedagógicos fueran neutralizados por no haber incidido en la transformación de la estructura y funcionamiento del sistema escolar”.

Podría entonces afirmarse que no habrá transformación posible sin profundos cambios en la gestión y organización de las instituciones educativas.

El gran reto para la escuela es construir la organización necesaria e inteligente, que posibilite un nuevo modelo de gestión, que sea participativo, justo, incluyente, solidario, respetuoso de la diversidad y que al mismo tiempo pueda responder a las necesidades del contexto con una educación de calidad.

Peter Senge (1990) plantea la idea de la organización inteligente. “Lo que distinguirá fundamentalmente las organizaciones inteligentes de las tradicionales y autoritarias ‘organizaciones de control’ será el dominio de ciertas disciplinas. Por eso son vitales las ‘disciplinas de la organización inteligente’”.

De acuerdo con J. Prawda (1985), “la efectividad de la planificación depende de tres condiciones: Saber hacer, querer hacer y poder hacer”.³

Tabla 1
Organización y gestión necesarias para la escuela en el siglo XXI

Modelo de gestión tradicional	Modelo de organización y gestión necesarias
Paradigma de control	Paradigma de aprendizaje institucional
Rigidez	Flexible y adaptable
Estructura burocratizada	Equipos con autonomía funcional
Resistencia al cambio	Innovadora
Estilo de planificación clásica normativa	Visión y pensamiento estratégico situacional
Jerarquizada	Participativa Centrada en la persona
Monótona y repetidora	Transformadora
Poca eficacia / Bajo impacto	Fija rumbos Conduce / Imagen objetivo

3. La puesta en práctica de este modelo de gestión podría traer como consecuencia, según Aguerondo:
 - a. Disminuir drásticamente las jerarquías, creando equipos autónomos para lograr mayor flexibilidad y rapidez.
 - b. Crear espacios de interacción. Las decisiones profesionales que se deben tomar para el funcionamiento adecuado de la organización suponen espacios de intercambio y reflexión conjunta, que deben estar diseñados como parte del modelo institucional.
 - c. Incrementar el tiempo de los docentes en la unidad escolar. La tarea docente ya no es una tarea individual, sino grupal. El modelo de organización de la tarea docente en el nivel primario supone que cada docente hace lo que le parece en su aula; esto fomenta más el trabajo individual que el trabajo en equipo.
 - d. Rediseñar las escuelas con el fin de reducir las pérdidas. El tratamiento indiferenciado de todo el cuerpo de alumnos, que no tiene en cuenta las necesidades individuales, genera pérdidas concretas (abandono, repetición, escaso aprendizaje) de las cuales no se hace cargo la institución.
 - e. Necesidad de realizar mayores innovaciones en todos los niveles del personal. Se necesitan personas capaces de improvisar y responder con flexibilidad a las cambiantes demandas.

Del gobierno absoluto y subordinado al ejercicio participativo de la decisión

En perspectiva real, y teniendo como frontera la idea pausada pero no pedagógica, que una sola persona puede estar a cargo de todo el horizonte de una institución educativa, pone de manifiesto la reflexión sobre dos puntos neurálgicos en los referentes de autoridad en la escuela: ser el máximo jefe de la comunidad educativa (Ley 115, artículos 142, 143, 145) o ser el máximo líder de una institución educativa efectiva (Murillo, 2005).

Esta reflexión conduce a que la dirección de un centro educativo se vea alentada por el ejercicio mismo de gestionar las acciones que ponen a la institución educativa a tono con el devenir mismo del tiempo. Entender este punto desde el imaginario *managerial* de la gestión, tendría la claridad con las palabras de Bernardo Blejmar (2009): “Gestionar es hacer que las cosas sucedan”, y esto traducido en una institución educativa es movilizar recursos, personas, construir institucionalidad, generar espacios de diálogo, innovar y sobre todo el hacer realizable los sueños, que acontezcan, se mantengan y se produzcan nuevos.

No se pretende mirar la dirección única como un fósil que se puede investigar, medir, pero que en ningún momento se debe revivir, por el contrario, es importante situar la dirección colegiada en torno a un líder que potencie las capacidades y competencias de los equipos pedagógicos y administrativos de sus colaboradores.

El planteamiento que ha venido surgiendo en la calidad educativa, expuesto por autores como Mejía (2000), Morin (1999), Santos (2000), entre otros, propone la dirección participativa como esencial en la coherencia ética de una institución educativa.

Una dirección de este estilo presenta una serie de condiciones, las cuales, desde la visión de la gestión educativa a nivel normativo, se establece sobre una sola figura: el rector o la rectora.

Sin embargo, ¿cuáles serían estas condiciones?, y en un símil organizativo, sin perder de vista el hecho de que la institución educativa no es una empresa, pero debe organizarse desde una visión de entidad prestadora de servicio, las condiciones de un equipo directivo colegiado deberían ser:

- Animación, revisión y re-significación permanente del Proyecto Educativo Institucional (PEI): generar una visión de futuro que motive a los miembros de la comunidad educativa a la participación en la gestión de la institución a través de procesos de autoevaluación y mejoramiento continuo.

- Ejercer un liderazgo institucional en la gestión de la institución educativa acorde con el horizonte institucional: este liderazgo debe ir más allá del mantenimiento del orden y del control de la institución a través de diferentes procedimientos.

El liderazgo tiene la ambición de generar una visión de futuro compartida, en este sentido es colectiva; intenta inspirar colegialidad, cohesión, integración y sentido, respetando la diversidad de aportes de los actores; no sometiéndolos a reglas universales y falsamente válidas. Abre las puertas al aprendizaje permanente, a la experimentación y la exploración de soluciones, y a la búsqueda de criterios compartidos y no de prácticas repetitivas (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), s.f.).

- Promover una cultura democrática, participativa y de responsabilidad con la comunidad educativa; a través de procesos de comunicación asertiva, efectiva y bidireccional consolidada en una red de comunicación institucional que los vincule a todos de manera activa.

La cultura burocrática exigió que se documentara y redactara. Para ello, expidió resoluciones y notificaciones. Las oficinas, las escuelas y las direcciones se han colmado de papeles, pero difícilmente de comunicación. Cartas enviadas pero no leídas, circulares apiladas en un escritorio, notificaciones que no se comprenden son todos aspectos que pautan una situación general de aislamiento más que de integración (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), s.f.).

- Propiciar la motivación y estímulo laboral de sus colaboradores.
- Desarrollo formativo de sus colaboradores, en especial en aquellas líneas que la institución educativa quiere fortalecer u obtener resultados significativos.
- Acompañamiento y seguimiento de acciones tanto pedagógicas (en el aula), como administrativas (optimización de recursos): fomentar el trabajo en equipo, propiciando una red de interacciones que trascienda los aportes individuales, reconociendo la diversidad de competencias, intereses y habilidades de los miembros para generar una cultura de trabajo colaborativa.
- Realizar rendición de cuentas.

Condiciones generales, pero mínimas que deben cumplirse desde la estructura de una dirección colegiada.

Un plan estratégico que no es el PEI

La toma de decisiones colectivas debe partir de puntos reales, pero prospectivos en cuanto a lo que la institución educativa ofrece en su servicio. La manera de ordenar la serie de acciones para el desarrollo de una educación de calidad, debe contener en gran medida el pensamiento y la visión que se quiera tener de ella.

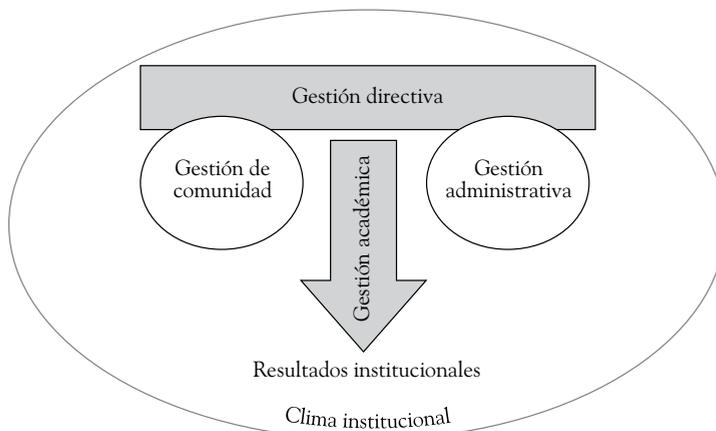
Sin embargo, en la Ley General de Educación en Colombia (Ley 115 de 1994, artículo 73), se determina que para

(...) lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen, entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes, y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley, y sus reglamentos.

La anterior orientación hace prever que en la institución educativa solo debe existir un único “documento” trascendente que motive a toda la comunidad educativa a desarrollarse en torno al horizonte institucional. No obstante, desde la normatividad nacional, la *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento* (Guía No. 34), publicada en el portal del Ministerio de Educación Nacional (2008), propone otro documento orientativo hacia un aspecto fundamental de las instituciones con un enfoque de desarrollo de cultura de mejora continua, el cual se presenta como un producto propio de la autoevaluación: *Plan de Mejoramiento Institucional*.

Gráfico 1

Estructura de un plan de mejoramiento institucional



Fuente: MEN, Colombia. Junio, 2013

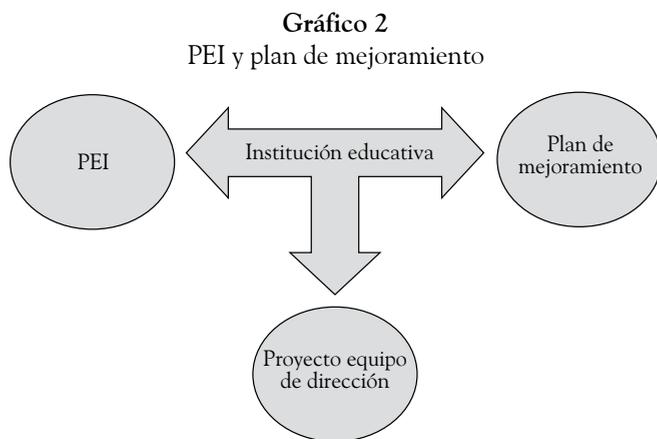
Es importante mencionar que desde la Ley 115 (1994), se habla únicamente de la institución educativa como aquella que solo tiene un gobierno escolar, un solo PEI, y que lleva a cabo acciones de calidad referentes a la permanencia de los niños, niñas y jóvenes hasta completar sus ciclos de formación (básica primaria, secundaria y media); sin embargo, desde la Ley 715 de diciembre 21 de 2001, este direccionamiento institucional se amplía introduciendo la integralidad

institucional y empieza a introducir conceptos del *managerial* educativo, como son: gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y gestión de la comunidad.

Así las cosas, es claro que una organización necesita en gran medida autoevaluarse y perfilarse a nivel prospectivo; en este sentido, el plan de mejoramiento comienza a ser un requerimiento por parte de las secretarías de educación de la nación a partir del año 2008, como parte del seguimiento a la calidad educativa.

Frente al planteamiento inicial de una dirección colegiada en la institución educativa, vista como una organización que presta servicios educativos, se hace indispensable adoptar herramientas y elementos claves para que tanto el PEI como el plan de mejoramiento institucional se hagan “vida” en la institución; por lo tanto, la planeación estratégica se convierte en el articulador no solo de lo que se quiere desarrollar en una comunidad educativa, sino del mejoramiento de la institución en lo que a su servicio respecta.

En consecuencia, los miembros del equipo de dirección, a la hora de estructurar su plan operativo, deben tener en cuenta la articulación de programas, proyectos y actividades que son parte de la vida del centro, e integrar en un plan estratégico institucional los aspectos anteriores. Esta articulación se logra cuando se instalan de manera coherente y coordinada el PEI y el plan de mejoramiento:

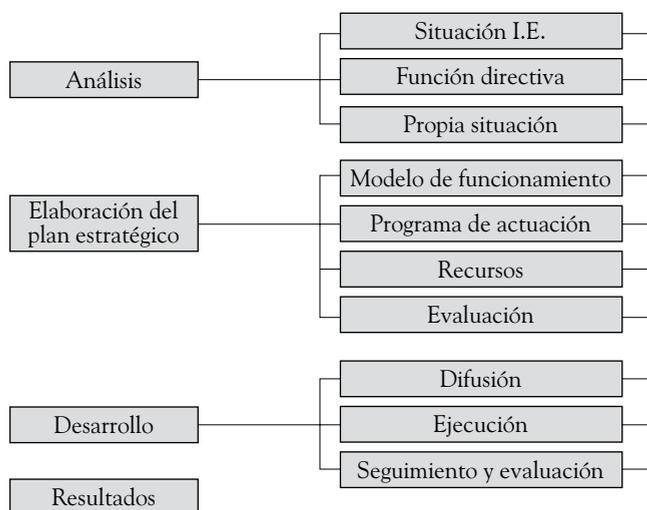


Retomando las condiciones de una dirección colegiada, la conformación de un equipo de dirección, conllevaría el tener un “proyecto” propio que establezca objetivos, metas, indicadores y resultados, en un tiempo determinado de ejecución (Murillo, 2005). Este proyecto se le puede dar el nombre de *Proyecto del equipo de dirección* (Federación Internacional Fe y Alegría, 2002) y correspondería a la planeación estratégica institucional.

La incorporación de una herramienta de planeación estratégica como proyecto de una dirección colegiada y por ende pensada como el desarrollo de un equipo de dirección, genera una característica primordial de una visión secuenciada y que involucra acciones propias de una entidad prestadora de servicio, como son el análisis del contexto y la problemática misma del entorno en donde interviene la institución educativa; el desarrollo de las acciones para el alcance de resultados “reales” de la ejecución del proyecto; y la medición de indicadores de gestión.

Esta visión secuenciada se puede estructurar de la siguiente manera:

Gráfico 3
Visión secuenciada de la planeación estratégica institucional



Fuente: Fe y Alegría de Colombia, 2005.

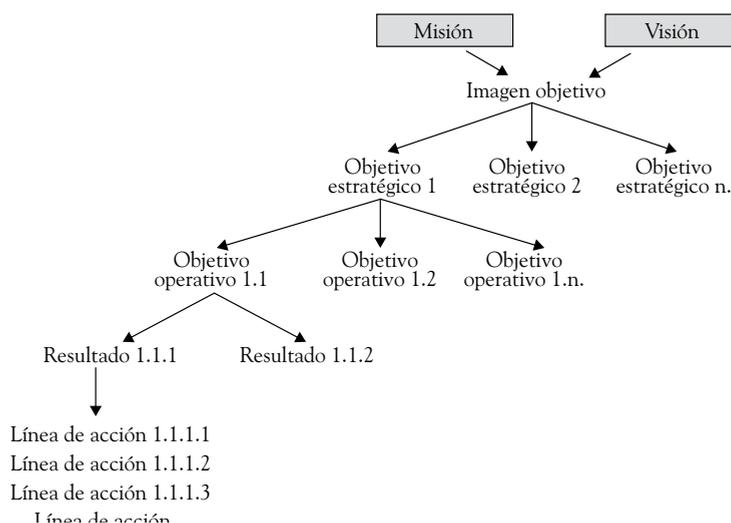
Esta visión secuenciada se traducirá con el tiempo en espacios de reflexión, diálogo, ejercicios de liderazgo propios de un director con respecto a la orientación de un equipo y, sobre todo, innovación y calidad en el servicio educativo, esto implica toma de decisiones en equipo.

La ilación del proyecto del equipo de dirección con el PEI y el plan de mejora: coherencia esencial en la dirección colegiada

El reto que se plantea desde una dirección colegiada, de hacer realidad el horizonte institucional, genera un gran esfuerzo en la ilación de la misión y la

visión de la institución educativa, con las acciones que deben realizarse para el alcance de metas y resultados educativos.

Gráfico 4
Ilación de la visión y la misión con el PEI de la institución



Fuente: elaboración propia.

Esta ilación se hace a partir de la identificación de factores claves de éxito que “nacen” desde la misión y la visión de la institución educativa hasta su articulación con el plan operativo anual de ejecución del proyecto de dirección.

Estos factores deben ser conceptualizados desde las características propias institucionales: pedagogía, administración y el servicio educativo que se prestará a la comunidad.

Definir estas iniciativas estratégicas como productos del proceso de una gestión directiva, requiere de esfuerzo, dedicación y asignación de recursos (Olarte J. & García A., 2009), lo cual implica para la estructura directiva de una persona, mucho tiempo, imprecisiones en la planeación a largo plazo y lógicamente un sentido de interés individual.

Para direcciones colegiadas, este mismo esfuerzo también requeriría mucho tiempo, sobre todo para lograr consensos a la hora de debatir el horizonte institucional a largo plazo; sin embargo, hay una ganancia que radica en el hecho de desarrollar una visión compartida del problema y por ende la optimización de los recursos institucionales.

En esta ilación, el equipo de dirección debe articular y conjugar conceptos y temáticas propias de una planeación estratégica, hasta llegar a lo más profundo de la ejecución del proyecto educativo: los planes de trabajo de los colaboradores.

La actitud y la aptitud con que se aborde la elaboración de un proyecto directivo en la gestión colegiada de una institución educativa, dependerán del liderazgo propio del rector o rectora, quien debe propiciar ambientes apropiados y asertivos de participación de los coordinadores de cada gestión, y generar a través del debate crítico, aprendizajes intencionados y trascendentales en la práctica coherente del PEI y el diario vivir de la institución.

Reflexiones que quedan flotando

Al cierre del presente artículo, es importante retomar la pregunta que subyace en el título, y que durante el desarrollo del mismo no se hizo alusión a las posibles respuestas de las mismas; no obstante, en la estructura de dirección de las instituciones educativas estatales permanece (y quizás por mucho tiempo) el poder absoluto de una sola persona, con una figura democrática muy importante, pero que en la práctica carece de ejercitación en la toma de decisiones: el Consejo Directivo; por otra parte, existen experiencias que se han venido promocionando en instituciones educativas privadas, que apuntan a establecer un *marketing* de calidad con relación a una gestión colegiada.

La pregunta inicial de este ensayo de algún modo permite mantener visibles las posibles aberraciones a una gestión colegiada; esto si el equipo solo piensa como el rector o la rectora, entonces, no se necesita un equipo de dirección; si por el contrario (como sucede en la delegación de poder) es un coordinador o coordinadora la que asume el control total del debate y decide sobre sus propios intereses, al igual que la anterior postura, se mantendrá el estilo de liderazgo único en la institución educativa.

Enmascarar la figura de poder en una institución formadora, mediante una dirección participativa, no sería el fin último que se propone una educación de calidad; todo lo contrario, la formación integral de sujetos históricos y transformadores se genera en el ejercicio único de las relaciones humanas que se dan a través del ejercicio reflexivo del pensamiento.

Otra reflexión que flota en el aire es saber si la calidad educativa se puede evidenciar desde un saber construido en un ámbito participativo, o si la educación tradicional y opresora sigue rindiendo más resultados en la transformación social del país.

Cuando a un equipo de dirección de una institución educativa se le pregunte ¿para dónde quiere ir?, la respuesta debería ser totalmente opuesta a la que le dio Alicia al Gato, en el país de las maravillas.

La formación de una ciudadanía democrática: una prioridad de la responsabilidad social universitaria

FÉLIX ANTONIO COSSIO ROMERO
JORGE LUIS DÍAZ CÓRDOBA
JORGE A. HENAO PÉREZ

Las instituciones educativas tienen como razón ética la intervención en los problemas que afectan a la sociedad, para tratar de esclarecer cuáles son las fuentes de estas problemáticas. La razón ética de las universidades está encaminada a comprender las ideologías dominantes, por tanto, es necesario intervenirlas para que no desborden su actuar e impidan el bienestar social. La responsabilidad de las instituciones educativas es promover la ética como la postura facilitadora de la comprensión de realidades históricas que perciben las diferentes instituciones que conforman el Estado y las direccionan a favor de la comunidad. Es entonces la escuela, tomada como centro en donde se imparte conocimiento, el espacio en el que se vive la autonomía, la libertad y la consolidación del Estado como ente de derechos para todos los miembros que componen la sociedad.

La recuperación de la identidad cultural a partir de la academia, hacia una definición de la responsabilidad social

En este contexto posmoderno, donde suele suponerse que a través de la globalización se han intensificado las relaciones mundiales, cabe preguntarse: ¿Cuál es la tarea de la academia con relación a la recuperación cultural, en una era en que las fronteras culturales son de tendencias tan cambiantes, y hay rupturas significativas con los símbolos culturales tradicionales que generan discursos dominantes? Todo comienza desde la educación. John Dewey sitúa la

escuela como base de la sociedad y por ende debe ir enlazada a esta en cuestión de su desarrollo; sin embargo, en las últimas décadas este proceso se ha visto afectado por fenómenos como el capitalismo y la globalización, entre otros, y como consecuencia, cambian notablemente los intereses de todo un pueblo, es decir, desde las instituciones hasta lo que busca cada individuo en su educación. En este sentido, actualmente no se busca justicia sino accesibilidad, deseo de controlarlo todo; el discurso del poder enmascarado de liberación se sustituye por la lógica de la explotación que conducen las fuerzas del capitalismo.

La educación universitaria es una marcha, o más bien una iniciación. Los gobiernos lo saben muy bien. Por una disposición rigurosa de las costumbres, la principal función de la educación es encaminar al estudiante hasta convertirlo en un instrumento útil para el desarrollo económico. Al respecto, los programas de educación para este desarrollo deben establecer un marco teórico que explique la desigualdad y la injusticia que caracteriza el orden mundial actual, y que facilite instrumentos para abordar la complejidad que subyace en la dicotomía *riqueza contra pobreza*. Es fundamental acercarse a ello conscientes de la diversidad interpretativa sobre la cuestión que trasciende lo científico para marcar las imágenes y las creencias impuestas en las bases de la sociedad, y que, además, cambian constantemente en la medida en que nuevas políticas de consumo son impuestas.

Es por esto que debe existir una alta coherencia entre fines y medios, entre métodos, discurso y contenidos de la propuesta actual de la educación universitaria. La educación universitaria para el desarrollo, que anuncia y transmite valores solidarios, cooperativos, críticos, de participación, no puede llevarse a cabo mediante métodos tradicionales, jerárquicos, individualistas, sobre todo si se considera que los destinatarios de la formación son a su vez multiplicadores tanto de los contenidos como de los valores y las actitudes que se van marcando y definiendo a lo largo del proceso formativo. Por tal razón, en la educación para el desarrollo con fines a una responsabilidad social definida no puede separarse texto y contexto, método y contenido. Sin embargo, no siempre ocurre así; en muchos casos la dimensión metodológica es considerada, injustamente, un aspecto secundario respecto al contenido, o bien, los educadores solo expresan su adhesión formal a la “participación”, sin aplicar técnicas o métodos que la hagan efectiva. Ello provoca disonancias muy marcadas entre aquello que se dice y la forma en que es transmitido, que a menudo llegan a ser contradictorias. En definitiva, descuidar la dimensión metodológica puede conducir a una desvalorización de los contenidos, que en consecuencia, pueden invalidarlos, convirtiéndolos en retórica, o reduciéndolos a un valor puramente instrumental, desprovistos de su carga ética y movilizadora.

Los temas de la RSU⁴ deben plantearse de un modo abierto que suscite interrogantes y la necesidad de conocer y saber más al respecto. Para ello es importante partir de los conocimientos e intereses de la universidad y sus estudiantes, que pueden ser la base para abordar el tema de manera más amplia; por consiguiente, la elaboración del conocimiento relacionado con la responsabilidad social es un proceso que se retroalimenta a sí mismo a partir de los conocimientos colectivos; el resultado, por tanto, será un producto colectivo con el que la universidad y especialmente los estudiantes se sentirán altamente identificados en la medida en que pueden reconocer los elementos y problemáticas que proceden del mismo proceso.

En suma, la formación hacia la responsabilidad social universitaria debe recoger todos aquellos aspectos de la realidad inmediata (un contexto propio) que sean significativos para el aprendizaje, e introducir las experiencias con respecto al tema en cuestión; es decir, no tendría sentido, por ejemplo, abordar la pobreza en América Latina sin hacer referencia a la pobreza en Estados Unidos. En efecto, la RSU debe generar una dimensión global-local de los fenómenos, especialmente éticos, cívicos, sociales y culturales, con el fin de tener una perspectiva plural que permita visualizar los distintos enfoques. En ese sentido, la verdadera finalidad de la RSU es crear conciencia en el estudiante de que forma parte del pensar y del actuar no solo de la universidad, sino también de su ciudad y aún más de su propio país, construyendo de este modo tanto la identidad de su institución como también del país mismo.

Ética social universitaria

El compromiso de toda institución educativa, ya sea de educación básica o universitaria, es brindar soluciones mediante campañas que posibiliten la interpretación para percibir de manera pertinente los dilemas sociales. Es por esta razón que se hace necesaria la consolidación de una posición ética que permita comprender e intervenir los factores que afectan a la comunidad, con el fin de facilitar el moldeamiento de las relaciones y vínculos de la ciudadanía, lo cual ayuda a la promoción de estrategias para comprender y actuar sobre las problemáticas de los sujetos en su contexto específico; por lo tanto, el compromiso de las instituciones educativas es generar una sociedad rica en valores, en la que cada sujeto pueda desarrollarse en su individualidad.

La responsabilidad de las instituciones educativas es promover la ética como postura facilitadora de la comprensión de realidades históricas que perciben

4. Responsabilidad Social Universitaria.

las instituciones que conforman el Estado como: la sociedad, la familia y la comunidad, en donde se encuentra inmerso el sujeto. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas deben fijar su posición frente a los problemas de los entes estatales, los cuales ven la educación como un complejo sistema que se desarrolla en dos momentos: el primero es la consolidación de teorías que ayudan a reconocer, por medio de la reflexión, una serie de problemas; en segundo lugar está el componente práctico, que permite intervenir las problemáticas de manera directa, dejando de lado la abstracción de la teoría, entregándose más a la solución de las problemáticas identificadas y menos a la pugna y a los actos irreflexivos.

De las posiciones éticas que asumen las instituciones de educación superior, se deriva su actuar en busca de la autonomía de cada sujeto, que gracias a la acción comprometida promueva la búsqueda del bien que le sea común a toda la sociedad. Díaz (2004) declara que: “Es importante que el estudiante que llega a la educación superior o universitaria, tome conciencia de la responsabilidad que asume y de los múltiples significados y compromisos que encierra el hecho de haber ingresado en el nivel superior de la educación” (p. 284).

Bien se comprende que el compromiso de la ética, en los organismos de educación superior, es dotar a los sujetos de la capacidad para asumir posiciones reflexivas y autónomas frente a los problemas de su medio o contexto; en este sentido surgen los dos interrogantes preponderantes para definir la ética social universitaria. El primero es: *¿La educación universitaria cómo ayuda a los sujetos para asumir una posición autónoma frente a los problemas de su entorno?* En segundo lugar es importante cuestionar *¿cómo se evidencia la ética universitaria en los estudiantes, y cómo estos la proyectan en la sociedad?* Para responder o abrir un poco más los intereses por la solución de estos interrogantes, se hace necesario profundizar sobre lo que significa el actuar ético y confrontarlo con las perspectivas de la educación universitaria en la actualidad.

De la postura asumida anteriormente, se advierte que la educación es la base para el actuar en comunidad, además su función no es solo otorgar títulos, sino fortalecer la sociedad, promoviendo la comprensión de sus problemáticas e intervenirlas de manera efectiva. En este sentido, es fundamental definir la educación como la encargada de proveer a la comunidad sujetos que interpreten e intervengan en las problemáticas que le son más urgentes, como lo menciona Giroux (1990): “Al contemplar la escuela dentro del contexto social en su conjunto, los partidarios de desarrollar estudios sociales, pueden empezar a fijar su atención en la enseñanza tácita de mensajes ideológicos (p. 24).

El descifrar los mensajes ideológicos a los que se refiere Giroux, responde a la interpretación de la sociedad en su complejidad, labor que le pertenece a la educación, y para ser más concretos a la universidad, ya que es la que está a cargo de someter a prueba todos los rasgos ideológicos del Estado; esto lo logra por medio de la formación de sujetos autónomos y reflexivos que piensan el aquí y el ahora como único momento de acción de cambio.

Por esta razón, se entiende que la educación es la que promueve ambientes de socialización y de interpretación de los fenómenos que encierra una comunidad específica; pero volviendo a los interrogantes abiertos anteriormente, en los que se ponían en tela de juicio la ética universitaria y cómo la universidad ayuda a los sujetos para asumir una posición autónoma frente a los problemas de su entorno, se puede decir que la entrega y la gestión universitaria para dar por terminados los conflictos sociales deben ser dimensionados desde la comunidad educativa en general, razón por la cual no se puede ver la educación como algo abstracto, sino como aquello que provee a sus estudiantes de recursos para enfrentarse a los retos que le propone su entorno.

En este sentido, la ética universitaria se puede ver como el conjunto de acciones que se dimensionan desde los espacios educativos, y que luego se proyectan a la resolución de problemas ya identificados.

Desde las perspectivas presentadas anteriormente, es claro que la ética social universitaria se pone en evidencia a la hora de emitir juicios sobre las ideologías predominantes y de interpretar los hechos que afectan a la sociedad; al entender esto, la acción directa por parte de los miembros de la comunidad educativa es proponer reformas que lleven al complejo social a escalar peldaños en la construcción de una mejor comunidad, claro está, sin olvidar que los problemas que se presentan en los entornos sociales son inacabables, pero es posible solventarlos o darles soluciones momentáneas.

Cabe señalar que cuando se habla de sociedad se está tratando sobre todo lo que encierra los modos de vivir del hombre con sus semejantes, por esta razón se deben tener en cuenta las complejidades del humano y de sus acciones, las cuales lo llevan a pensar en la ética, que en síntesis es todo aquello que nos hace preguntarnos por nuestros actos en sentido grupal, entendiendo que el propósito es el bienestar de todos los miembros de la comunidad.

La universidad es el vigilante del progreso social, es el guardia de las ideologías, ya que las interpreta e impide que se desborden y dejen de brindar beneficios a los miembros que componen el complejo social.

La importancia de la reflexión universitaria hoy

En la antesala del siglo veintiuno, que para muchos se ha iniciado ya, podemos tener una visión del futuro de la universidad, ya no pretende ser adivinación ni profecía puede ser, más bien, el ejercicio de una responsabilidad proyectiva que debemos tener para acceder a los nuevos tiempos con una actitud creadora, aquella que se adelanta a los acontecimientos y no deja que estos la tomen por sorpresa (Bayona, 1996).

Actualmente, la universidad enfrenta grandes desafíos en todos sus ámbitos. El mundo contemporáneo, o aldea global, se encuentra condicionado por los grandes cambios sociales, económicos, políticos, científicos y tecnológicos que se están dando de una manera acelerada y no permite hacer una lectura analítica de cada uno de ellos. La academia, por su parte, no está libre de estas transiciones, ya que es desde estas ópticas que se imparten parámetros a la universidad; por tanto, esta debe permanecer al corriente de todos ellos, ser un ente activo y participar en estos procesos que necesariamente le incumben.

El modelo neoliberal actual interviene en todos los aspectos de la sociedad, y su influencia ha permeado las instituciones vigentes. Esta nueva forma del capitalismo se ha posicionado a una escala *macro*, y por supuesto el ámbito educativo no está exento de ello. Hoy se habla de la mundialización de la cultura, y uno de los objetivos primordiales de la universidad es ir al ritmo y a la vanguardia de estos fenómenos; pero a su vez no debe dejarse absorber del ritmo económico imperante.

La universidad debe dar un paso más allá y generar una reflexión interna sobre estos grandes sucesos. La cultura ha pasado a ser sinónimo de consumo y ya no cuenta con una identidad propia. La academia debe hacer frente a esto, y su obligación es crear estudiantes íntegros y con autonomía, capaces de tomar una postura crítica frente a la diversidad de fenómenos que acontecen en el medio. Si este no es uno de sus principales objetivos, la universidad tendrá grandes consecuencias; por ejemplo, la nueva generación de profesionales no será crítica ni constructiva, tendrá una mentalidad uniforme, sin propuestas creativas que impacten en su entorno. En otras palabras, la universidad no debe formar a sus estudiantes con ideas mercantilistas, por el contrario, lo debe evitar para así crear seres con conciencia histórica.

Aproximación a las políticas lingüísticas y programas educativos de las minorías étnicas en la universidad colombiana

WILLIAM ENRIQUE SÁNCHEZ AMÉZQUITA

En este capítulo se hace una aproximación a las actuales prácticas educativas, las políticas lingüísticas, las estrategias y los programas en la educación superior orientados a atender las necesidades educativas de las minorías étnicas y lingüísticas. Se busca contribuir a caracterizar las situaciones de inclusión y exclusión de las diversas comunidades étnicas de nuestro país, en el marco de la realización del proyecto *La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad en tres universidades de Bogotá*.

Como miembro del Grupo Interinstitucional de Estudios del Discurso, uno de los motivos que me impulsó a compartir esta reflexión acerca de las políticas lingüísticas y los programas educativos de las minorías étnicas en la universidad colombiana, es poder contribuir a su debate desde la perspectiva de la teoría crítica de la cultura. El otro motivo es promover la construcción de una red de todos aquellos que, de una u otra manera, hemos considerado importante abordar el problema de la lectura y la escritura en la educación terciaria, como un tema de interés de la geopolítica lingüística a nivel local, regional y global, tanto al interior como allende las fronteras de la escuela.

No trato de elaborar una historia lineal de las políticas lingüísticas y educativas en Colombia, que la sociolingüística tradicional buscaría llevar a cabo entre sus tareas. En últimas, quisiera acercarme a las maneras mediante las cuales las estrategias de poder se vuelven constitutivas de nosotros como sujetos de

lenguaje, en tanto vivimos procesos discontinuos e interrumpidos de luchas de poder y de sometimiento de nuestras formas de pensar, de desear, de sentir, de hacer y de expresar.

La reflexión se divide en dos partes: en la primera busco desarrollar una perspectiva problematizadora de los procesos de estandarización de las lenguas; y la segunda está relacionada con la construcción de los límites materiales y discursivos de las lenguas y sus manifestaciones orales y escritas. A manera de cierre planteo unas ideas generales, pero no concluyentes, que buscan mantener abierto el debate sobre las problemáticas en cuestión.

Al analizar las formas de realización que han adquirido –en las actuales prácticas educativas– las políticas lingüísticas, las estrategias y los programas en la educación superior, se busca contribuir a caracterizar las situaciones de inclusión y exclusión de las diversas comunidades étnicas de nuestro país. La tarea se lleva a cabo en el marco del proyecto *La escritura académica en situaciones de bilingüismo e interculturalidad en tres universidades de Bogotá*. Consciente de que este análisis constituye solo una cara de la moneda, faltaría evidenciar, entre otros aspectos, hasta donde –con la promulgación y sanción de las reformas constitucionales y legislativas– la formulación de los planes, los programas y demás estrategias complementarias, se ha cumplido en la práctica el propósito de la Constitución Política de Colombia de 1991, de “asegurar a sus integrantes la vida, la convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo, y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana”.

Una perspectiva problematizadora de los procesos de estandarización de las lenguas

De acuerdo con Castro-Gómez (2000), para la teoría crítica de la cultura, la *cultura* es entendida como una construcción social, una red de relaciones de poder que produce valores, creencias y formas de conocimiento. En consecuencia, la teoría es considerada como una parte integral de esta red de inclusiones y exclusiones, llamada poder social, y no como un conjunto de proposiciones analíticas no contaminadas por el investigador y su práctica teórica. En la teoría crítica, el teórico está inmerso en el cúmulo de contradicciones sociales de la realidad que estudia y en medida alguna constituye un sujeto pasivo que asume una actitud de objetividad o neutralidad científica. En la teoría crítica, el sujeto y el objeto forman parte de la misma red de poderes y contrapoderes de los cuales ninguno puede escapar.

A raíz del uso indiscriminado en trabajos de investigación lexicográfica, dialectológica y sociolingüística, Hudson (1981) había problematizado los términos *lengua* y *dialecto*. Ante la ambigüedad de los mismos, al preguntarse por la diferencia entre ellos, Hudson reconoce la utilización que se ha hecho del *tamaño* y el *prestigio* como elementos diferenciadores (p. 42). Por ello, mientras una lengua sea de mayor tamaño, porque incluye todos los dialectos, gozará de más prestigio y será usada en la escritura formal (más exactamente su variedad estándar), en tanto que los dialectos se refieren a las lenguas no escritas

Sin resolver el problema generado por el uso de los dos términos, Hudson nos brinda pistas importantes para la reflexión sobre la problemática de la visión-división de la lengua que la “cultura” moderno-colonial europea construye y “hereda”. En primer lugar podríamos comparar, en el caso de alguna región colombiana, el número de personas que habla alguna variedad del español frente a la cantidad que lo escribe y nos encontraríamos que son más quienes la hablan que quienes la escriben, y tal vez de ahí no podríamos derivar estrictamente –siguiendo la teoría– que unos usan (oralmente) un “dialecto”, mientras que los otros usan (gráficamente) una “lengua”.

Detrás de esta aparente simple separación entre dos estratificaciones, oralidad y escritura, en las que operan fuerzas heterogéneas y diferenciales de agentes inorgánicos (aire/sonido; luz/grafía), sistemas orgánicos (el neurofonatorio y neuromotor superior) y aloplásticos (la interacción cara a cara *vs.* la comunicación mediada), se erigen escondidas dos formas de discriminación: de una parte, la separación entre la “baja cultura” de la oralidad y la “alta cultura” de la escritura; y, de la otra, aunque derivada de la anterior, la separación entre analfabetas y letrados (los que saben leer y escribir), que el dispositivo escolar y la educación agudizan al separar a los letrados de los analfabetas funcionales (aquellos que aun sabiendo leer y escribir no lo hacen o no lo hacen en el orden discursivo hegemónico).

La diferencia entre la “alta cultura” de la escritura y la “baja cultura” de la oralidad encuentra su asiento en el concepto tradicional de “cultura”, del que Castro-Gómez (2000) identifica críticamente dos características. La primera es la idea de que la humanización gradual de la especie es un proceso que ocurre en el tiempo, en la historia, y que no se encuentra entonces determinada por las leyes del cosmos. En consecuencia, las formas culturales adquieren cada vez más crecientes grados de perfección, en tanto ellas permitan el desenvolvimiento del espíritu, esto es, el ejercicio de la libertad humana. Así, mientras la naturaleza pertenece a la esfera de la necesidad, lo espiritual es el lugar propio de la libertad. Derivada de lo anterior, esta segunda característica del concepto tradicional de “cultura” consiste en privilegiar la llamada “alta cultura” sobre

la denominada “cultura popular”. Las formas de cultura, bien sea letradas o racionalizadas, como por ejemplo la codificación musical, el arte secularizado, la literatura, la filosofía, la historiografía, son las más elevadas dado que a través de ellas el ser humano puede reflexionar sobre sí mismo y reconocer su propia vocación espiritual. Los grupos humanos que no sean capaces de acceder a la reflexividad de la “alta” cultura permanecerán atados a su inmadurez o juventud y requerirán la iluminación que irradian los letrados.

Antes de pensar en las discontinuidades y en las posibles líneas de fuga, trataré de presentar cómo el saber sociolingüístico tradicional construye un espacio de continuidad, totalidad y omnicomprensión lingüística, mediante la creación del término de “lengua estándar” y de la descripción naturalizada de los cuatro procesos de su emergencia. Veamos lo que Hudson (1981) presenta al respecto:

La noción de ‘lengua estándar’ es un tanto imprecisa, pero una lengua estándar habrá tenido que pasar por los procesos señalados a continuación (Haugen, 1966; para una lista un poco distinta véase Garvin & Mathiot, 1956):

1). Selección. De una forma u otra debe haber sido seleccionada una variedad particular como la que va a ser desarrollada como lengua estándar. Puede que sea una variedad ya existente, como la usada en un centro político o comercial importante, pero también podría ser una amalgama de distintas variedades. La elección es un asunto de mucha importancia social y política, ya que la variedad escogida suele necesariamente ganar prestigio, y así la gente que ya lo habla comparte ese prestigio. Sin embargo, en algunos casos la variedad escogida ha sido una variedad sin absolutamente hablantes nativos, como por ejemplo el hebreo clásico en Israel y el bahasa de Indonesia (lengua de reciente creación) [...] (Bell 1976: 167) (pp. 43-44).

En primer lugar, habría que señalar cómo, mediante una adjetivación (lengua estándar) se construye un producto, se institucionaliza una entidad fija, ahistórica e inmodificable, en donde lo que en realidad se presenta es un proceso de estandarización, una lucha de fuerzas llevada a cabo por actores sociales, que no se nombran, con conflictos de intereses económicos, políticos, religiosos, culturales, que no se reconocen. A una forma de dominación, a un proceso de imposición se le disfraza con el nombre de “selección” y “elección”, omitiendo el proceso de poder y sujeción efectuado a través de la expresión “de una forma u otra”.

2). Codificación. Alguna institución tal como la academia tiene que haber escrito diccionarios y libros de gramática para ‘fijar’ una variedad, de forma que todos puedan ponerse de acuerdo en lo que es correcto. Una vez hecha la codificación, hace falta que todo ciudadano ambicioso aprenda las formas correctas y que no use en la escritura ninguna de las formas ‘incorrectas’ que puedan existir en su

variedad nativa, lo que puede suponer un montón de años de su carrera escolar (Hudson, 1981, pp. 43-44).

La sustancia de la codificación se asocia a la escritura, naturalizando la grafía como forma única de codificación y excluyendo de paso toda sustancia de realización oral. Lo que es “correcto” parece el resultado de un proceso racional y democrático de acuerdo. Se construye una ética lingüística en la que el letrado pasa a ser catalogado como ciudadano, mientras relega a un ser sin ambición a aquel individuo que no aprenda las formas “correctas”, es decir, a quien no se sujete a la variedad lingüística impuesta.

3). Elaboración funcional. Tiene que ser posible utilizar la variedad seleccionada en todas las funciones asociadas con el gobierno central y con la escritura, por ejemplo en el parlamento y en los tribunales, en documentos burocráticos, educativos y científicos de toda clase, y, naturalmente en los diversos géneros literarios. Ello puede suponer que haya que añadir elementos lingüísticos adicionales a la variedad seleccionada, especialmente palabras técnicas, pero también hace falta desarrollar nuevas convenciones para usar las formas existentes: cómo formular preguntas de exámenes, cómo escribir cartas en estilo formal, etc. (Hudson, 1981, pp. 43-44).

Se erige aquí un gobierno sobre la vida de los individuos en el que el uso de la variedad se construye como compromiso deóntico (tener que) y se asocia a un dispositivo, mientras se elabora una tecnología del habla y se configuran unas prácticas racionalizadas de uso del lenguaje. Aunque cabría aquí en términos de anatomopolítica y biopolítica, un análisis de la función productiva del poder que hace “vivir” una variedad mientras que deja “morir” otras, tal propósito excede la extensión de este trabajo.

4). Aceptación. La variedad elegida tiene que ser aceptada por la población afectada como la variedad de la comunidad; de hecho, normalmente como la lengua nacional. Una vez que ha sucedido así, la lengua estándar sirve de potente elemento unificador del Estado, como símbolo de su independencia con respecto a otros Estados (suponiendo que tal estándar sea único y no compartido con otros), y como una marca de su diferencia frente a otros Estados. Es precisamente esta función simbólica la que en cierta medida impulsa a los Estados a desarrollar una lengua estándar (Hudson, 1981, pp. 43-44).

El último proceso deja al descubierto el ejercicio del poder pastoral, presente en el proceso de estandarización de las lenguas en el que se combina la estrategia, el conocimiento y la obediencia. Si aceptamos el principio de que nadie puede gobernar sin el consentimiento del gobernado, podríamos acuñar para el caso que ninguna variedad de lengua puede ser impuesta sin recibir la “aceptación” de las poblaciones usuarias de una lengua.

A mi manera de ver, desde una visión sociolingüística crítica, lo que se busca imponer y estandarizar mediante un conjunto de prácticas sociales y sus instituciones asociadas, más allá de la aceptación de una variedad de lengua, es un orden discursivo hegemónico de las formas de interacción social, de las formas de representación o visiones del mundo que se construyen y las formas de identidad, o, en terminología de Fairclough (2003), un orden de géneros, discursos y estilos.

Sobre la construcción de los límites materiales y discursivos de las lenguas y sus manifestaciones socioculturales

Parece plausible afirmar desde el campo de los estudios del lenguaje, que los procesos y las formas de significación que cada cultura construye y privilegia históricamente nos ayudan, entre otros aspectos, a comprender y a caracterizar el tipo de sociedad en que vivimos.

No pretendo en esta mirada desconocer el hecho de que el español sea hoy la lengua oficial de España (además de serlo en 19 países latinoamericanos y uno africano), como tampoco que en la Península Ibérica, junto a las lenguas “minoritarias” (catalán, vasco, gallego, valenciano, balear y asturiana, que corresponden al 20% de la población de España), la variedad castellana se constituyó en la lengua materna del 80% de los ibéricos desde el siglo XVI.

Mi propósito es generar una aproximación a los cuestionamientos formulados, así como hacer que surja la conjunción de elementos múltiples y las discontinuidades de nuestra pretendida identidad lingüística que defendemos como propia y de disipar en parte la idea de centro único del que creemos provenir y al que creemos pertenecer a través de un discurso de comunidad constituida.

Con el fin de introducir la discusión sobre la manera de construir fronteras lingüísticas y su importancia en la estrategia de formular políticas lingüísticas y educativas, traigo a colación el artículo 10 de nuestra Constitución, donde reza que “el castellano es el idioma oficial de Colombia”.

No obstante la claridad de la carta magna colombiana de designar el *castellano* como lengua oficial, me pregunto: ¿Por qué la mayoría de los colombianos y los latinoamericanos en general respondemos “español” cuando se nos indaga acerca de la lengua que hablamos? ¿Lo hacemos seguramente sin saber que mediante esa nominación, bajo ese nombre hacemos referencia simplemente a una abstracción? ¿Lo hacemos desconociendo y negando que ningún ser humano en

sentido estricto *habla una lengua*, sino simplemente una o algunas variedades de ella? ¿Desconocemos las condiciones de posibilidad sociohistóricas, económicas y militares, ajenas a su propia condición ontológica, que hicieron que una manifestación lingüística local (en la que se conjugan elementos regionales, sociales, situacionales y culturales específicos como en la variedad del español castellano) emergiera en su momento, frente a la variedades rivales (aragonesa y leonesa, para el caso) como la lengua oficial de una nación? ¿Desconocemos, acaso, que la lengua oficial del Estado nacional español y de una multiplicidad de Estados nación en América y en África (el caso de Guinea Ecuatorial) denominados “hispanohablantes”, no es la forma de habla representativa de las comunidades y naciones integradas en ellos?

Ya Lodares (2001), en una de sus obras, señalaba con acierto la contingencia histórica de esta lengua común:

La historia de la gente cervantina es interesante porque da pocas lecciones sentimentales. Tiene poco de espiritual: más bien enseña cómo se crean vínculos materiales que hacen imprescindible la existencia de una lengua común que los garantice. Enseña cómo la imperiosa necesidad de entenderse y comunicarse entre la gente rompe a menudo las barreras de las lenguas, cuya variedad es accidente histórico, no asunto natural.

Durante tres siglos la dominación colonial facilitó que el español fuera el único código de comunicación compartido en un variopinto ámbito humano y lingüístico. Sus valores mercantiles y económicos, como el hecho de ser la lengua de la representativa minoría criolla y las clases asimiladas a ella, favorecieron el aparente contrasentido de que el español ganara terreno en el laberinto lingüístico americano justo cuando se disolvían los lazos políticos entre la América virreinal y España. Si en los años coloniales uno de cada tres hispanoamericanos hablaba español, las nuevas repúblicas americanas y la emigración fueron las que se preocuparon por instruir en dicha lengua a los dos restantes (p. 9-10) (La cursiva es mía).

Los planteamientos formulados en esta primera parte me ligan, entre otros, al propósito del trabajo de Lodares (2001), de relatar una historia humana del idioma español en la que “se contará, sobre todo, lo que ha hecho cierta gente para que *un modesto romance surgido al norte de la Península Ibérica se haya convertido en uno de los grandes dominios lingüísticos del mundo*” (La cursiva es mía).

De igual manera, a partir del artículo 10 de la Constitución, ya mencionado, que señala que “las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios” y que “la enseñanza que se imparta en la comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”, quiero poner en evidencia y bajo cuestionamiento algunos elementos que parecen inadvertidos en los procesos de construcción de la política lingüística. Aunque responder a todas

estas preguntas supera el alcance y la extensión de estas reflexiones, considero importante formularlas porque de alguna manera nos acercan a la complejidad de la problemática.

¿Bajo qué criterios se establece un idioma como el oficial de un país? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad sociohistóricas que lo permiten? ¿Qué es lo que realmente determina la diferencia entre “idioma”, “lengua” y “dialecto”, y qué hace que ellos sean objeto de políticas lingüísticas y educativas? ¿De qué forma una práctica social como la enseñanza deviene en política educativa o es objeto de dicha política? ¿Por qué razón la enseñanza “será bilingüe” solo para las comunidades o grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias? ¿Qué y cómo se constituye una tradición lingüística propia? ¿A qué se hace referencia con lo “propio”, a una relación de pertenencia o a un proceso de identificación? ¿De qué manera el aparente reconocimiento de la singularidad étnico-lingüística de una comunidad se convierte en exclusión a partir de la unidireccionalidad de una política educativa? ¿Además de la no bidireccionalidad y la no reciprocidad, a través de qué otras estrategias menos visibles se convierten las lenguas de los grupos étnicos en abyectas y su aprendizaje en un hecho exótico? ¿Mediante qué otras tácticas, adicionales a la presuposición y la omisión, discursivamente se construye una hegemonía lingüística del idioma imperial como una de las lenguas de enseñanza? ¿Por cuáles medios opera la hegemonía y subalternidad lingüística local, regional y globalmente entre lenguas (interlingüísticamente) o al interior de las lenguas y sus variedades (intralingüísticamente)?

No obstante la importancia de mirar el fenómeno en sus manifestaciones macrosociolingüísticas, es importante señalar que los límites materiales y discursivos no solo se construyen entre las lenguas y sus variedades de lenguas, sino que se amplían a dos de sus manifestaciones sociales y culturales: la oralidad y la escritura.

En la sociedad moderna, de manera complementaria a la oralidad, la lectura y la escritura alfabéticas llegaron a convertirse para las colectividades gobernadas por el modelo occidental en saberes prácticamente indispensables para la realización de distintas formas de interacción social en los múltiples ámbitos de producción de la vida colectiva. De acuerdo con Walter Ong (1994), las implicaciones de los nuevos descubrimientos acerca de las diferencias entre la oralidad y el conocimiento de la escritura son tan grandes que han llevado a modificar la comprensión sobre la misma subjetividad humana:

En años recientes, se han descubierto ciertas diferencias fundamentales entre las maneras de manejar el conocimiento y la expresión verbal en las culturas orales primarias (sin conocimiento alguno de la escritura) y en las culturas afectadas profundamente por la escritura... Resulta útil abordar de manera sincrónica la

oralidad y el conocimiento de la escritura, mediante la comparación de las culturas orales y las caligráficas (es decir, con escritura) que coexisten en un espacio dado de tiempo. Pero es absolutamente indispensable enfocarlos también diacrónica o históricamente por medio de la comparación de períodos sucesivos. La sociedad humana se formó primero con la ayuda del lenguaje oral: aprendió a leer en una etapa muy superior de su historia [...]. El examen diacrónico de la oralidad, de la escritura y de las diversas etapas de la evolución de la una a la otra establece un marco de referencia dentro del cual es posible llegar a una mejor comprensión no solo de la cultura oral prístina y de la posterior de la escritura, sino también de la cultura de la imprenta, que conduce a la escritura a un nuevo punto culminante, y de la cultura electrónica, que se basa tanto en la escritura como en la impresión. Dentro de esta estructura diacrónica, el pasado y el presente, Homero y la televisión, pueden iluminarse recíprocamente (Ong, 1994, pp. 11-12).

Recogiendo los aportes de Ángel Rama, en uno de sus trabajos Castro-Gómez (1996) sintetiza la problemática moderno-colonial latinoamericana entre los no letrados y los letrados y sus derivadas, la comunicación oral y escrita, al señalar lo siguiente:

Concentrémonos por el momento, en el soberbio enfoque genealógico del pensamiento latinoamericano que nos ofrece Ángel Rama. La tesis central de Rama es que la letra ha funcionado tradicionalmente en las sociedades latinoamericanas como un instrumento de control. Ya desde la época colonial, pero especialmente a raíz de los procesos de urbanización iniciados en Latinoamérica desde finales del siglo XIX, se puso en marcha una dinámica social en la que los lenguajes simbólicos, y concretamente la escritura, empezaron a adquirir una existencia autónoma (Rama 32 ss). Se configuró una élite urbana de letrados, estrechamente vinculados con el orden político, cuya función era controlar la producción y circulación de las ideas en medio de una sociedad analfabeta... Se fue instaurando de este modo un profundo divorcio entre la "ciudad real", donde predominaba la comunicación oral, y la "ciudad letrada" en donde lo único que vale es la palabra escrita (p. 11) (La cursiva es mía).

Podría afirmar que la frontera espacial del territorio "ciudad" se puede ampliar al territorio "país" y continente "real", en contraste con el país y el continente "letrado". Esta discontinuidad nos permite no solo escuchar las voces de multiplicidad, heterogeneidad e hibridación lingüística de grupos y comunidades subsumidas hasta ahora por la construcción discursiva identitaria de la "hispanidad", sino también reposicionar los "acentos", las grandes diferencias en las hablas locales y regionales en tanto entidades idiomáticas con sus manifestaciones histórico-geográficas (diatopías), histórico-sociales (diastatías) e histórico-situacionales (diafasías).

Con base en estos planteamientos, es posible aseverar que con las prácticas sociales de la lectura y la escritura no solo se comunican mensajes, sino que

además se constituye un orden social en el que se combinan formas de acción social (la educación lingüística y semiótica), formas de representación del mundo (los educados) y formas de ser individual y colectiva (los analfabetas y los analfabetas funcionales, los cultos y los incultos). Por los altos costos de exclusión e inequidad que genera y por las implicaciones que para los grupos humanos parecieran tener el no saber leer ni escribir, el analfabetismo ha venido a convertirse en una especie de estigma social que ningún individuo, y mucho menos colectividad alguna, pareciera estar dispuesto a llevar sobre sus hombros.

Algunas reflexiones para un cierre no concluyente

A partir de los planteamientos y discontinuidades señaladas en cada uno de los apartados, en los que se expresa de distintas maneras la lógica moderna colonial que heredamos y reproducimos, podemos identificar líneas de fuga y construir espacios para el cuestionamiento y la resistencia.

De acuerdo con algunas visiones modernas del lenguaje entre las que se destaca el estructuralismo constructivista de Chouliaraki y Fairclough (1999) y Fairclough (2003), las múltiples formas de significación verbales y no verbales, entre ellas las lenguas, no constituyen realidades aisladas ni separables del mundo social. Son, por el contrario, el resultado de complejos procesos históricos y se erigen por tanto, junto con otros elementos, en entidades indisolubles de las estructuras, prácticas y eventos sociales y de los procesos de interacción y construcción de las redes y mundos culturales, políticos y económicos actuales.

Al parecer, el papel que el lenguaje como realidad simbólica cumple en el contexto local, nacional, regional y global, está íntimamente ligado a las funciones del lenguaje y de las lenguas en los procesos históricos, sociales y culturales de las comunidades, de una parte, y a las concepciones que miembros de la comunidad educativa tenemos acerca de las relaciones entre educación y sociedad, de la otra.

Como educadores que somos, al ser cada vez más conscientes que a través del uso que hacemos de los lenguajes y las lenguas en las prácticas sociales en las que intervenimos, podríamos contribuir a mantener o a transformar las formas de ser y de expresar, de pensar y de decir, de sentir y de hacer, de interactuar y de gobernar; en resumen, las formas de producir, en el sentido más profundo y amplio del término, la vida social en sus aspectos económicos, políticos, culturales y educativos.

Por medio del lenguaje es posible contribuir de manera directa o indirecta, consciente o inconsciente, bien sea a fortalecer y perpetuar las inequidades y discriminación existentes, o bien luchar y contrarrestar las formas hegemónicas de poder y las desigualdades de acceso al capital social y cultural, haciéndolas evidentes, develándolas, cuestionándolas, resistiéndolas y modificándolas.

Por ello, al igual que en principio no podemos desconocer el papel de las lenguas imperiales (el inglés en primer lugar, seguido del francés, el español, el alemán, el japonés, entre otras) como lenguas de contacto entre pueblos de diversas tradiciones y como herramientas privilegiadas de difusión y acceso a los distintos saberes que se producen en múltiples regiones del globo, tampoco podemos desconocer su utilización en la difusión de formas hegemónicas de pensar, sentir y hacer que ponen en serio riesgo la diversidad cultural y lingüística a nivel mundial. Tampoco podemos hacer caso omiso a la exacerbación de las manifestaciones chauvinistas que, volviendo absoluto lo propio, pretenden cerrar las puertas a la diferencia y negar de paso la interacción, la dialogicidad y el reconocimiento de la alteridad como aspectos esenciales en la construcción de las identidades social y cultural y sus manifestaciones a nivel local, nacional y regional.

En el marco de las relaciones entre los distintos elementos de la realidad social y los lenguajes y las lenguas, también reflejamos las ambivalencias y contradicciones que caracterizan las distintas organizaciones y sociedades del siglo XXI. Estas contradicciones se manifiestan, entre otras cosas, a través de la diferencia de acceso que tenemos a los mecanismos de simbolización y comunicación y del uso que hacemos de ellos en las distintas instituciones y prácticas sociales a las que estos se encuentran asociadas.

Una actitud consciente, reflexiva y crítica de esta realidad puede permitir a la comunidad educativa de la universidad en su totalidad, una aproximación contextualizada, constructiva y transformadora de su propia práctica educativa, de las prácticas culturales y de las políticas socioeducativas.

En este sentido, uno de los objetivos de un programa de educación lingüística en la educación superior debería ser contribuir a la construcción, por una parte, de una comunidad educativa más consciente de la función social del lenguaje y, de otra parte, de las relaciones entre la sociedad, como conjunto, y las actividades, los actores, las comunidades e instituciones educativas. A través del programa de educación lingüística, cada uno de los miembros de la comunidad educativa debe ser más consciente de su potencial papel de agente social y cultural en el contexto en el que desarrolla su actividad educativa, analizando y evaluando los proyectos educativos actuales y las motivaciones que esconden, y a su vez

pensando, formulando y abriendo las puertas a posibles proyectos educativos alternativos en los que los lenguajes en general y la lengua materna en particular se puedan poner al servicio de la interacción social y la comunicación intercultural, del respeto y la valoración de las múltiples diferencias de pensar, sentir y hacer.

Estudiantes y docentes deberíamos ser agentes en la construcción de un proyecto en el que los lenguajes y las lenguas se pongan al servicio de la interacción y la construcción de la realidad social, cultural, educativa, científica y de los valores estéticos y éticos de la comunidad colombiana, latinoamericana y mundial.

Esta mirada a las políticas lingüísticas y a los programas de educación superior orientados a atender las necesidades educativas de las minorías étnicas de Colombia, nos permite afirmar que, a pesar de los avances alcanzados en términos de políticas y programas, los pueblos aborígenes y afrodescendientes siguen luchando contra modelos históricos de discriminación, desigualdad socioeconómica y marginación, lo que evidencia la existencia de barreras significativas al acceso y la permanencia en el sistema educativo, en especial en lo atinente al nivel superior.

A los obstáculos de acceso y permanencia, agravados en gran medida por la condición de pobreza de las comunidades aborígenes y afroamericanas, se añade un cuestionamiento a la pertinencia y relevancia cultural de los programas de educación superior ofrecidos. Los sistemas educativos interculturales bilingües se orientan a las escuelas primarias y secundarias, pero dejan por fuera las escuelas postsecundarias, técnicas y superiores.

De igual forma, a pesar del aumento de su figuración en el mercado laboral, la presencia de profesionales y expertos aborígenes y afroamericanos sigue siendo muy limitada. Por tanto, el necesario mejoramiento en el desarrollo profesional de aborígenes y afroamericanos debe relacionarse con el desarrollo social, económico y político del país, de las comunidades y las regiones, sus realidades y sus necesidades locales tanto en el ámbito rural como urbano.

Entre otras cosas, habría que repensar, de un lado, las falsas relaciones de exclusión entre oralidad y escritura, asociando la primera a un estadio de desarrollo premoderno y la segunda a su evolución moderna. Las dos formas coexisten y por ellas circulan formas de saber diferenciadas pero no excluyentes. De otro lado, las políticas educativas elaboradas para un Estado nación, como realidad política incluyente y no homogeneizante, deben dar cabida a las formas híbridas de interactuar, de representar el mundo y de identificarse en las nuevas maneras de realización del sistema mundo contemporáneo en las tensiones que se generan entre lo local, lo regional y lo global.

Debemos también dar lugar a las formas heteroglosas que desde el margen y la subordinación se resisten a la centralidad y la ortoglosia que la escritura académica y el saber científico técnico han impuesto como lo único válido. Nuevos espacios alcanzan las oralidades y las escrituras no estandarizadas, apoyados, entre otras, en las nuevas tecnologías que nos permiten oralidades escrituradas (chat, mensajes, celulares) y escrituras oralizadas (diapositivas). Gracias al computador podríamos alcanzar las nuevas alfabetizaciones sin tener necesariamente que recorrer el camino de la escritura caligráfica y la anatomopolítica a ella asociada. Las condiciones de posibilidad están servidas, entre otras razones al descentramiento de la escuela como dispositivo privilegiado de la producción y circulación de saberes.

Bibliografía

- ACEVEDO G., R. (2011). *Orientaciones en la construcción del proyecto del equipo de dirección*. Cali: Fe y Alegría Valle del Cauca.
- AGUERRONDO, I. (1992b). La mirada de la conducción. En Frigerio, G.; Poggi, M. & Tiramonti, G. *Cara y ceca de la conducción educativa*. Cap. 7. Buenos Aires: Troquel.
- _____. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel.
- ANDER-EGG, E. (2001). *Los desafíos de la educación en el siglo XXI: algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- BAUMAN, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- BECK, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: Siglo XXI.
- BLEJMAR, B. Gestionar es hacer que las cosas sucedan. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Recuperado de http://books.google.com/books?id=iCwWtZZXPHYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- CASTRO-GÓMEZ, S. (1996). *América Latina, más allá de la filosofía de la historia*. (Publicado originalmente en *Crítica de la Razón Latinoamericana*). Barcelona: Puvill Libros. (pp. 99-120). Recuperado el 28 de enero 2009, de <http://www.ensayistas.org/critica/generales/castro4.htm>
- _____. (2000). Traditional and Critical Theories of Culture. *Nepantla: Views from the South*, 1 (3): 503-518.
- CHOULIARAKI, L. y FAIRCLOUGH, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Colombia. Constitución Política de la República 1991.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994, “por la cual se expide la Ley General de Educación”.
- Colombia. Congreso Nacional de la República (2010, 25 de enero). Ley 1381 del 25 de junio de 2010, *por la cual se desarrollan los artículos 7, 8, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4, 5 y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes*. Publicada en el Diario Oficial No. 47.603. Bogotá.
- Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES) (2008). *Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 7 de marzo de 2009, de <http://www.universia.net.co/cres-2008/destacado/conclusiones-de-la-cres-2008/declaracion.html>
- Constitución Política de la República de Colombia (1991). Bogotá: Océano.
- DERRIDA, J. (2010). *Universidad sin condición*. Madrid: Mínima Trotta.
- EZPELETA, J. (1992). Momentos de la investigación. Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta & A. Furlán. *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago, Chile: Unesco/Orealec.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Federación Internacional Fe y Alegría (2002). La planeación estratégica en Fe y Alegría: Orientaciones metodológicas. *Revista de la Federación Internacional de Fe y Alegría*. 6, Colección Fortalecimiento de los sistemas de gestión y sostenibilidad institucional.
- Federación Internacional Fe y Alegría (2010). Hacer el bien y hacerlo bien. *Revista de la Federación Internacional de Fe y Alegría*, 11. XL Congreso Internacional de Fe y Alegría, El Salvador, 2009.
- FERRO, B. J. (1996). *Visión de la universidad ante el siglo XXI*. Santa Fe de Bogotá: Uninorte.
- FREIRE, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI.
- _____. (1987). *Pedagogía: Diálogo y conflicto*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

- GIROUX, H. (1988). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- GÓMEZ, A.; MONSALVE, J. y MUÑOZ, L. (2011). *Una Ley que puede ser lengua muerta*. Recuperado el 6 abril de 2011, de <http://www.vanguardia.com/historico/93307-una-ley-que-puede-ser-lengua-muertaampquicktabs31>
- GORE, E. y DUNLAP, D. (1988). *Aprendizaje y organización. Una lectura educativa de las teorías de la organización*. Buenos Aires: Tesis.
- HUDSON, R. A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE). (s.f.). *Gestión Educativa Estratégica. Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: Unesco.
- LAMPERT, E. (2008). Posmodernidad y universidad: ¿una reflexión necesaria? En *Perfiles Educativos*, 30 (120).
- LIPOVETSKY, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona: Anagrama.
- LIPOVETSKY, G. y SERROY, J. (2010). *La cultura-mundo. Respuesta a una sociedad desorientada*. Barcelona: Anagrama.
- LODARES, R. (2001). *Gente de Cervantes. Historia humana del idioma español*. Madrid: Santillana.
- MAFFESOLI, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México, D.F.: Siglo XXI.
- MATO, D. (Coord.) (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Iesalc-Unesco.
- MCLAREN, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1999). *Pedagogía, poder e identidad*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- MEDINA, C. et al. (2010). *Pensar la universidad. ¿Hay un horizonte ético-político de la universidad?* Medellín: Universidad de Antioquia.
- Ministerio de Educación Nacional y Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) (2008, septiembre 9 y 10). *II Foro Internacional: un camino hacia la educación superior inclusiva. Población indígena y afrocolombiana*. Bogotá. Recuperado el 22 de marzo de 2009, de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro165/foro.pdf>
- MURILLO T., F. J. (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en

- Iberoamérica. En: REIC - *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3 (2). España.
- NAMO DE MELLO, G. (1992). La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas. En: J. Ezepeleta y A. Furlán (Comp). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago, Chile: Unesco/Orealec.
 - NÚÑEZ G., A. (2012, mayo-agosto,). En Educación Superior, Santos le incumple a la MANE y al país. En: *Debates*, 62. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
 - OLARTE, J. P. & García, A. (2009, enero-abril.). Factores clave de éxito para una implantación exitosa del sistema de gestión estratégica “Balancedscorecard”. *Revista EAN*, 65: 49-76.
 - PRAWDA, J. (1985). *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*. México: Grijalbo.
 - SENGE, P. M. (1990). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires: Granica/Vergara, p. 20.
 - VALLAEYS, F. (2009). *Responsabilidad social universitaria. Manual de primeros pasos*. México: McGraw-Hill Interamericana.
 - VIVAS, S. (2011). *Danzas de Armonización. Día de las lenguas nativas*. Recuperado el 15 de mayo de 2011, de <http://desdeabajo.info/actualidad/internacional/itemlist/category/139-cuerpo-de-letras.html>
 - ZÁRATE, G. (1992, Invierno). Experiencias educacionales exitosas: un análisis a base de testimonios. En: *Revista Estudios Públicos*, 47. Santiago, Chile.

Quienes dirigen hoy la universidad son las empresas, las grandes corporaciones financieras, los organismos comerciales y regulativos y los medios masivos de información. La función de rectores, vicerrectores y jefes de planeación, y demás burocracia directiva, es la de regular el paso de flujos de intereses de estas organizaciones por la universidad. Se está, entonces, ante otra universidad: la del mercado globalitario, que ya no es la universidad medieval o moderna ni un lucrativo negocio, pero sí paso obligado de los poderes globales.

Estamos asistiendo a la emergencia de otra universidad y el reto es pensarnos hoy esa otra universidad.



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
CALI

Av. 10 de Mayo, La Umbría,
carretera a Pance
PBX: 318 22 00 - 488 22 22
www.usbcali.edu.co

