

Consideraciones sobre los lineamientos curriculares para la universidad social e innovadora

Considerations on curricular guidelines For the social and
innovative university

*Luis Alberto Malagón Plata¹, José Julián Nájuez Rodríguez², Luz Helena
Rodríguez³*

Resumen. El presente documento se escribió con la intención de contribuir en la discusión sobre la construcción de un proyecto curricular para la Universidad del Tolima que le permita realizar un cambio radical en los procesos de formación, y en las funciones que histórica y políticamente le han sido asignadas. El propósito de generar una amplia discusión y una participación activa de los diversos estamentos de la comunidad universitaria y académica, garantiza que los resultados representen los intereses de la universidad en su conjunto y que además exista un sentido de pertenencia y compromiso para lograr su consolidación en el futuro cercano. Le compete sin duda, al COMITÉ CENTRAL DE CURRÍCULO delinear la política y su propuesta correspondiente.

Sin duda hoy, el debate curricular se hace más complejo, los retos de la formación en el nivel terciario colocan a las universidades frente a la necesidad de transformarse en organizaciones integrales, sistémicas, articuladas internamente y con una fuerte vinculación con el entorno. Como se verá más adelante los escenarios han cambiado y su incidencia es aún mayor en la universidad como institución académica y este concepto que durante muchos años se relacionó con la enseñanza en las aulas se ha modificado en el sentido de involucrar variables como la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad que le confieren a la docencia, la investigación y la proyección un significado distinto.

INTRODUCCIÓN. El desafío que hoy se abre junto con la llegada del nuevo milenio es el de una “universidad de la vida cotidiana”, es la universidad que

1 Docente de Planta de la Universidad del Tolima, adjunto a la Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Psicopedagogía. Correo: lmalagon@ut.edu.co

2 Docente de Planta de la Universidad del Tolima, adscrito al Instituto de Educación a Distancia, departamento de Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas. Correo: jjnanezr@ut.edu.co

3 Docente de Planta de la Universidad del Tolima, adscrito al Instituto de Educación a Distancia, Departamento de Estudios Interdisciplinarios. Correo: lhrodriguez@ut.edu.co

logra ser a la vez sensata y soñadora (...) que ya no busca empecinadamente la homogeneidad y la certeza sino más bien se abre a la creatividad y a la incertidumbre. Su proyecto es el mestizaje, su tarea avanzar en el hallazgo y construcción de interfase: utopías y realidad, cognición y emoción, saber científico y saber común, arte y folclor, teorías y prácticas. Por lo tanto, la universidad debe establecer relaciones con todos los sectores de la sociedad (...) y, además, con los distintos contextos socioculturales: localidad, región, provincia, nación y naciones del mundo. (UN, 1994)

Muchos cambios han sufrido los procesos educativos en general y en especial los de la formación universitaria: el descentramiento de la enseñanza al aprendizaje; la transformación de la investigación en una estrategia didáctico-pedagógica; el paso de la disciplinariedad en el aula a la producción de saberes en los contextos de aplicación (Gibbons 1997); la creación de sistemas integrales para la oferta de formación; las tecnologías de información y comunicación (TIC) como plataforma de base para el desarrollo académico; la comercialización de la academia; el paso de la unifuncionalidad a la multifuncionalidad del docente; la apropiación por parte de las instituciones de educación superior de roles más científicos, tecnológicos y culturales para su intervención en la sociedad; la mayor integración con el resto del sistema educativo a partir de estrategias como los ciclos propedéuticos; la adopción del sistema de créditos y competencias que han generado discusiones complicadas y que de alguna forma el sistema ha sido impuesto a través de la normatividad correspondiente, pero que de todas formas ha generado resistencias importantes por las implicaciones que tiene para la definición de la universidad como un sistema de **Educación Superior**; el paso de la formación para el empleo a la formación para el desarrollo empresarial a partir de mecanismos como el emprendimiento; y, otros cambios que evidencian escenarios de acción complejos, contradictorios y más dinámicos que exigen a la comunidad universitaria un mayor sentido de creatividad e innovación tanto en la ciencia como en la organización para la formación y producción del conocimiento.

A lo largo de este trabajo se formularán un conjunto de reflexiones con un ánimo propositivo y de aportes a la discusión constructiva reafirmando la tesis sostenida en las diversas reuniones preparatorias del foro, en el sentido de producir una propuesta con una amplia participación y una legitimación de la comunidad universitaria y académica.

Cinco componentes básicos tendrán el documento: una visión de los nuevos escenarios para la educación superior; los modelos y paradigmas en la Universidad Contemporánea; una mirada crítica a la educación superior en Colombia; un conjunto de reflexiones sobre el currículo, tanto en los enfoques como en las formas organizativas; y, finalmente un conjunto de propuestas tendientes a establecer el proyecto curricular en la Universidad del Tolima.

1. LOS NUEVOS ESCENARIOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Se entiende por nuevos escenarios, los diferentes contextos en los cuales debe moverse hoy la Educación Superior y que, por tanto, han de tenerse en cuenta al construir análisis e interpretaciones, tanto en el nivel de políticas generales como en el nivel de decisiones institucionales sobre programas concretos.

Tres grandes fenómenos se están produciendo en el mundo con directa repercusión en la educación: la sociedad del conocimiento, la globalización, y la posmodernidad.

Se denomina *sociedad del conocimiento* a esa nueva etapa de la civilización humana en la cual el recurso económico básico, el principal medio de producción ya no es la tierra o los recursos naturales, ni el trabajo, ni tampoco el capital, sino el conocimiento. “La sociedad del conocimiento es el sistema económico y social en donde el producto final se caracteriza más por un valor agregado de conocimiento incorporado, que por la cantidad de materiales utilizados en su manufacturación” (Niño Díez, 1998, p. 13).

Si esto es así, el conocimiento y, por tanto, la educación, serán el fundamento del nuevo orden social que comenzará a configurarse acompañando el devenir del Tercer Milenio.

En el nuevo milenio, cada individuo y cada organización construirá su capacidad de acción y, por tanto, su posición en la sociedad, mediante el conocimiento y la capacidad para generar nuevo conocimiento, que le permita adaptarse al ritmo veloz del cambio. Este es el rasgo central de las *sociedades del conocimiento*, o sociedades capaces de generar conocimiento acerca de su realidad y de su entorno, y capaces de utilizar dicho conocimiento para concebir y construir su futuro. De esta forma, el conocimiento se convierte no sólo en instrumento para explicar y comprender la realidad, sino también en motor de desarrollo y factor dinamizador del cambio social. (Chaparro, 1999, p. 252)

La producción, socialización, recreación y en general las apropiaciones del conocimiento para los múltiples fines sociales, sólo es posible a través de la educación, bajo los diferentes entornos de sistematización de los aprendizajes. El siglo que terminó dio paso al siglo de la racionalidad científico-tecnológica, en donde las formas de producción y la organización general de todos los procesos sociales, girará en torno al conocimiento y sus diferentes formas. El patrón tecno-bio-informático constituirá la clave de los conocimientos a generar, enmarcados en una profunda tensión entre el interés utilitarista y el interés ético de la supervivencia de la vida humana y de todas las formas de vida existentes.

De alguna forma, la sociedad del conocimiento es la sociedad de la educación y podríamos decir que la centralidad del conocimiento significa la centralidad de la educación. A medida que el conocimiento se convierte en el factor de producción más importante en la vida social, la educación adquiere dimensiones más allá de las institucionalidades tradicionales. Hoy todos hablamos de educación permanente para referirnos a procesos educativos en la inmensidad de la cotidianidad, y de la

educación para toda la vida, para referirnos a educación de las personas en todas las etapas de su vida. No hay límites, ni hay espacios en donde la educación no fluya.

Difícilmente hoy, podría hablarse de instituciones educativas y no educativas o de entornos educativos y no educativos. El conocimiento y la educación se constituyen en pilares básicos de la existencia humana. Siempre lo fueron, pero hoy son reconocidos más allá de una decisión política e histórica.

A decir de Brunner,

Las transformaciones de su entorno más próximo son de tal magnitud que hacen prever, efectivamente, una revolución de alcances similares a aquellas otras que dieron origen a la escolarización de la función educativa, luego a la organización estatal de la educación y, más recientemente, a la masificación de la enseñanza. (Brunner, 2000, p. 17)

El impacto de la sociedad del conocimiento en la educación ha generado modificaciones en los contextos educativos y escolares y ha creado grandes incertidumbres en el futuro mismo de la educación:

- El conocimiento deja de ser lento, escaso y estable. La Universidad de Harvard tardó 275 años en reunir un millón de volúmenes, y hoy en sólo cinco años reunió el último millón. En 1900 había 10.000 revistas, hoy tenemos más de 100.000 mil de ellas.
- La escuela, dejó de ser la única o por lo menos la más importante agencia de socialización e interacción de los sujetos con el conocimiento y la información. La formación, la investigación y el contacto con el mundo se encuentran mediatizados por las TIC, colocando a la escuela en la disyuntiva de cambiar o perecer.
- Las capacidades o competencias básicas de la formación para la socialización en el mundo se han modificado tanto que se ha pasado del aprendizaje de conocimientos, habilidades y destrezas, al metaprendizaje, es decir al aprender a aprender.
- Aunque de manera desigual y a veces combinada, las tecnologías tradicionales de enseñanza han dado paso a las nuevas tecnologías creando una brecha grande entre las generaciones y profundizando las grandes diferencias en el mundo entre los que tienen y los que quisieran tener.
- El énfasis en los procesos de producción y reproducción del conocimiento se han desplazado de la enseñanza al aprendizaje, de la formación grupal a la formación individual y en pequeños colectivos.

Así como se aplauden los impactos favorables y beneficiosos, de igual manera, un manto de preocupación e inquietudes cubren el accionar de esos impactos, en especial sobre las conductas y comportamientos de los nuevos *cyberclientes*

educativos y el futuro mismo de la humanidad, cuando poco a poco los sujetos sociales desplazan sus responsabilidades sobre el control de la vida misma a un entorno cibernético, autorregulado y con posibilidades de reproducción incontrolada.

Hablar de *sociedad globalizada* o *globalizante* significa reconocer que, en lo económico, en lo político y en lo cultural, han sido superadas las barreras regionales, nacionales e incluso continentales, con una marcada tendencia hacia la homogenización. La globalización afecta a toda la realidad cultural. Sin embargo, no es un proceso lineal y no involucra de la misma manera a todos los países del mundo, ni resulta igualmente favorable a todos los habitantes de la Tierra. Debido a los diferentes niveles de desarrollo en los países, la globalización tiene consecuencias contradictorias en unos y otros países: favorece a los países ricos y golpea a los países pobres y en vías de desarrollo.

En el marco de la globalización, la polarización económica es un fenómeno que se incrementa constantemente y que va ensanchando más y más la distancia entre los países del primer mundo y los del tercer mundo en términos de nivel de vida, de desarrollo tecnológico y de oportunidades.

Cada cierto tiempo, como si de un producto comercial se tratara, y algo de eso también suele haber, surge un nuevo término o concepto que al poco tiempo se nos aparece por todas partes. En breve, una vez los *gurús* de la media han hecho suyo el término, y puesto que éstos, como es cada vez más evidente, no tienen el más mínimo interés en la comprensión de la realidad, resulta de buen tono y demostrativo del obligatorio *aggiornamento* hacer un uso prolijo, casi promiscuo, del término en cuestión. Pero, con excesiva frecuencia, por el camino se pierde o se difumina cualquier apariencia de rigor terminológico. Trans-vanguardia, modernidad, racionalización, o, más recientemente, post-modernidad o “fin de la historia”, son claros ejemplos de lo que estamos diciendo. Ahora le toca el turno a “globalización”. Sin duda, se trata del término de moda, pero bastaría con que hiciéramos un repaso de las utilidades que del mismo se hacen para vernos sumidos en la más profunda confusión. (Soler, 2001, p. 1)

La globalización o mundialización, según el punto de vista que se tome (Soler, 2001), constituye un fenómeno inherente al modo de producción capitalista, ya que en su misma esencia, y como bien lo anotaba Marx en el “Manifiesto comunista”, el capitalismo a diferencia de los modos de producción anteriores tiende a imponer sus condiciones en todos los rincones del mundo; “mediante la explotación del mercado mundial, la burguesía dio un carácter cosmopolita a la producción y al consumo de todos los países. Con gran pesar de los reaccionarios, ha quitado a la industria su base nacional” (Marx & Engels, 1975, p. 25). Para algunos autores (Gandarilla, 2000), sus orígenes se pueden rastrear desde el nacimiento de la primera forma capitalista de producción, el capitalismo comercial, para otros como Giddens (2000, p. 133), sus orígenes se encuentran en los años 70 y 80. Este mismo autor sostiene que la globalización es un fenómeno ligado al nacimiento y desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Las diferencias entre globalización y mundialización radican también en el origen del término. Globalización es una palabra de origen inglés y es sinónimo de holístico; mientras, que la palabra mundialización es de origen latino y tiene una referencia geográfica y territorial. Según Mattelard, citado por Fazio Vengoa, “La empresa global es una estructura orgánica en la que cada parte está destinada a servir al todo” (2001, p. 18).

Más allá de sí, sus orígenes están en el nacimiento mismo del capitalismo o en los desarrollos de finales del siglo XX, lo cierto de todo es que es una realidad incontestable, concreta y que ha logrado penetrar no solamente los estados nacionales, las regiones, sino también la vida cotidiana. En realidad, la discusión ya no se centra en su existencia, ni siquiera en su papel de integrador de la economía mundial, la discusión se centra en otros espacios: uno, su carácter histórico o ahistórico, sus bondades o maldades y, su carácter holístico y totalizador de la vida.

Una de las características de la fase actual del capitalismo es que se están transformando los estados-nación dando paso a un estado transnacional (ETN).

Un aparato de ETN está emergiendo bajo la globalización desde dentro del sistema de los Estados-nación. El sistema de Estados-nación, o sistema interestatal, es un logro histórico, la forma particular a través de la que el capitalismo vino a surgir, basado en una compleja relación entre producción, clases, poder político y territorialidad. El sistema de Estados-nación es el logro de la correspondencia históricamente específica entre producción, clases sociales y territorialidad -una correspondencia que llevó a una forma política determinada que llegó a ser el Estado-nación. Las circunstancias materiales que dieron surgimiento al Estado-nación actualmente están siendo sobreeseadas por la globalización. (Robinson, 2000, p.)

Los mercados toman definitivamente las riendas de la economía; hay una redefinición de los grupos sociales y estos tienen acceso a otras culturas, y, en fin, se da una redefinición de la vida misma, catalizada por el avance acelerado de las comunicaciones y sus tecnologías de base. Todo esto se está dando como resultado de la dinámica misma de la sociedad capitalista.

Si se da una mirada a la historia de los estadios de desarrollo de la humanidad es posible encontrar una dinámica permanente de construcción y destrucción o, al contrario, pero siempre hacia delante, las formaciones sociales atrasadas van desapareciendo a veces violentamente (Inglaterra, Francia, Rusia) o a veces a través de procesos menos graves, pero siempre tensionantes: la historia es inevitable, su desarrollo es parte de la naturaleza humana y social de la humanidad. Las diferentes formas que toman los modos de producción son parte de la historia del hombre. La revolución rusa, la colectivización forzada, las dos grandes guerras, todos esos hechos son parte de la dinámica histórica. La caída del muro de Berlín, el alindamiento pragmático de la revolución china y la movilidad de las democracias europeas, así como el fracaso de las revoluciones en el llamado

Tercer mundo, potenciaron lo que hoy llamamos globalización o lo que otros llaman, fase superior del capitalismo (Fazio Vengoa, 2001, p. 7).

Algunos sostienen que el Estado benefactor de inspiración keynesiano constituía de alguna forma el capitalismo con rostro humano y hoy cuando esa forma de Estado ha sido sustituida por el Estado neoliberal, se siente nostalgia del Estado benefactor. Acaso el Estado neoliberal o el Estado benefactor no constituyen caras de una misma moneda, acaso no son formas políticas que adquiere el modo de producción capitalista. Por supuesto que ambas constituyen curvaturas del capitalismo. Si eso es así, entonces se debe aceptar que hay un capitalismo bueno y un capitalismo malo, ¿y que por lo tanto debemos luchar por imponer el capitalismo bueno (Estado benefactor) y desechar el capitalismo malo (Estado neoliberal)? A nombre del Estado benefactor se hicieron las guerras, a nombre del Estado benefactor se estableció la violencia institucional, a nombre del Estado benefactor se mantuvo y se profundizó la división internacional del trabajo para expoliar más a los países menos desarrollados, y, en fin, a nombre del Estado benefactor se ahogaron muchas esperanzas de libertad.

Valdría la pena pensar entonces qué es lo que se está rechazando: una fase del desarrollo del capitalismo denominada globalización y añorando los tiempos pasados como mejores tiempos o mantenemos la *utopía* y en vez de añorar, luchamos por cambiar lo existente.

La tesis que se quiere plantear en este aparte apunta a considerar que la globalización, mundialización, internacionalización de la economía o cualquier otra denominación que se quiera dar es un fenómeno histórico, que tiene existencia en los diferentes espacios de definición de la sociedad: económico, político, social y cultural. Cada uno de esos estadios o regiones han sido afectados en tanto son dimensiones de la totalidad. La afectación no es la misma en todos ellos y las reacciones que causa varían de uno a otro. La internacionalización de la economía sobre la base de la consolidación del mercado como el regulador del intercambio y la producción ha confrontado a los mercados y la producción nacional, quebrando de alguna manera y a veces muy radical las propias economías nacionales. El capital financiero consolida su poder o aumenta su poder. El debilitamiento del Estado-nación o mejor su redefinición o transformación como dicen algunos, significa que las decisiones políticas han traspasado las fronteras nacionales y los centros de poder se ubican en los centros de poder económico.

Desde el punto de vista de la cultura, podríamos decir que quizás el ataque indiscriminado a las culturas nacionales y regionales es muy semejante a lo que las civilizaciones europeas hicieron con el nuevo mundo. En ese sentido entonces, ¿cómo entender ese proceso como propio de la globalización? Los desarrollos mismos que potencia la globalización tienen expresión en la cultura, son también manifestaciones culturales en sí misma y tienden a generar procesos culturales nuevos, como, por ejemplo, crear un nuevo orden cultural mundial, paralelo al orden económico, social y político. ¿Podría decirse que de la misma manera como

se afirma que los Estados-nación van a desaparecer, las economías nacionales y regionales y las culturas regionales y nacionales también? Sí, no hay duda que esa sería la tendencia histórica. ¿Pero, van a desaparecer esas realidades? ¿O van a ser redefinidas, replanteadas, reconstruidas e incluso probablemente se constituyan formas de coexistencia en todos los espacios de la vida social? Quizás la constitución de una nueva identidad, de un nuevo yo, no sea excluyente de las realidades culturales actuales y por el contrario se generen desarrollos desiguales y combinados en el ámbito cultural.

La conclusión sigue siendo la misma: los procesos que hoy se adscriben a la globalización son procesos más refinados, más sofisticados, más desarrollados de los procesos que han acompañado al desarrollado del capitalismo.

La mundialización o globalización constituye un estadio de desarrollo del capitalismo, sustentado en los desarrollos tecnológicos y en *decisiones políticas* que marcan el rumbo y la intencionalidad de los procesos a través de los cuales este modo de producción se desenvuelve.

Aunque la mayoría o totalidad de los estudiosos del tema coinciden en denominar globalización a la fase actual de desarrollo del capitalismo, no hay duda que la diferencia entre los procesos actuales y los anteriores radica en que los actuales están soportados en una profunda revolución tecnológica. Esto significaría que la globalización en sentido estricto estaría matizada por esta característica y no por las otras. Esto se encuentra reforzado en cuanto el modo neoliberal que acompañó el desarrollo del capitalismo en los años ochenta y noventa, parece haber llegado a su fin y comienza a ser sustituido por un modelo menos radical y con tendencia a la búsqueda de consensos. Si esto fuera así, qué pasaría con la globalización: desaparece o sigue siendo un fenómeno ligado a la propia dinámica del capitalismo, y, por lo tanto, seguramente evolucionará a otras dimensiones en lo económico, político, social y cultural.

No hay duda, los nuevos escenarios que genera la globalización modifican los entornos de la vida cotidiana generando tensiones culturales que afectan los componentes de esa vida cotidiana como la *identidad* y que probablemente se direccionan procesos de sustitución de las identidades individuales, grupales, regionales, nacionales por una identidad global anclada en los espacios virtuales, reconceptualizando y reconstruyendo los fundamentos antropológicos de nuestra existencia. Es difícil prever los resultados de estos procesos de aculturación, pero muy seguramente no serán lineales, tendrán necesariamente que adecuarse a las realidades significantes del hoy y tienen la fuerza de la historia. ¿Cómo serán esas nuevas identidades culturales? No se sabe con certeza, pero lo que sí es posible saber, es que las tensiones que se viven hoy (guerras étnicas, religiosas), tienen un profundo arraigo cultural, que pesarán definitivamente al momento de valorar los resultados finales.

Pero además de lo expuesto por Giddens (2000), existen otras interpretaciones que devienen de análisis distintos, como por ejemplo lo propuesto por Fazio Vengoa quien se refiere a cuatro tendencias interpretativas (2001, p. 207): la *primera*, económica, que construye una representación a través de los mecanismos económicos que diluyen las fronteras y hacen emerger formas económicas de claro contenido mundial. La *segunda*, sociológica que surge como respuesta a las limitaciones del perfil economicista y que replantean las relaciones de lo personal, lo local y lo global en una nueva cotidianidad, dando origen a nuevas formas sociales de relación entre los individuos y los colectivos. La *tercera*, culturalista, como resultado de procesos de masificación de la cultura, perfilando en el futuro inmediato una cultura popular mundial, creando esquemas referenciales nuevos que marcan el “apetito” consumidor de los ciudadanos en el mundo. La *cuarta*, ideológica, pretende concebir la globalización como un nuevo orden social, una falsa conciencia, una nueva forma de dominación de Occidente, que impide comprender su verdadero sentido: procesos de transformación real en la y las organizaciones sociales.

Para Fazio Vengoa la globalización puede significar un nuevo estadio de desarrollo del capitalismo (2001, p. 43): el capitalismo transnacional y su aparición fue posible por los grandes cambios tecnológicos, productivos, comunicacionales y organizacionales que se produjeron a partir de la amplia difusión de una nueva modalidad de acumulación flexible.

Con el ánimo de sustentar las afirmaciones anteriormente expuestas, Fazio Vengoa aporta un conjunto de datos sobre los procesos a finales y comienzos del siglo XIX y XX respectivamente, y los procesos a finales del siglo XX (2001, p. 44):

- La participación del comercio de mercancías ha sido menor en la década de los noventa que en 1913.
- La participación de las exportaciones con respecto al Producto Interno Bruto (PIB) en el conjunto de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en vísperas de la primera gran guerra era del 16% y en 1991 fue del 17.9%, lo que significa una diferencia no significativa.
- En cuanto a las inversiones, en 1913 la tasa de flujos de inversión extranjera directa de los países desarrollados en relación al PIB era del orden del 3% y en 1994 del 4%.
- En general los flujos de capitales fueron mayores a finales del siglo XIX que en la actualidad.

La realidad muestra que la globalización en el aspecto económico, no ha sido tan determinante en la organización social, como si lo puede ser en otras áreas. Esto no significa que la globalización no sea real, sino que su verdadero desarrollo todavía es embrionario. Incluso algunos autores, entre ellos el ya citado Fazio Vengoa,

se refieren a globalizaciones para indicar aquellos momentos diferenciados en el desarrollo del capitalismo.

En el plano social, político y cultural, la globalización está asociada a la posmodernidad:

El filósofo francés Jean Francois Lyotard dice que postmodernidad es una modernidad renovada, que cambia la estrategia de reivindicación de los valores fundamentales de la humanidad, apostándole al juego de innovación, al respeto y al estímulo de la multiplicidad de racionalidades y valores culturales. (Sáenz & Villa, 1998, p. 27)

En ese sentido entonces, podemos situar el contexto de la nueva globalización a partir de mayo de 1968 en la cual cayeron los ídolos de barro y surgió aquella frase que invadió las barricadas del barrio latino en París, la primavera checa y el verano italiano: “La imaginación al poder para revolucionar la vida cotidiana”.

En realidad, la globalización es un proceso muy contradictorio, que no se ha presentado de la misma forma en todas las culturas, naciones y regiones. Quizás se puedan marcar unas líneas muy generales y tendencias, pero es preciso hacer lecturas diversas y construir respuestas complejas. Tünnermann, sintetiza de alguna forma el sentido de la globalización:

Sin embargo, el proceso de globalización no está generando un incremento uniforme de progreso y desarrollo en todas las regiones del mundo. Más bien se observa una *globalización fragmentada o segmentada*, que concentra las ventajas del desarrollo en un sector relativamente reducido de la población mundial y crea profundas brechas de desigualdad, en términos de calidad de vida y acceso a los bienes económicos y culturales entre los distintos componentes de las sociedades nacionales, tanto en los países industrializados (intranorte), como en los países subdesarrollados (intrasur) y entre ambos grupos de países (Norte-Sur). (1997, p. 90)

Las conclusiones en torno a este escenario serían las siguientes:

- **La globalización constituye un estadio de desarrollo del capitalismo soportado en un crecimiento acelerado de las tecnologías y apoyado por el debilitamiento o desaparición en el momento actual de otras formas alternativas de organización social.**
- **Es difícil en este momento histórico responder la pregunta de sí este fenómeno se hubiese presentado en el contexto de un mundo socialista. Probablemente sí, y entonces, ¿sería una globalización de rostro humano?**
- **Los medios tecnológicos en si mismos no son ni capitalistas, ni socialistas, son medios, son tecnologías, sobre las cuales el *ser humano* decide su utilización. ¿Se puede decir que la autopista de la información es capitalista? ¿Es socialista? Es una tecnología que utilizan los gringos, los cubanos, los chinos, los africanos, los ricos, los pobres, los refugiados y en fin todas las personas que puedan tener acceso.**

- Los males actuales no se han originado por los desarrollos tecnológicos, o por la consolidación de los mercados como reguladores de la vida económica (esto ya existía en el pasado), los males actuales que han condenado a la miseria a más de la tercera parte de la población del planeta, es el resultado de las políticas de quienes han detentado el poder hasta hoy y de la incapacidad de construir alternativas que por lo menos sean diques de contención.
- El capitalismo sigue siendo el responsable de la miseria y el deterioro de la vida en el planeta, y, por lo tanto, sigue siendo el objetivo de cualquier sueño y utopía.

Los intelectuales han retomado este fenómeno como un objeto de estudio y ello es legítimo, en cuanto es una construcción teórica para repensar el capitalismo, sus leyes, su dinámica, y de esa manera, entender de mejor manera la historia. El Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), dos de los organismos más poderosos del mundo, la caracterizan como el fenómeno que le abrió las puertas al nuevo milenio en la búsqueda, seguramente de una mejor calidad de vida, lo cual ha sido desvirtuado por la realidad misma.

La concentración del conocimiento es aún mayor en los países industrializados, como resultado de la enorme capacidad de inversión en investigación y desarrollo. Los grandes capitales siguen concentrándose y las multinacionales poseen cada vez mayor poder económico. Mientras tanto el Estado de bienestar tiende a reducirse y la administración de los servicios públicos pasa a manos del capital privado. Aunque se proclama y promueve la cultura de paz a escala planetaria, el número de conflictos bélicos, las zonas de conflictos, el terrorismo y los gastos en armamento no disminuyen. El narcotráfico sigue creciendo. También aumenta el desempleo. El aumento de la población mundial con altas tasas de natalidad en los países pobres hace que el hambre siga causando desastres en la población de estos países. El modelo de desarrollo no sostenible implantado en todo el mundo está causando notables perturbaciones en el planeta, que traerán perjuicios graves a las próximas generaciones.

Todos estos aspectos muestran que los escenarios mundiales no son nada favorables a los países en vías de desarrollo y que las posibilidades de modificarlos dependen de la capacidad política de negociación y concertación, tanto hacia el exterior con las naciones más desarrolladas, como en el interior de cada país para lograr el ordenamiento político, económico y social que nos exigen el momento histórico. La competitividad es y será un elemento fundamental para reinsertarnos en la economía mundial y avanzar en la modificación de las condiciones desfavorables. Ahora bien, la competitividad supone conocimiento y productividad, y ambos suponen educación.

Sería iluso pensar que una modificación de los sistemas por sí solos, si es que eso pudiera hacerse, traería consigo la solución a las condiciones desfavorables del contexto. La transformación de los sistemas educativos va ligado a los cambios

sociales, económicos y políticos, a una redefinición de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil al interior de cada país, y a políticas de integración regional y subregional que favorezcan el crecimiento conjunto. Cualquier iniciativa nacional y regional que no sea concertada con los países altamente industrializados, difícilmente tendrá éxito.

Si del ámbito mundial nos trasladamos al ámbito regional de América Latina, nos encontramos con situación de crisis. Pareciera que la década perdida de los ochenta se estuviera repitiendo a finales de los noventa. La deuda externa ha crecido, en las dos últimas décadas a niveles preocupantes. Son más de 150 millones de personas que viven por debajo del límite crítico de pobreza. El 46% de la población total vive en condiciones de pobreza absoluta. El 70% de la población total habita en los centros urbanos. La participación de América Latina en las exportaciones ha descendido significativamente. El PIB dedicado a la educación es muy bajo. Para el año 2000, los estudiantes inscritos en el nivel postsecundario sólo representarán el 14%, mientras que en los países desarrollados es del orden del 40%, en promedio. La inversión en ciencia y tecnología en la región es del 0.5% del PIB, mientras que los países desarrollados destinan como promedio el 2.9%. El número de científicos e ingenieros por millón de habitantes es de 209 en América Latina, de 2.685 en USA, de 1.632 en Europa y de 3.548 en Japón.

El tercer escenario es la *posmodernidad*, se trata de un escenario con un alto contenido cultural pero que se expresa con fuerza en lo económico, político, social e ideológico. El derrumbe de los grandes relatos, de la razón absoluta, pareciera contradecirse con algunas de las tendencias de la globalización como la permanencia de un modo de producción social y la hegemonía del imperio de Estados Unidos. Por ello algunos tienden a ver la posmodernidad más como un fenómeno cultural que otra cosa. Sin duda sus mayores manifestaciones son culturales, pero en la política y la economía se observa la multipolaridad, los procesos de regionalización y por sobre todas las cosas la “apertura” en el pensamiento: el paso de la unirracionalidad a la multirracionalidad, de la homogeneidad a la heterogeneidad, de la producción en serie a la producción diversa. Claro que la posmodernidad ha generado múltiples tensiones, entre la unidad y la diversidad, entre el todo y las partes, entre la certidumbre y la incertidumbre, entre la utopía y la entropía. Esta plataforma constituye un espacio para la reflexión y ha soltado cadenas para abordar con una actitud crítica los postulados de un nuevo orden mundial.

El eclecticismo constituye la esencia de la posmodernidad, es un marco analítico y un método para el abordaje del mundo de la vida. Sin embargo, no todos los intelectuales comparten el discurso bondadoso y asumen una actitud crítica, propia de la misma naturaleza de la posmodernidad, mostrando sus limitaciones. Giroux en “El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa”, expresa:

...la crítica posmodernista ofrece una combinación de posibilidades reaccionarias y progresistas y que sus diversos discursos tienen que ser examinados con gran cuidado si hemos de vernos beneficiados política y pedagógicamente de sus suposiciones y análisis.

[...] críticos culturales conservadores como Alan Bloom (1987) arguyen que el posmodernismo representa “la última etapa predecible en la supresión de la razón y la negación de la posibilidad de la verdad (379)”. De modo semejante, Daniel Bell (1976) sostiene que el posmodernismo amplía las tendencias adversas y hedonistas del modernismo hasta extremos destructivos. Para un gran número de otros conservadores, el posmodernismo, tal como se ha expresado en las artes, la música, el cine y la ficción es “un reflejo de la presente ola de reacción política que está arrasando al mundo occidental (Gott, 1986, p. 10)”.

Liberales tales como Jürgen Habermas (1983) y Richard Rorty (1985) adoptan posiciones opuestas acerca de la importancia del posmodernismo. Habermas lo ve como una amenaza a las bases de la vida pública democrática, en tanto Rorty se apropia de sus suposiciones centrales como parte de la defensa de la sociedad liberal capitalista.

Entre los radicales de izquierda, el posmodernismo abarca una gama teórica que varía, de la adulación a la condenación, a un escepticismo cauteloso. Críticos radicales como Terry Eagleton (1987), Perry Anderson (1984) y Barbara Christian (1987) ven al posmodernismo, lo mismo como una amenaza, que como un despegue del mundo real de la política y la lucha. Hal Foster (1983), Andreas Huyssen (1986), Stuart Hall (1986) y un número de críticas feministas tales como Teresa de Lauretis (1987) y Meghan Morris (1988) enfocan el discurso del posmodernismo cautelosamente, analizando críticamente sus críticas y sus ausencias. Teóricos de vanguardia tales como Jean Baudrillard (1988) y Jean-François Lyotard (1984) utilizan los discursos posmodernistas como armas teóricas para articular tanto el nihilismo de la sociedad capitalista como su supuesto colapso de significado de la tiranía, implícito en las relaciones totalizadoras características de la modernidad.

[...] Jameson define el posmodernismo como la “lógica cultura” que representa no sólo la tercera gran etapa del capitalismo tardío, sino también la nueva cultura dominante de la era de las sociedades occidentales. (1995a, p. 229-234)

Se trata entonces, de un discurso contradictorio, con gran influencia en el pensamiento actual y arraigado en las dinámicas mismas de los grandes debates que la literatura contemporánea tiene y tendrá.

Es claro que la emergencia de estos nuevos escenarios ha modificado las condiciones para la pertinencia de la universidad. Y es preocupante que las universidades no avanza con la misma intensidad de los escenarios sociales, presentándose un rezago muy preocupante sobre todo en los países de menor desarrollo. Pero a su vez también, se encuentra que, ante la endogamia de muchos sistemas de Educación Superior, la avalancha de esos nuevos escenarios genera profundos traumas institucionales que favorecen saltos al vacío o desarrollo más cosméticos que reales a las estructuras académico-institucionales y entonces la pertinencia se desfigura y deja de ser un proceso dinámico, complejo y enriquecedor para convertirse simplemente en una relación de adecuación y acomodamiento a las demandas del mercado.

2.-PARADIGMAS Y MODELOS DE UNIVERSIDAD

Más allá del espectro de denominaciones y construcciones conceptuales sobre la realidad de la universidad (universidad tradicional, moderna, de investigación, universidades emprendedoras, innovadoras, como institución de servicios, como empresas del conocimiento, popular, social, virtual, etc.), y con el ánimo de ordenar la reflexión sobre la universidad hoy, se abordan dos grandes paradigmas que direccionan el accionar de la Educación Superior, los cuales, de alguna manera, condensan los matices que se dan: el tecno-económico-educativo (según Pérez, citada por Didriksson, 2000a, p. 22) y el académico-social (Barnett, 2001; González Casanova, 2001; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998). En el primer paradigma, la universidad ha evolucionado del estadio tradicional, como reproductora y preservadora de la cultura, a la universidad moderna, como productora de conocimientos necesarios para generar las grandes transformaciones económicas y constituir la plataforma socio-institucional que garantice la reproducción del cambio. Se plantea, entonces, la hipótesis de la vigencia de una tendencia de cambio general en la Educación Superior: la del paso de Instituciones de Educación Superior de masas a otras de servicios, de empresa económica, o de complejo académico-industrial (Didriksson, 2000b, p. 21). Y podríamos decir que la gran mayoría de teóricos de la Educación Superior apuntan sus discursos en esa dirección.

A diferencia del primero, el paradigma académico-social, apunta a transformar la universidad en la dirección de un proyecto socio-político con capacidad de interpelar, interpretar, criticar las dinámicas del mundo actual y mantener las distancias autonómicas necesarias para garantizar que su función trascienda las fronteras de una visión mercantilista de la academia y de la formación. Aunque la tendencia dominante en la Educación Superior en América Latina es la del primer paradigma, es posible en el marco de proyectos políticos democráticos e independientes encontrar proyectos que apuntan en la dirección contraria, e incluso en el seno mismo de universidades que se adscriben al modelo tecno-económico-educativo.

En relación con paradigma tecno-económico en la Educación Superior en América Latina, Didriksson afirma que ésta se desenvuelve en los marcos paradigmáticos de este modelo y además ha potenciado los cambios de perfil de las instituciones latinoamericanas.

Así, por ejemplo, desde las dos últimas dos décadas del siglo XX, las instituciones de Educación Superior y universitarias de América Latina empezaron a ser interpretadas y valoradas desde una perspectiva economicista y mercantilista, sobre todo desde una deseable articulación con la producción industrial, la globalización y la transferencia de conocimientos de frontera de la ciencia y la tecnología. Ello buscó ser impulsado por la vía de concepciones sustentadas en un modelo de mercado y por la vía de un “Estado Evaluador”, derivado de técnicas desarrolladas y aplicada por primera vez en las empresas privadas.

La función de entidades productoras de conocimiento útil (subrayado añadido), fue el paradigma que empezó a modificar el perfil de las universidades públicas de la región, sobre todo para orientar cambios en el terreno de la formación de nuevos recursos humanos y la investigación experimental y aplicada. (Didriksson, 2000a, p. 13)

Más allá de reconocer que los procesos de integración de las universidades y las empresas, y de la asimilación de los modelos de organización empresarial a las universidades constituyen experiencias importantes para sacar a la universidad de la marginalidad o de los bordes marginales de la sociedad, como lo afirma Barnett (2001), es innegable que las estrategias establecidas consultan los expedientes de una sociedad promedio, medida por los cánones de las sociedades en desarrollo y por un argumento bastante discutible:

Como tesis central se sostiene que la reconversión tecnológica y económica, es decir, el paso hacia una fase de nuevo desarrollo, depende de los cambios que se realicen en la esfera socioinstitucional, en donde se incluye, de manera específica, la reforma radical del carácter, la orientación y el funcionamiento del Sistema de Educación Superior. Señalamos que esto se debe a la importancia que han adquirido los conocimientos -y, por ende, los sujetos portadores de estos conocimientos- como valor económico. (Didriksson, 2000b, p. 13)

Afirmar que existe una correlación alta entre los índices de la economía, el desarrollo tecnológico y social y los índices de la educación, no significa que los desarrollos económicos y sociales dependan de los entornos socio-institucionales de la Educación Superior. Las posibilidades que tienen las universidades en los países industrializados de diversificar su financiamiento a partir de la venta de servicios, y de esa manera engrosar sus presupuestos, son posibilidades que se desprenden de la propia capacidad de la formación social y no simplemente de los cambios radicales de la Educación Superior. Lo que sí es innegable es que la elevación del índice de escolaridad en todos los niveles, favorece las posibilidades para la producción, transferencia y socialización de la ciencia y la tecnología como soportes y generadores del desarrollo.

El paradigma tecno-económico-educativo como marco de acción para la Educación Superior parece tener sentido en el contexto de una sociedad dependiente de los mandatos del mercado y a una sociedad que no se orienta en la dirección de un mundo mejor para todos, y no solamente para unos pocos. Sin que sea necesario aquí colocar las cifras de los informes sobre desarrollo humano en el mundo y en América Latina por parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), ellas son claras al afirmar tajantemente que la pobreza, la desigualdad, el hambre, la injusticia, la concentración de la riqueza, la violencia y la deshumanización de la vida, han aumentado enormemente como resultado de las políticas que sirven de albergue a este paradigma y han aumentado precisamente en los países en desarrollo, y ello a pesar de que en la Educación Superior en América Latina, como lo afirma Didriksson “las instituciones de Educación Superior y universitarias de

América Latina empezaron a ser interpretadas y valoradas desde una perspectiva economicista y mercantilista” (2000a, p. 13).

No es rechazable desde ningún punto de vista, y por el contrario, es deseable una mayor cooperación entre la universidad y el sector productivo, es deseable una mayor racionalización de los recursos, es deseable un replanteamiento de las formas organizativas de la academia para hacerlas más dinámicas, son deseables muchos cambios, pero ellos deben ante todo considerarse en el contexto de nuestra propia formación social para evitar caer en una transculturización que siempre ha tenido resultados funestos. Retomar los paradigmas y sus expresiones pragmáticas como fórmulas mágicas, aplicables a cualquier contexto, no sólo constituye una equivocación metodológica y epistemológica, sino también política, por cuanto los modelos y paradigmas al final de todo, son interpretaciones de la realidad, y como tales, tienen una base práctica que les da sentido, además de los fuertes contenidos ideológicos de este paradigma tecno-económico y educativo.

Barnett (2001), en relación con el paradigma alternativo, enfatiza el aspecto académico y endógeno por cuanto insiste en que se trata de una institución regida por académicos, que reproducen sus propias dinámicas y se mantiene en los márgenes de la sociedad sin integrarse plenamente a ella (p. 19). Este paradigma que se ha denominado académico-social, corresponde a un tipo de institución que busca, por una parte, mantenerse en los procesos de producción y reproducción de la academia, y por la otra, desarrollar una postura crítica frente a la Sociedad y el Estado a la medida de buena parte de las universidades latinoamericanas en los años sesenta y setenta: autónomas, críticas y con vocación social, nacidas de alguna forma del espíritu de Córdoba. Pero esas instituciones incubadas en los comienzos del siglo XX y fortalecidas en los movimientos del 68 y 71, constituyeron fuertes movimientos estudiantiles y profesoriales, interpelaban el conflicto social y se alineaban como instituciones sociales al lado de los movimientos contra el establecimiento. Hoy esas instituciones están siendo absorbidas por los procesos globalizadores y poco a poco, como lo afirmó Didriksson en la cita anterior, van asumiendo el carácter de instituciones de servicios y con intereses económicos y lucrativos. Por ello, un sector importante de la academia trata de conservar el paradigma de la universidad crítica, portadora del legado cultural tradicional en donde se cocinan los debates y tienen cabida todas las corrientes teóricas y políticas del pensamiento. Estos dos paradigmas, con sus matices por supuesto, representan corrientes que modulan las instituciones y evidencian un debate permanente sobre el presente y el futuro de la universidad. El problema alrededor de la confrontación de estos dos paradigmas y sus limitaciones, lo condensa Barnett de la siguiente forma:

La verdad es que la Educación Superior se encuentra encerrada en una jaula de hierro weberiana signada por la racionalidad prescriptiva, los fines preestablecidos y el operacionalismo. Sin embargo, la comunidad académica todavía tiene la llave de la jaula. El camino futuro no radica en ninguna clase de intento por recuperar el pasado, ni como una forma de cultura cognitiva ni como un orden más amplio de academicismo.

Más bien consiste en una forma enteramente nueva de desarrollo humano que configura nuestros objetivos curriculares. Afrontamos una ideología limitante, ya sea que nos reñamos a ella en los términos nuevos (competencias, resultados, habilidades y capacidad de transferencia) o en los antiguos (intelecto, conocimientos, verdad, objetividad, disciplinas). En el primer caso la educación sirve a una concepción cerrada acerca de la relación con la economía y, en el otro, está al servicio de la relación con la cultura cognitiva. La pregunta importante es si es posible una concepción más abierta acerca del currículo, que sea adecuado para una educación superior que sostenga una relación más abierta del ser humano. Finalmente llegaré a la conclusión de que esto es factible. (2001, p. 20)

La conclusión es que de las posiciones propuestas por Barnett, ninguna permite darle salida a los problemas y retos a los cuales se ve enfrentada la universidad en América Latina. La primera, por cuanto se trata de un modelo propio para las formaciones sociales desarrolladas, con un nivel de vida alto y con entorno dispuesto a proveer recursos necesarios para la investigación, formación y desarrollo organizativo, y la segunda, por cuanto, las condiciones del entorno se han modificado y se hace necesario pasar de las posiciones contestatarias, ideológicas a la intervención social, política, constructiva y de alguna manera pragmática. La sociedad está exigiendo compromiso social, responsabilidad política y alternativas sociales y técnicas para romper el círculo vicioso de reproducción de las condiciones de atraso generalizadas. Vale la pena reflexionar sobre la cita de Barnett, en el sentido de considerar que su crítica al modelo académico-social lo hace en relación con una tendencia en ese paradigma y es la que resalta el carácter endógeno de la propuesta.

Otra diferencia importante entre el paradigma tecno-económico-educativo y la visión académico-social, radica en que la primera representa los intereses de las clases y los grupos económicos y políticos que manejan el capital globalizado, mientras que la segunda representa los intereses de grupos gremiales y académicos, comprometidos con la idea de una universidad reproductora del legado cultural, pero alejados de la sociedad, situados en las márgenes y sin vocación de integración, más allá de los ejercicios de extensión y los discursos ideológicos sobre los males y parabienes sociales.

De esto se desprende que cualquier nueva visión que se esté generando como alternativa a las dos anteriores pasa necesariamente por entender que necesita de articularse activamente con el entorno social y proyectarse como alternativa desde lo local y regional. De alguna forma esa nueva propuesta, es capaz de conjugar los lineamientos de integración con *toda* la sociedad para construir respuestas sociales, políticas, económicas, fundamentadas en la investigación, la ciencia y la tecnología y a la vez trascender el sentido adaptable del espacio socio-institucional para rescatar el carácter crítico y de compromiso social manteniendo siempre viva la utopía de una sociedad más justa. Esto significa que esta propuesta sobre la universidad debe estar articulada a un discurso social, al discurso del desarrollo humano sustentable y tiene sentido siempre y cuando sea así.

La diferencia en el debate hoy con los años sesenta, es que hoy, la posibilidad de esa nueva alternativa se encuentra ligada a las múltiples manifestaciones, resistencias, discursos y acciones contrainstitucionales que tienen asiento en una propuesta pragmática: el desarrollo humano sustentable. Al respecto González Casanova apunta:

La defensa de lo “público” frente a las privatizaciones y del “interés general” frente a los intereses particulares y dominantes se vuelve la base de un proyecto alternativo que sin ser necesariamente anticapitalista plantea nuevas estructuraciones sociales y democráticas y de otros servicios... La universidad pública de investigación, docencia y difusión se defiende y a veces logra mantener niveles de excelencia que la protegen de un medio hostil: pero la privatización de muchas de sus actividades y de sus conciencias y la reducción relativa o absoluta de los subsidios públicos que recibe restan eficacia a muchos de sus proyectos, en especial a los más innovadores y críticos, y tienden a fortalecer la lógica conformista o neoconservadora de una gran parte de la academia. (2001, p. 106)

El discurso social sobre la universidad busca ante todo confrontar tanto en el terreno ideológico como en el político los dos paradigmas mencionados, ya sea para lograr redireccionar las orientaciones hegemónicas en algunas instituciones, ya sea también para contrarrestar el proceso galopante de imponer a sangre y fuego el capitalismo académico, se trata de un discurso para la acción institucional y contrainstitucional, incluso pueden lograrse avances importantes al seno mismo de las llamadas megauniversidades, aunque la intencionalidad con estas instituciones es convertirlas en complejos académico-industriales (Didriksson) y en el paradigma de la universidad del futuro en el mundo de hoy.

En el panorama actual de América Latina es posible identificar con claridad tres grandes enfoques sobre la universidad.

El primero, la universidad tradicional representada por una visión endógena y sustentada en la idea de que el papel de la universidad está orientado a la producción y reproducción del conocimiento en función de los intereses académicos de la comunidad de intelectuales que rigen los destinos de la institución. Este enfoque se corresponde con escenarios socioeconómicos y políticas de bajo desarrollo con una propuesta del Estado de bienestar que dominó la historia política en las primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX.

El segundo enfoque aparece con el avance de las economías de mercado, con la consolidación de la globalización y del Estado neoliberal que le exigen a la universidad adecuarse a las dinámicas de su desarrollo. Aparece entonces la denominada universidad de mercado o lo que denominan el capitalismo académico. Se trata de un enfoque que busca la homologación de los procesos académicos a los procesos productivos y la adopción por parte de la universidad del metalenguaje empresarial. Se trata de la apuesta del primer mundo para el tercer mundo con el fin de garantizar que la universidad asuma su papel de compromiso en la formación del talento humano que la nueva sociedad necesita.

El tercer enfoque lo constituye el surgimiento de un proyecto alternativo a los dos anteriores y orientado a trascender los discursos funcionalistas que sustentan la idea de que la universidad debe adecuarse a los nuevos tiempos. Se trata de una propuesta nacida del mismo seno de la universidad tradicional y quizás de su misma crisis y emerge como un norte capaz de reorientar la formación, la investigación, la producción del conocimiento y la proyección institucional. Se trata de lo que González Casanova (2001) ha denominada la universidad social y necesaria. Una institución con una visión crítica, constructiva de nuevas opciones y con capacidad de intervenir el contexto social. Se trata entonces de un proyecto que entiende e interpreta los nuevos escenarios pero que reafirma el papel crítico-reflexivo y transformador de la universidad. Investiga y produce conocimiento para el bienestar del conjunto de la sociedad y no de una pequeña minoría. Visualiza el carácter social de la ciencia, la técnica y la tecnología y busca un desarrollo sostenible y sustentable de la sociedad.

Los avances políticos de nuevas fuerzas democráticas en América Latina muestran la creación de escenarios más favorables a este tipo de enfoque que a cualquier otro. Aunque es posible diferenciar instituciones como representativas de uno u otro enfoque, por ejemplo, un buen número de universidades privadas y algunas públicas interpretan mejor el discurso del enfoque hacia la universidad de mercado, lo que se evidencia con mayor claridad en muchas universidades y en especial en las públicas es la coexistencia de los diversos enfoques al seno de las instituciones con correlaciones de fuerzas diversas y con tendencias dominantes en ciertos periodos de tiempo. Por lo menos en Colombia hay una lucha importante al seno de la universidad pública para resistir el embate del Estado que intenta de todas las formas posibles consolidar el proyecto de una institución de servicios y no de una *universidad* con todas las implicaciones históricas, teóricas, políticas, sociales y culturales que su denominación tiene.

En América Latina esta confrontación es más evidente por la naturaleza conflictiva de la formación social. Los gobiernos afianzan el modelo de mercado empresarial a las Universidades y los movimientos universitarios continúan la resistencia pasiva y activa que muchas veces no tiene éxito pero que pone en evidencia los postulados del modelo de mercado y sus consecuencias fatales para el desarrollo social, humano y democrático.

Si nos adentramos en el estudio específico de universidades en particular, por ejemplo, UNAM, UBA, UCR o UNC, probablemente nos encontramos con una realidad compleja y cambiante, en la cual los procesos tradicionales y modernos se combinan con matices dominantes, pero siempre con una tendencia dominante o mejor una perspectiva dominante. El discurso social sobre la universidad busca ante todo confrontar tanto en el terreno ideológico como en el político los dos paradigmas mencionados, ya sea para lograr redireccionar las orientaciones hegemónicas en algunas instituciones, ya sea también para contrarrestar el proceso galopante de imponer a sangre y fuego el capitalismo académico, se trata de un discurso para la acción institucional y contrainstitucional, incluso pueden lograrse avances importantes al seno mismo de las llamadas megauniversidades, aunque la

intencionalidad con estas instituciones es convertirlas en complejos académico-industriales y en el paradigma de la universidad del futuro en el mundo de hoy.

3-LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA

3.1. CONSIDERACIONES GENERALES

Colombia se constituye en uno de los países con mayor deterioro social, político, económico y cultural en América Latina, trabajos importantes como los de Garay, el Informe sobre Desarrollo Humano, y múltiples investigaciones sobre el Estado Social de la República, permiten confirmar ese estado de deterioro y la absoluta necesidad de hacer confluir las voluntades para avanzar en lo que Garay ha denominado “El reto fundamental de la sociedad colombiana reside, quizás, en avanzar decididamente en la inclusión social de gran parte de la población que hoy se encuentra al margen de progresos esenciales alcanzados por la humanidad” (Garay, 2002).

Sin duda, la mayoría de los estudiosos de la realidad social colombiana coinciden en que la realidad social del país exige reformas profundas a sus estructuras y una buena parte de ellos apuntan en la dirección de profundizar el Estado Social de Derecho en sus diferentes dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales. Incluso autores como Moncayo, Restrepo y Téllez, apuntan a que la tarea fundamental es la construcción de un proyecto de nación aliderado en el Estado Social de Derecho:

Transitamos por una noche oscura. Experimentamos la crisis más profunda de nuestra historia. Hoy nadie puede decir, como se solía, que la economía vaya bien y la política mal: a ambas les ha llegado ese punto de no retorno, donde cambiamos todo o nos cambian de afuera, por fuerza o por compasión. En medio de la más profunda crisis ética y cultural de Colombia, no queda más remedio que un gran esfuerzo de invención colectiva para diseñar un proyecto viable de Nación. La hora de la Universidad ha sonado. Tenemos la palabra. (Moncayo, Téllez y Restrepo, 1999)

En el marco de la Constitución del 91 fue expedida la Ley 30 de 1992 en la cual se desarrollaron los puntos educativos de la constitución referidos a la educación superior y entre los cuales se pueden resaltar lo referente a la autonomía, la financiación, el sistema nacional universitario, la acreditación, temas que de alguna forma apuntaban a fortalecer el desarrollo de la educación superior pública, no en los términos que se hubiera querido pero que si representaban un avance con respecto al Decreto 80 de 1980. Hoy el Gobierno de Uribe ha continuado la política de desmonte de aquellas políticas que de alguna manera favorecían una tanto cierta autonomía financiera como política y académica. Igualmente, la imposición del discurso del “capitalismo académico”: mercantilizar la academia, subsidiar la demanda, reducir los presupuestos, privatizar los procesos académicos como la acreditación, ajustar la academia como cualquier empresa de servicios públicos y reorientar la investigación con un carácter claramente utilitarista.

La autonomía universitaria en Colombia a diferencia de otros países como México, Argentina, Brasil, Venezuela, Perú, Costa Rica, es bastante restringida y el estado colombiano ha jugado un papel bastante protagónico con las universidades interviniendo abiertamente en la imposición de las directivas académicas.

Los diferentes diagnósticos de la Educación Superior en Colombia coinciden en identificar algunos temas críticos fundamentales:

- **La pertinencia**, esto es, la capacidad de interacción, de interpelación y de diálogo con los diferentes espacios sociales del entorno. No sólo se trata de qué tanto la universidad responde a las necesidades del entorno, sino también de qué tanto las universidades intervienen el entorno y es evidente que, si bien aumenta la tendencia a adecuar las universidades a los intereses del mercado y del sector productivo dominante, disminuye la capacidad de crítica y cuestionamiento de la comunidad académica (estudiantes y profesores), los primeros más preocupados por encontrar trabajo y los segundos por aumentar sus ingresos.
- El carácter **profesionalizante** de la mayoría de las universidades, lo cual indica que su prioridad es la docencia y la reproducción de los saberes que no produce, significa esto que la función reproductiva y de preservación de las tradiciones constituye la función fundamental de la universidad.
- **Autonomía restringida**, la agenda universitaria es determinada por intereses externos a la universidad. Observamos el paso de universidades autónomas a universidades heterónomas en las cuales las comunidades universitarias encuentran limitada su participación en las decisiones sobre política.
- **Diferenciación institucional**, cada vez más se ahonda el abismo entre un pequeño grupo de universidades, cuatro o cinco que canalizan el 80% de los recursos para investigación y un 60% de los recursos presupuestales, mientras que 25 o 26 universidades deben acomodarse a presupuestos pírricos. Y a medida que pasa el tiempo las cuatro o cinco se hacen mejores y el resto se hacen muy débiles. “La Universidad Nacional absorbe cerca del 25% de los recursos del sistema. Las cinco mayores universidades (16% en número) absorben cerca del 60% de los recursos del sistema” (Garay, 2003). Sin duda lo que se observa en la realidad social, se reproduce en el sistema universitario.
- **Elitización y baja cobertura**, este ha sido uno de los problemas más críticos. Definitivamente el acceso a la educación superior sigue estando restringido para los sectores más vulnerables de la población, lo cual es mucho más evidente si tenemos en cuenta las instituciones de “muy alta complejidad”. El círculo vicioso de las desigualdades se reproduce permanentemente: los más pobres van a instituciones de primaria y

secundaria de mala calidad, sus pruebas del ICFES son de puntajes bajos y por lo tanto el acceso a las universidades públicas es muy limitado.

- **Inflexibilidad académica, curricular y pedagógica**, a pesar de la adopción del sistema de créditos y de otros mecanismos para la flexibilización del sistema académico, todavía se está muy lejos de un verdadero sistema flexible no sólo en lo académico-administrativo sino en lo curricular y pedagógico. Todavía el grueso de los docentes utiliza didácticas tradicionales a pesar de que en algunos casos sustituyen el sistema TTL por el sistema TL, pero se mantiene la direccionalidad del sistema y el mismo paradigma educativo. Los currículos siguen siendo planes de estudio basados en asignaturas de carácter disciplinario y en muchos se manejan los criterios de requisitos y correquisitos. La idea del currículo como un “semáforo” está vigente en muchas instituciones.
- **La privatización del Sistema de Educación Superior**, es una característica sui generis del sistema colombiano, podría afirmarse que junto a Japón y otros países Colombia hace parte del pequeño grupo de países que en los últimos cincuenta años pasaron de tener un sistema de educación superior de carácter público dominante a un sistema privado dominante que tiene cerca del 70 o más % de la matrícula. Y lo más preocupante es que la tendencia se advierte con fuerza hoy. Diría que es una tendencia irreversible con todas las consecuencias que tiene.

3.2. UNIVERSIDAD DEL TOLIMA Y ENTORNO

Tres procesos aparecen como viables para la vinculación universidad-sociedad: la pertinencia institucional, la pertinencia curricular y la pertinencia de la acción investigativa. Esto significa que las universidades a través del currículo, de la proyección social y de la acción investigativa encuentran formas de interaccionar con el entorno. Incluso una característica generalizada es que los tres procesos se desarrollan de manera independiente. Quizás sea el caso de la Universidad del Tolima. Esto de hecho plantea un problema crucial, ¿cómo lograr articular los diferentes procesos con la articulación de la universidad con el entorno?

Si partimos de que los planes de desarrollo constituyen las hojas de ruta del accionar institucional, es bueno considerar el actual plan de desarrollo como el instrumento orientador de la política universitaria en el presente periodo. Palabras más palabras menos, el plan de desarrollo parte de identificar cuatro grandes debilidades de la institución: la cultura organizacional, el modelo pedagógico, la logística física y tecnológica y, la relación universidad-entorno y la respuesta para superar esas debilidades lo constituyen la puesta en práctica de cuatro ejes estratégicos, cada uno con sus respectivas políticas: **Excelencia académica** concretada en: programas de evaluación y acreditación, actualización curricular, desarrollo de la docencia (formación-capacitación) y fomento a la investigación; **compromiso social**, traducida en: presencia y reconocimiento institucional,

relación de impacto, convivencia nacional y regional y equidad y pertinencia; **compromiso ambiental y desarrollo humano**, expresada en: construcción de la comunidad universitaria, desarrollo e integración cultural y bienestar universitario; y finalmente, y, **eficiencia y transparencia administrativa**, concretada a partir de: Financiación de la universidad, gestión eficiente y modernización institucional. En esencia es la síntesis de la hoja de ruta.

Muchos diagnósticos se han hecho sobre la universidad. En ellos siempre se ha encontrado una constante, y es el reconocimiento de que nuestra universidad permanece atrapada en un modelo que algunos denominan premoderno, artesanal, provinciano, pero que en lenguaje intelectual se trata de un modelo tradicional de universidad, el cual se expresa en una visión endógena, hacia adentro, mesiánica de la academia. En esa visión radican en gran medida todos los “males” de la Universidad. Por ello, atacar ese nudo crítico, construir alternativas de solución, se constituye en la tarea o acción o agenda más importante de cualquier plan de desarrollo o salvación. Los efectos de esa variable son muy evidentes y las universidades que hoy intentan pasar el puente entre la universidad tradicional y la universidad para el siglo XXI, han tenido que resolver el problema de las dinámicas endógenas y el mesianismo de la academia. Es posible identificar algunas universidades que han avanzado en la búsqueda de espacios más amplios y complejos para desplegar toda la capacidad acumulada en una “academia” que concentra de alguna forma el potencial intelectual de un país.

Difícilmente se puede encontrar un sistema capaz de albergar 10 o 12 mil profesionales altamente capacitados y con una práctica básicamente intelectual: producción, reproducción de los saberes. Por ello, ha sido incomprensible que el Sistema de Educación Superior se encuentre a la cola de otros sistemas como el financiero o el industrial en relación con los saberes. Podría decirse en un buen número de oportunidades la transferencia del conocimiento no es de la academia al entorno sino del entorno a la academia. Por ejemplo, cuando se realizan las exposiciones en campos como los sistemas, la electrónica, las telecomunicaciones, son las empresas privadas o estatales en algunos casos, quienes cubren el más alto porcentaje de ofertas innovadoras, mientras que el sistema universitario presenta una oferta de innovación muy restringida.

Igualmente, en otros campos como la violencia, los derechos humanos, la formación ciudadana, son la ONG las que lideran los procesos, y no precisamente las universidades. Esta situación se ve preocupante en la región en donde tiene asiento la Universidad del Tolima.

El tronco de donde se desprenden los problemas de la cultura organizacional, el modelo pedagógico decadente, el atraso logístico, la baja pertinencia y otras que no aparecen en el Plan de Desarrollo como la estructura disciplinar dominante del currículo, las didácticas tradicionales, la investigación de carácter descriptivo, la inexistencia de programas de internacionalización de la universidad, y una quizás de mucha trascendencia: el debate intelectual de carácter crítico, argumentado a

través de revistas, libros, congresos, simposios. Igualmente, también lo referente a la cultura democrática y formación de ciudadanía.

Ahora bien, lo anterior no significa que la universidad no establezca relaciones con el entorno, con el mundo más allá de los márgenes institucionales. Aunque el balance no es muy amplio, ni denso, ni fluido, los trabajos realizados por el Centro de Estudios Regionales (CERE), la unidad de Proyección Social y la oficina de investigaciones, las acciones de los grupos de investigación conformados recientemente y algunas actividades a partir de las facultades y departamentos, muestran que existe al interior, posibilidades para construir una estrategia integral de apropiación del entorno, del contexto a través de múltiples mecanismos, pero bajo un proyecto de universidad que hemos denominado **social y moderno** y en el marco de un Sistema Integral de Educación Superior.

Lo que puede decirse en relación con las diversas acciones sobre el entorno que se han hecho por parte de la universidad es su carácter disperso, temporal y poco efectivo a la hora de valorar su papel en el desarrollo académico. Esto es, los currículos no comportan canales de comunicación con las acciones de vinculación con el entorno de tal forma que los contenidos de esas acciones, llámense de investigación, de extensión o de proyección de la enseñanza-aprendizaje, puedan retroalimentar los procesos de formación.

Ahora bien, de esta reflexión podría sacarse una conclusión errónea y es la idea de creer que existe o debe existir una relación mecánica, simétrica entre los problemas y sectores de desarrollo regional y la academia. Nada más lejos de la realidad y del deber ser. La academia no puede ni debe **adecuarse** a las necesidades o problemas regionales o nacionales o internacionales. La academia debe **interpretar** el desarrollo regional, nacional o internacional y debe construir diversidad de programas (docencia, investigación, proyección social y políticas), para incidir de manera activa en la solución de los problemas de acuerdo a esa **interpretación** que construya del entorno.

No se desconoce que las demandas del mercado para profesionales y saberes, presiona el desarrollo institucional, pero sería desafortunado creer que la universidad deba seguir comportándose como una “fabrica” de titulados para ocupar los cargos que demandan los sectores. Precisamente no se necesitaría una universidad para formar “profesionales competentes” en las ramas del sector productivo y en los términos en que ellos los solicitan, para eso se necesitaría una institución técnica o tecnológica o simplemente una institución profesionalizante compuesta por catedráticos que hagan testaferrato académico y boten anualmente el capital humano que demanda el sector productivo. La Universidad tiene sentido porque se trata de una institución social, histórica enmarcada en proyectos que van más allá de la profesionalización o formación para el empleo, más allá de lo que el Presidente Uribe en su mal llamada “Revolución Educativa”, denomina la “pertinencia laboral”. Se trata de un espacio para la construcción de los saberes, de los valores sociales, para el ejercicio de cultura, de la política y por lo tanto su misión trasciende la denominada pertinencia ocupacional o laboral.

Una lectura detenida de la misión y la visión plasmada en el plan de desarrollo, evidencian que la universidad no ha abordado con plena conciencia el estudio de su problemática fundamental: el modelo endógeno y mesiánico.

3.3. LO SOCIAL, REGIONAL Y LO INNOVADOR: PERSPECTIVA MODERNA PARA LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

Se pueden cambiar todos los “galpones” por aulas mediáticas y sustituir los laboratorios actuales por modernos equipos digitales y simuladores de alta complejidad, entre algunos de los modernos cambios que pueden hacerse en la universidad y será posible que la Universidad del Tolima continúe siendo una institución endógena, no pertinente y con plataformas académicas, pedagógicas y curriculares bajo una perspectiva directivista y autoritaria, e incluso artesanal.

Hay universidades que han apropiado sistemas tecnológicos y los han integrado a la docencia, al aprendizaje y continúan siendo Universidades tradicionales, profesionalizantes y con un proyecto de formación que se queda en el enfoque de la formación para el trabajo, para el empleo, para el desempeño laboral, pero no para la vida actual: compleja, contradictoria, llena de incertidumbres y cambiante.

La apropiación de las nuevas tecnologías, la modificación de los espacios físicos para hacerlos más cómodos, versátiles, productivos, son medidas muy importantes, pero ellas por si mismas no resuelven el problema de la “modernización” de la Universidad. De la misma forma que flexibilizar los procesos administrativos de la academia no resuelven el problema de la pertinencia social del currículo, aunque significa un avance.

Planteadas, así las cosas, lo social, lo regional y lo innovador, constituyen las facetas de la universidad que se desean. Pero lo social no se agota en la intervención a través de diversos mecanismos institucionales en los sectores más vulnerables, como tampoco lo regional se agota con la identificación y priorización de algunos de los problemas más significativos y su transformación en objetos de estudio e investigación por parte de colectivos académicos. Es un punto de partida importante, pero solo eso.

En el contexto de la Universidad Profesionalizante, lo social y lo regional se constituyen en referentes para desplegar sus dinámicas docentes, para ampliar el panorama académico, para encontrar campos de prácticas, ejercicios de investigación, pero no para ejercer en el entorno **la acción política transformadora y autotransformadora.**

3.4. LA ACCIÓN INSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD DEL TOLIMA

Es necesario dejar en claro que cualquier proceso de transformación es a largo plazo. La experiencia tanto en Colombia como en el mundo así lo muestra, ya que se trata de transformar no solo las estructuras sino la cultura universitaria y eso significa revertir procesos profundamente arraigados en la naturaleza misma de la comunidad académica.

Las dinámicas de transformación exigen consensos, negociaciones, y ante todo la apropiación de los nuevos discursos. Tres tipos de prácticas interactúan en el proceso: las tradicionales, las dominantes y las emergentes y debemos lograr que estas terminen siendo las dominantes.

El debate hoy sobre la universidad se torna bastante complejo. Los procesos de reproducción, producción y conservación de la cultura se entremezclan como resultado de los cambios al seno de la universidad y en su relación con el entorno. La producción, transferencia y socialización del conocimiento, constituyen las funciones básicas de la universidad, por ello el punto de partida en la definición de la universidad Social y Regional, lo constituye la definición de esos procesos de producción y reproducción, lo que significa definir el proyecto de universidad que queremos y los diferentes sistemas y subsistemas sobre los cuales se asienta el accionar institucional hacia adentro y hacia afuera.

La Universidad Colombiana, como se ha afirmado anteriormente, enfrenta hoy un doble reto, por un lado, avanzar en la consolidación de una cultura moderna, de un pensamiento abierto, complejo, dinámico y una organización en estos términos y por el otro, capotear la tendencia a convertirla en una institución de servicios, regida por las normas del lucro capitalista y que pone en duda la poca autonomía que le queda. Es un doble reto que exige por parte de la comunidad universitaria una profunda autocrítica en la acción y un liderazgo regional consolidado que le permita avanzar en su transformación. Como dice Barnett, **la “llave” todavía la tienen los académicos, si son capaces de trascender su praxis inocua y autorreproducible de prácticas y discursos que desde el pasado quieren construir el futuro.**

La construcción de la Universidad Social, Regional e innovadora, desde la región, significa la apropiación del contexto regional pero no como contexto aislado sino como contexto articulador de lo global y lo local, eso significa que la universidad asimila la problemática regional para sobre ella y con ella hilvanar los procesos inherentes a su propia naturaleza (investigativos, formativos y de proyección social) que le permitan participar en el desarrollo con un discurso alterno y con una base social resultado de su accionar en la región. Claro, construir la universidad social desde la región supone no solamente un profundo compromiso de la comunidad universitaria sino y más importante aún, traducir el proceso en propuestas orgánicas y políticas: estructuras regionales y negociación con las fuerzas sociales, económicas y políticas. La Universidad debe construir **su propio discurso** sobre la región y su articulación con lo global. Esto no significa desconocer lo que las agencias del gobierno u organizaciones no gubernamentales realicen. **Significa que esos análisis entran como insumos para construir nuestra propia interpretación de la realidad sobre la cual vamos a intervenir.** Esta es una de las grandes diferencias entre una universidad profesionalizante, adecuada a los entornos, fundamentada en la pertinencia laboral y una Universidad social y regional, construida sobre los fundamentos de la autonomía y la intervención transformadora.

Dos principios son fundamentales a tener en cuenta: la autonomía de los saberes producidos, reproducidos y socializados y la capacidad política de concertar, negociar, compartir y generar amplia participación de los sectores sociales, políticos, económicos y culturales que configuran el entorno regional.

Sin duda, como se ha dicho a lo largo de este documento, el problema fundamental de la Universidad del Tolima es su anclaje en el pasado y la profunda resistencia al cambio, acompañada de una falta de liderazgo y por supuesto de una falta de creatividad, iniciativa, imaginación e incluso de sentido común. Pero estas características son muy propias de este tipo de Universidades en la cual sus visiones terminan en los bordes de las calles aledañas. Por esta situación pasan todas las Universidades que hoy presentan escenarios mejor consolidados.

Los discursos por sí mismos no modifican la cultura, deben ir acompañados de acciones prácticas. Por ejemplo, si los docentes universitarios no tienen espacios cómodos, apoyados tecnológicamente y reconocimientos, es difícil hablar de mejor docencia o investigación. No significa eso sí, que edificaciones óptimas o mejores remuneraciones económicas, por sí mismas eleven la calidad de la docencia, significa que deben darse condiciones mínimas para potenciar los cambios. Pero este solo un ejemplo al azar.

En ese orden de ideas, la Universidad se encuentra insertada en un contexto regional, delimitada física y socialmente por sus contornos, pero su misión trasciende esos espacios a partir de sus interacciones con el contexto. Esto es, las posibilidades de interactuar con el mundo globalizado se dan precisamente porque es capaz de hacerlo con el entorno inmediato y a partir de ahí con los demás entornos. Interpretar la región le permite interpretar el mundo.

En principio podríamos decir que las variables a incidir y a modificar podrían ser: definición clara y no genérica del tipo de institución que queremos: Institución de Servicios, Universidad Profesionalizante o Universidad Social anclada en la región y con un enfoque innovador; políticas para el ejercicio de la autoridad académica: participación y conformación de organismos de dirección universitaria; áreas de intervención, programas y formas de gestión y desarrollo de la academia; definición de políticas y formas orgánicas de relación con el entorno social, económico, político y cultural; procesos de reproducción y desarrollo interno para formar liderazgo y fortalecimiento del proceso de transformación; proyecto curricular: fundamentos teóricos, metodológicos y operativos para los procesos de formación, producción y transferencia del conocimiento, es necesario trascender la estructura curricular actual y sus fundamentos pedagógicos y didácticos; la cultura política, democrática y el desarrollo cultural y comunicacional y, finalmente un tema bastante controversial, el financiamiento universitario.

La región se constituye en un espacio complejo en donde se articulan los procesos globales y locales, se construye como un objeto epistemológico (objeto de estudio) como un objeto político (democracia y participación) como un objeto socioeconómico y cultural (su problemática, su historia y sus valores perfilan

la misión práctica de la universidad) como un objeto curricular pedagógico (traducción del contexto al lenguaje curricular. El contexto regional como espacio e insumo para la construcción curricular).

La universidad regional se define por la capacidad que tiene para de **interpretar** la región, esto es, de apropiarse la esencia de su problemática y de trascenderla para encontrar alternativas de solución a partir de conjugar lo local, regional, nacional e internacional. **La universidad trae el mundo a la región y lleva la región al mundo**. En esa dinámica la universidad se constituye en el eje axial, integra lo local y lo global en la región a partir de su misión académica: la socialización (producción y reproducción) del conocimiento.

La capacidad de interpretar la región como condición para su definición como universidad social y regional, se traduce en términos prácticos cuando: **uno**, construye una interpretación de la región, esto es un análisis crítico que le sirva de marco referencial para el diseño de sus políticas; **dos**, redefine su misión, esto es, involucra los ejes del análisis crítico como variables para acción institucional; **tres**, genera estrategias para la interacción permanente entre los actores universitarios y los actores regionales; **cuatro**, estructura su propia organización o mejor flexibiliza su estructura orgánica (administrativa, académica y curricular) para favorecer los procesos de interacción, interpelación y diálogo entre el entorno y la universidad; y finalmente, construye un nuevo concepto de comunidad educativa universitaria conformada por los agentes sujetos sociales que intervienen en la definición de la universidad regional: comunidades académicas y sociales o comunidades educadoras

La pertinencia de la Universidad Social, esta en función de: sus relaciones con el Estado, con los sectores económicos dominantes y solidarios, con las comunidades educativas (sistema educativo formal e informal), con el conocimiento científico y cultural, con las comunidades **no integradas** socialmente y consigo misma (proyecto educativo institucional y prácticas pedagógicas).

La definición de una perspectiva de educación superior es necesaria para determinar el desenvolvimiento de las dinámicas de cambio. Si aceptamos la existencia de tres perspectivas en la “Universidad Contemporánea”, es preciso que la comunidad universitaria de la Universidad del Tolima defina cuál es la suya. Esto no significa que las otras perspectivas no estén presentes, significa solamente que hay una tendencia dominante, hegemónica, pero tolerante de otras alternativas.

En el debate sobre la universidad aparece también el problema de la separación o integración entre lo académico y administrativo. La tendencia dominante en USA y los países desarrollados, es separar esos dos procesos y entregar la administración de la academia a entes especializados. Los académicos a su academia: investigación y docencia y los especialistas en finanzas y administración a administrar la academia. ¿Es lo que queremos? La definición de la universidad como una institución **académica** supone ser consecuentes con esa denominación

y diferenciar los intereses de la comunidad académica de los intereses gremialistas para evitar que la academia sea lesionada por intereses extraños a la academia. En ese sentido, el conocimiento (producción, distribución, reproducción, socialización) debe constituirse en el eje articulador de las diferentes estructuras en que se organiza la institución para el cumplimiento de su misión: **académica**.

Eso supone –y en esto es necesario ser lo suficientemente claros- un tensionamiento entre las políticas nacionales del gobierno, acogidas de una u otra forma por la mayoría de las universidades y la perspectiva adoptada por la comunidad universitaria de la Universidad del Tolima (claro siempre que sea así). El capitalismo académico constituye la política general sobre educación superior por parte del gobierno actual: adecuación de la academia al mercado, “nacionalización” de los aportes a partir de modelos basados en indicadores de gestión y estos en función de intereses mercantilistas: Investigación útil y rentable, programas en función de las demandas del mercado, no de las demandas sociales, intervención por parte de los gobiernos en la determinación de las políticas universitarias, desconociendo de plano a las comunidades (la Universidad Nacional de Colombia es un ejemplo preclaro de ello), reducción de la universidad a una institución de servicios, erradicación de la crítica y el conflicto en el quehacer universitario por considerar que entorpece el desarrollo de la academia.

Existe una normativa general que rige la educación superior (el Estado interventor) y reduce en buena medida la movilidad y autonomía de la academia. A pesar de ello es posible desde la academia generar cambios profundos en las instituciones.

4.- PROPUESTA CURRICULAR PARA LA UNIVERSIDAD SOCIAL Y REGIONAL

El fundamento teórico-metodológico de una reforma curricular reside en la conjugación de cuatro propuestas: La teoría de la educación y la pedagogía con base en los planteamientos de Carr, Kemmis, Giroux, Bernstein, Young, Freire, Mèllich, Delors, Morín, entre otros, la teoría organizacional de Senge, los enfoques curriculares de Kemmis, Schwab, Magendzo, Stenhouse, Torres, Serrano y otros, quienes sustentan el currículo como un proyecto en construcción; y, las teorías del aprendizaje de Piaget, Bruner, Ausbel, Vigotski y demás exponentes del constructivismo social. Mencionaremos algunas de ellas en especial lo referente al currículo.

4.1. EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA PARA EL CAMBIO CURRICULAR

Hoy, es clara la tendencia a consolidar un nuevo enfoque sobre la **educación y la pedagogía**. En primera instancia, en particular para los países como el nuestro, y como resultado de los procesos de internacionalización de la economía, globalización del conocimiento, desarrollo tecnológico acelerado, entre otros y, la apertura de nuevas formas de gobernabilidad en el Estado, han colocado a la educación frente a la responsabilidad de constituirse en el soporte fundamental del desarrollo social de un país. La formación de talentos humanos altamente

calificados y la producción de conocimientos, constituyen la base de cualquier estrategia de desarrollo. En esas condiciones, la educación ya no es un “artículo” de consumo, sino la “materia prima” para potenciar las condiciones de competitividad y bienestar social. La productividad social, entendida como la consecución de niveles altos en calidad de vida, resulta de la conjugación de múltiples variables de diversa naturaleza.

En segunda instancia, la pedagogía constituye la estrategia teórica y metodológica para la sistematización de los procesos educativos; reflexiona, analiza y constituye interpretaciones y orientaciones de lo que se denomina *acción educativa* en función del qué, el cómo y el porqué. Los cambios en los paradigmas pedagógicos son bien diferenciados. Por ello es observable un proceso de avance de la pedagogía a través de tres grandes enfoques o propuestas: la pedagogía centrada en la *enseñanza*, la pedagogía centrada en el *aprendizaje* -interactivo de los sujetos y objetos involucrados en el proceso- y la pedagogía centrada en la *construcción de conocimiento*.

El punto de partida para entender con mayor claridad los avances en los cambios educativos y en los retos que la sociedad del conocimiento, la globalización y el mundo del trabajo nos impone, lo constituyen, tanto el informe Delors, las políticas de la OCDE adoptadas por Colombia y las interpretaciones y ampliaciones que han hecho una multitud de estudiosos sobre la educación en general y la educación superior en particular.

El principio más general de la educación hoy es: La educación para toda la vida y sobre él, los cuatro pilares de la educación que aparecen en el informe Delors:

Aprender a conocer, se trata del encuentro del hombre con la ciencia, la tecnología, la técnica, es decir el encuentro del hombre con la naturaleza y la sociedad en las cuales está inmerso interactuando; su conocimiento y comprensión le permiten darle sentido a su existencia como ser intelectual;

- *Aprender a hacer*, a primera vista pareciera que se trata de un principio que involucra solamente el trabajo material, pero el informe hace claridad en torno a su significado cuando afirma que:

El dominio de las dimensiones cognitiva e informativa en los sistemas de producción industrial vuelve algo caduca la noción de calificación profesional, entre otros en el caso de los operarios y los técnicos, y tiende a privilegiar la de competencia personal. En efecto, el progreso técnico modifica de manera ineluctable las calificaciones que requieren los nuevos procesos de producción. A las tareas puramente físicas suceden tareas de producción más intelectuales, más cerebrales -como el mando de máquinas, su mantenimiento y supervisión- y tareas de diseño, estudio y organización, a medida que las propias máquinas se vuelven más inteligentes y que el trabajo se desmaterializa. (UNESCO, 1996)

- *Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás*, implica la capacidad de comprender el sentido de la convivencia, de la construcción colectiva,

de la importancia del otro y de que todos estamos involucrados en la vida de nuestro entorno y de nosotros depende su supervivencia. Aprender a resolver nuestros conflictos por las vías civilizadas, erradicando la violencia de la escuela y de la sociedad, proporcionando sentido de pertenencia con el otro y con el grupo.

- *Aprender a ser*, reencontrarse consigo mismo, desarrollar a plenitud todas nuestras capacidades como ser integral, social, político, cultural, económico. Es la búsqueda de la utopía del ser más allá de los entornos inmediatos, en el propio entorno interno. La búsqueda de sí mismo es la búsqueda del ser individual y social, que es uno y diverso, integrado. Estos cuatro pilares de la educación se complementan con otros que la moderna o posmoderna sociedad de hoy asimila como el *aprender a aprender*, el *aprender a emprender*, el *aprender a innovar* y otros que cada día se generan.

Morín, en colaboración con la UNESCO y un sin número de estudiosos en el mundo, presentó a consideración los llamados *siete saberes necesarios para la educación del futuro*, los cuales a su entender constituyen los saberes fundamentales “que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y cada cultura”. La importancia de esta formulación de Morín y la anterior sobre los pilares de la educación, radica en que nos sitúa en la perspectiva de un discurso general y que sirve de plataforma para reflexionar sobre lo que podría ser –curricularmente hablando- una educación general, humanística y científica que debieran tener todas las personas independientemente del grado de escolaridad y que podrían ser acondicionados en los diferentes niveles educativos de acuerdo a la complejidad de la formación. No se trata de un plan de estudios, de un conjunto de asignaturas, sino como lo expresa Morín se trata de “exponer problemas centrales o fundamentales que permanecen por completo ignorados u olvidados y que son necesarios para enseñar en el próximo siglo” (Morín, 1999); estos saberes son:

- *El conocimiento del conocimiento*, abordar el análisis del conocimiento que se transfiere, se produce y se socializa, nos permite delimitar su naturaleza, sus alcances y sus implicaciones, se trata sin duda de una epistemología de los saberes.
- *Los principios de un conocimiento pertinente*, ¿cuáles son los conocimientos necesarios de aprender? de enseñar?, ¿cuáles son los conocimientos válidos para la academia?, ¿cuáles son los conocimientos necesarios para que las personas puedan comprender y transformar el mundo? Se trata de que los individuos sean capaces de discernir en el momento preciso y en la situación adecuada, cuáles son los conocimientos necesarios para responder a los retos de su existencia.

- *Enseñar la condición humana*, la fragmentación propia de la academia, induce la pérdida de una visión integral del ser humano y éste solo se ve a través de cada una de las disciplinas que sustentan el conocimiento. Reconstruir en el sujeto la condición humana significa anteponer el sentido de lo humano ante cualquier proceso científico, social y educativo.
- *Enseñar la identidad terrenal*, visualizar una historia social del mundo con sus complejidades, sus saltos, sus revoluciones, muy seguramente nos preparará mejor para comprender los profundos cambios en los últimos 50 años y los cambios cada vez más rápidos y frecuentes en el devenir de la humanidad. Enseñar la historia social de la humanidad es poder entender el destino común de la diversidad de culturas que habitan el mundo de hoy y el destino común que acompañara nuestro devenir futuro.
- *Enfrentar las incertidumbres*, una de las cosas que han sido claras a lo largo de la existencia del ser humano es que en la ciencia no hay certezas absolutas y ahistóricas, cada nuevo descubrimiento, abre una nueva incertidumbre y cada nueva verdad abre el espacio para la duda. Apropiarse de una actitud crítica y abierta en torno al carácter social e histórico de la ciencia, nos permite poder involucrarnos en ella y poder hacer ciencia.
- *Enseñar la comprensión*, interpretar el mundo y transformarlo es el sentido de la comprensión. La escuela ha carecido de comprensión y ha sido sustituida por la repetición, la memorización y el aprendizaje mecánico. Este principio, estrategia, método y actitud, denominada comprensión, constituye un paso en el trascender de un ser dependiente a un ser autónomo.
- *La ética del género humano*, sin duda la ausencia de la ética del ser humano o su acomodación a los intereses ha llevado a la justificación de los males que han acompañado la historia social de la humanidad. Existe una ética de lo humano y ella está por encima de las éticas privadas de quienes en un momento dado han decidido que es lo bueno o malo. La conservación de la vida, su enriquecimiento y la humanización permanente de la sociedad y la naturaleza, no son negociables. Por ello cuando se enseña la ética del género humano, se enseña la ética de la existencia humana del devenir histórico, social y natural de la sociedad y su entorno.

Lo anterior podrían ser los contenidos de una formación general y humanística, la cual debe ser desarrollada de acuerdo a las exigencias de un entorno de aprendizaje en el nivel superior.

En la actualidad la **organización educativa de aprendizaje** es un concepto incorporado a las instituciones, empresas, negocios y organizaciones en general, no importando su índole u origen. A nivel mundial uno de los autores que ha desarrollado más ampliamente este concepto es Peter Senge, Director de **Pensamiento de Sistemas y Aprendizaje Organizacional** de la *Sloan School of Management* del MIT, quien asimila las *organizaciones de aprendizaje* a las *organizaciones inteligentes*.

Todo proceso educativo implica una posición epistemológica a partir de la cual se plantea la formación personal y profesional. De esta manera, es posible contemplar la apertura al cambio como una necesidad permanente de transformación y ampliación del concepto de aprender, así como la construcción de un cambio integral basado en un modelo de aprendizaje determinado, y con la intervención activa de la voluntad, de modo que se construya una acción de aprendizaje significativo.

La epistemología que le conviene a la pedagogía no es la positivista, que aborda la ciencia solamente desde el **contexto de la justificación**, sino una epistemología abierta al proceso de descubrimiento y construcción de los conceptos, que se preocupe por la dinámica creadora y valore los procesos de construcción científica, de conjeturas y refutaciones, de ensayos y errores. (Flórez, 1994, p. 98)

Para lograr esta acción, es preciso establecer una *misión pedagógica* que constituya un marco de diseño a partir del cual se generen metodologías, estrategias y un *modelo pedagógico*. Configurar el campo de acción para un trabajo pedagógico es plantear los movimientos, las interacciones y los participantes que actúan en él. Los criterios para determinar estos actores y procesos son tres: la formación integral del estudiante, el proceso de aprendizaje y la formación integral del docente.

En toda acción educativa (Mèlich, 1994, p. 73) se entrecruzan estas tres esencias: *afectividad, crítica y creatividad*. Por ello es indicado promover en la formación integral tanto al estudiante como al docente:

- Desde lo *afectivo*, el ambiente de confianza, de aceptación del trabajo, de respeto por el otro. “Lo esencial de la formación humana es convertirse en un ser espiritual capaz de asumir sus propios deseos, necesidades e intereses privados, y ascender a la generalidad, a la universalidad espiritual, a través del trabajo o la reflexión teórica hasta reconciliarse consigo mismo”. (Flórez, 1994, p. 88).
- Desde la *crítica*, la toma de decisiones, la capacidad de construir marcos interpretativos de la vida cotidiana, para así acceder a la comprensión, que “comprender es conocer con solvencia las propias posibilidades del poder ser, comprender es siempre comprenderse a sí mismo” (Flórez, 1994, p. 89). Es decir, el logro de una autonomía intelectual a partir del conocimiento, no de la falta de saber.
- Desde lo *creativo*, la elaboración de modelos de aprendizaje que afirmen la autodisciplina, la curiosidad por acceder a otros niveles de conocimiento, para instaurar ámbitos de gozo y expresión lúdica; para que el impulso hacia las fronteras del conocimiento, mediante un cambio de paradigmas, logre nuevas estructuras, visiones y alternativas. Esto es construir una gestión para la transformación.

Actualmente, lo más importante no es qué se enseña, sino cómo se enseña; no es qué se aprende, sino cómo se aprende, no es, que tanto conocimiento se tiene, sino que se es capaz de hacer con ese conocimiento. Es decir, la construcción del conocimiento a través de procesos y no de contenidos, dándose una continuidad y no un fraccionamiento por temas o unidades teóricas. Para que la apropiación del conocimiento sea más efectiva y significativa debe existir un diálogo, entre el conocimiento previo del alumno y el que está contenido en las disciplinas. Esta acción permite que el proceso sea activo, y al ser activo, los mecanismos del pensamiento que permiten el aprendizaje fijan mejor ese conocimiento. ¿Cómo se logra que se dé ese diálogo? Con un mecanismo circular y de retroalimentación permanente, cuyo modelo es autoconstructivo. El alumno lee críticamente, se cuestiona, construye o reconstruye conceptos, utiliza la palabra oral o escrita como recurso del pensamiento para preguntar, reflexionar, producir, argumentar. Por lo tanto, es necesario estimular la producción de textos escritos a manera de ensayos, la realización de debates, foros, mesas redondas, la activación de las tutorías, talleres, conferencias, seminarios, prácticas, trabajo de campo, trabajo investigativo, y todos los recursos tecnológicos al alcance, para que estos recursos se constituyan en múltiples formas de trabajo académico.

El conocimiento se debe estimular mediante una participación activa, generadora y significativa del saber, con el sentido de pertenencia y de identidad de quien crea una obra de arte o de quien realiza un invento. Construir conocimiento es hacer ciencia y también es hacer arte. Es desarrollar la sensibilidad y el gusto por aprender. Es adquirir una nueva forma de conducta.

El manejo de la información proveniente de las disciplinas debe asociarse con los procesos sociales y de realidad del estudiante y de su entorno. Se debe buscar un impacto de la investigación-acción-participación en el medio. La actividad educativa es producción y transformación social, creándose así una necesidad de acercamiento de la teoría con la práctica social de los problemas abordados a nivel académico. De igual forma, se crea la necesidad de abordar el conocimiento mediante el trabajo colectivo.

5.- PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL

5.1.- CONSIDERACIONES

Lo anteriormente expuesto constituye el marco de referencia teórico y contextual que sirve de fundamento para la construcción del proyecto curricular institucional. Ahora bien, el Proyecto Curricular constituye la estructura organizacional de la academia. Su conformación implica definiciones en torno a la misión, a la visión, esto es al modelo de Universidad. Para colocar dos extremos pongamos el ejemplo de la Universidad de Investigación y la Universidad de “garaje número 1”. En el primer caso la institución está definida en función exclusivamente de la producción del saber, el rol de cada uno de los sujetos académicos es generar ciencia, esto es, formar científicos y difundir el saber científico. En el segundo

caso, la institución está definida en función de la utilización del saber para la formación técnica, profesional. De la misma manera la organización académica y la función de las microestructuras pedagógicas y disciplinarias, apuntan a vertebrar el proceso de la producción, la reproducción compleja, la recreación y la difusión de los saberes, para el primer caso. Para el segundo, la organización académico-pedagógica se orienta a consolidar el proceso de profesionalización. La mayoría de las universidades estatales en Colombia y algunas privadas están situadas en el medio con los diferentes matices y niveles de aproximación a uno u otro extremo.

Difícilmente podemos pensar que la Universidad del Tolima pueda situarse en el extremo de la Universidad de Berlín, pero sí es posible concebir y poner en ejecución las tres funciones de que nos hablaba A. Touraine (1982): formación de científicos, formación de profesionales y aplicación de la tecnología. En ese sentido, el proyecto curricular de la Universidad del Tolima direcciona la organización académica y la organización general de la Universidad. Pero además de esto sienta las bases de una nueva cultura organizacional y de nuevas pautas para el manejo de las relaciones entre los sujetos académicos. No tendría sentido hablar de apertura, concertación, negociación pedagógica, métodos dialógicos, participación en el desarrollo académico, si el modelo administrativo fuera autoritario, centralizado, excluyente y los procesos académicos artesanales.

Ahora bien, la definición de unos principios curriculares y la adopción de ellos en la organización académica tienen sentido a partir de una reforma integral de la Universidad, esto es, proyectar la reforma institucional: política, académica, administrativa y económico financiero. Por ello el equipo de reforma curricular debe catalizar los procesos de la modernización institucional.

No hay duda que a estas “alturas del partido” existe la comprensión de que la reforma curricular va más allá de un simple reacomodamiento de asignaturas y afecta el conjunto de la academia.

Hoy la universidad prioriza la profesionalización a partir de la reproducción simple del conocimiento. La fundamentación profesional se basa en la transferencia de conocimiento predeterminado y sin sufrir siquiera un proceso de reelaboración, que es el nivel más bajo en la apropiación de los saberes. De allí entonces que la organización actual del currículo “mapa vehicular” sea la propuesta adecuada para el propósito anteriormente expuesto.

La universidad estatal en el mundo actual y hacia el tercer milenio ha avanzado un proceso de inserción en la globalización del conocimiento y la economía y la apropiación acelerada de nuevas tecnologías en lo social y lo científico. Ahora bien, existe una gran diferencia entre las universidades de los países altamente industrializados y los países de bajo desarrollo, -sí es que todavía se pueden utilizar estas categorías para el análisis socioeconómico y político, en particular en su relación frente al saber y a su papel en la economía-. En los países de alto desarrollo, las universidades tienen una estrecha relación de colaboración con la

industria y con las diferentes entidades estatales y privadas; hasta el punto que un gran número de industrias o empresas financian las universidades. En los países de bajo desarrollo, las universidades fueron concebidas como centros de calificación de cuadros profesionales y como entes de transferencia del saber e incluso de socialización de saber.

Esta situación es de alguna manera comprensible a partir de la dependencia, no interdependencia, con los centros internacionales en lo económico, político y por supuesto tecnológico y científico. El profundo desarrollo de la informática y las telecomunicaciones y la concreción de la aldea global, colocan escenarios nuevos para la reforma de la Universidad y en especial de la estructura básica de la academia: **el currículo**.

En ese orden de ideas ¿cuál sería hoy la concepción de Universidad más apropiada para explicar hacia dónde va la Universidad? Creo que en gran medida se pueden encontrar luces al respecto en la denominada, *Agenda de transformación de la Educación Superior*, elaborada por la Comisión para el Desarrollo de la Educación Superior, así como en el trabajo *Educación: la agenda hacia el siglo XXI, hacia un desarrollo humano*. El primero del Ministerio de Educación Nacional y el segundo del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Tanto en las 17 conclusiones del primer trabajo como en los capítulos 4 y 8 del segundo trabajo, se observan algunos parámetros que configuran un nuevo modelo de Universidad y que podrían sintetizarse así:

- Las universidades deben constituirse en **instituciones del conocimiento** con capacidad de fomentar el desarrollo social, cultural, económico y político de los países.
- Las universidades deben adoptar modelos de organizaciones educativas abiertas, descentralizadas y desconcentradas, para un funcionamiento y gestión académica y administrativa que aseguren un alta productiva institucional.
- La dinámica del mundo actual y su acelerado desarrollo hacia el tercer milenio, exige la adopción de nuevos modelos de formación centrados en la producción, reproducción compleja, y socialización de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos.
- La modernización tecnológica, informática y telecomunicaciones, es condición indispensable en cualquier propuesta de reforma universitaria
- Implantación de sistemas educativos abiertos y flexibles que garanticen una mayor democratización de la educación y una mayor interacción social.
- Para lograr un nuevo modelo de desarrollo científico y tecnológico como base de la formación universitaria e igualmente para fortalecer el sentido social y la democratización institucional, es necesario una reorientación

estratégica del currículo en el sentido de una nueva forma de organización de los procesos pedagógicos que garanticen la relación dialógica de los sujetos educativos y los saberes (científicos, académicos y culturales) con el entorno social.

- En ese orden de ideas, es posible concluir que la base del PEI es el **currículo**. De ahí, entonces, que la definición de una nueva concepción de la universidad sea el punto de partida para el proyecto curricular.
- Con las anteriores consideraciones se busca introducir una discusión permanente sobre la Universidad que acompañe el trabajo de reforma curricular en los dos frentes establecidos: el desarrollo y la investigación.

6.2. ELEMENTOS ESTRUCTURALES Y ORGANIZATIVOS

6.2.1. Definición. Se entiende por Proyecto Curricular Institucional el conjunto de lineamientos necesarios para el diseño, estructura, organización y funcionamiento de una propuesta de formación en la Universidad del Tolima.

6.2.2. Componentes. Formulación de un marco referencial teórico y contextual en el cual se visibilicen los fundamentos de la propuesta; definición de las áreas estratégicas de formación e intervención, buscando articular la formación con la acción institucional en el entorno; propuesta de diseño curricular, esto es, el protocolo o indicaciones sobre el proceso de construcción de una propuesta de formación específica de acuerdo a las áreas estratégicas.; estructura y organización de la propuesta curricular teniendo en cuenta las variables involucradas en su conformación. Estas podrían ser: formación básica general, formación básica específica para el área, fundamentación científica del programa, formación profesional específica y formación integral del área, o se podría utilizar la nomenclatura de ciclos o troncos.

6.2.3. Estructura curricular. La estructura de toda propuesta curricular en la Universidad del Tolima, debe contener los ciclos mencionados anteriormente, los cuales tienen una funcionalidad definida. *Ciclo de fundamentación o formación básica general:* constituido por las denominadas competencias generales que toda persona debe tener para cursar un programa de educación superior y que son necesarias para garantizar un desenvolvimiento adecuado durante el tiempo de su permanencia en los programas. La formación básica específica, refiere las competencias propias de los fundamentos del área de formación: salud, educación, ingeniería, ciencias administrativas, ciencias sociales, etc. Formación científica de la carrera o programa, contiene los fundamentos o soportes conceptuales y científicos, necesarios para sustentar la formación profesional, *Ciclo de formación profesional:* lo constituyen las competencias propias de la profesión establecida: médico, enfermero, ingeniero forestal, agrónomo, agroindustrial, biólogo, administrador, MVZ, etc. Y, finalmente el *ciclo de formación integral en el área*, son las competencias relacionadas con las problemáticas del área, por ejemplo, los problemas de la salud en Colombia, América Latina, el mundo, los problemas del medio ambiente, los problemas de la educación. Se trata de un ciclo en el cual se

profundiza la comprensión del entorno de una manera crítica y reflexiva. Podría agregarse un componente curricular, referido a lo que en algunas universidades se denomina CRÉDITOS LIBRES, cursos que pueden tomarse, de acuerdo al interés de los estudiantes, en cualquier programa diferente al que está cursando.

Igualmente, se observa en algunas universidades, la inclusión de los programas en áreas determinadas, dentro de las cuales cursan créditos básicos, luego créditos diversificados de acuerdo a cada programa y finalmente, créditos, de los que se ha denominado: ciclo integral.

6.2.4. Organización curricular. Las organizaciones de los proyectos curriculares de los programas académicos se encuentran hoy semestralizados y organizados en asignaturas o cursos y estos constituyen la base para la ruta crítica del estudiante. Estos cursos o asignaturas se encuentran adscritas a los departamentos y son ellos quienes definen su orientación, contenido, estrategias y formas de evaluación, lo que conlleva en la mayoría de los casos a que el programa curricular sea una sumatoria de cursos sobre los cuales la dirección del programa y el mismo comité curricular respectivo no tengan suficiente gobernabilidad. **El proyecto curricular del programa**, es la propuesta de formación para cada programa en relación con el área en la cual está inserto cada proyecto curricular estará sustentado en un colectivo académico del programa, el cuál tendrá institucionalmente una vida académica y funcionará como un espacio para la construcción, deconstrucción, reconstrucción y socialización del programa. El proyecto curricular de ingeniería supone una propuesta de formación que involucra el área y cada uno de los programas que la constituyen. Es necesario generar un proyecto curricular en cada programa que contenga por lo menos los siguientes aspectos:

- **Determinación del objeto de transformación.** Constituye el objeto real sobre el cual va a operar la acción curricular. Resulta de la sistematización del proceso de contextualización. Su definición es fundamental para la construcción de los núcleos programáticos y los cursos programáticos. Involucra también, la definición de líneas de investigación y las acciones comunitarias de proyección institucional. En la literatura pedagógica y curricular la categoría de objeto de transformación está relacionada directamente con el quehacer de un proyecto curricular, sobre los saberes y prácticas en que va intervenir el programa, por ejemplo en educación, las licenciaturas apuntan a transformar los procesos educativos en las instituciones o en agronomía sobre los sistemas de producción o en administración sobre los procesos de gestión, gerencia, dirección, planeación y evaluación de la actividad administrativa o en economía sobre los sistemas económicos a diferentes niveles, se trata entonces de que cada programa tenga muy en claro que lo que a transformar.

La práctica del objeto de transformación implica una reconceptualización de la educación en el sentido de pasar de un concepto de adaptación a un concepto de transformación y de comprender que la formación

(Giordan y De Vecchi, 1995) constituye un proceso dinámico de construcción, reconstrucción, recreación y socialización del conocimiento, y no simplemente el dar y el apropiarse un conocimiento ya establecido y desactualizado.

Construir el objeto de transformación exige una visión y un análisis exhaustivo de los contextos, de las prácticas dominantes, decadentes y emergentes de la profesión, de los campos y líneas de investigación sobre los cuales se asienta el programa, de los conocimientos que se van a involucrar. Se trata de un trabajo por medio de un colectivo interdisciplinario capaz de describir, analizar, interpretar y formular una propuesta de trabajo curricular.

- **Definición de los núcleos programáticos (temáticos y problémicos).** Resulta de un proceso analítico sobre el objeto de transformación; se delimitan a partir de campos del conocimiento, proyectos de investigación y áreas de contexto. La definición de los núcleos es un proceso complejo, ya que exige un profundo conocimiento del objeto de transformación y del marco de referencia. Constituyen, a su vez, los ejes articuladores del proyecto curricular. Los núcleos se estructuran en los ciclos o de manera transversal a través de los ciclos.
- **Cursos programáticos.** Son un conjunto de saberes y estrategias metodológicas para deconstruir y construir conocimientos a través de múltiples formas de trabajo académico. Se definen a partir de los núcleos programáticos, en función de unidades temáticas integradoras y articuladas entre sí, en función del objeto de transformación. Constituyen el espiral a través del cual el proyecto curricular se concreta y asume la forma del PIC (Plan Integral de Curso), insumo básico para el acuerdo pedagógico y el seguimiento al proceso de formación.
- **Estrategias pedagógicas y didácticas.** Constituye lo que tradicionalmente se conoce como metodología del trabajo académico. La definición de las estrategias para el trabajo académico en el contexto de los desarrollos de la educación superior hoy, exige necesariamente su definición a partir de la combinación de las siguientes variables: naturaleza del objeto de transformación: no es lo mismo trabajar el programa de licenciatura en ciencias naturales que preparar químicos para la industria o profesionales de la biología; el sistema de créditos y competencias: más allá de los aspectos formales de los créditos para efectos de la movilidad y la flexibilidad, el trabajo con créditos sugiere formas o estilos pedagógicos interactivos, dinámicos y bajo el enfoque del constructivismo social.

De la misma forma la implementación de las competencias, exige la conjugación de los procesos teóricos y prácticos enmarcados en el desarrollo integral del ser humano; la puesta en práctica de un modelo pedagógico que

privilegia el centramiento de la formación en el aprendizaje y variabilidad de roles en el proceso educativo; y, finalmente, los tics, que necesariamente se integran al proceso para enriquecerlo y hacerlo más dinámico. En ese orden de ideas, las estrategias pedagógicas y didácticas deben corresponder a estos presupuestos. Investigación en el aula, portafolio académico, colectivos para impulsar proyectos, aula abierta, prácticas desescolarizadas, papers, ejercicios de investigación,

- **Estrategias de evaluación de los aprendizajes.** De la misma forma que en el punto anterior, la evaluación estará marcada por la propuesta teórica y metodológica del proyecto curricular. Cada una de esas variables incidirá determinantemente en la evaluación. La evaluación como proceso de verificación de la reproducción de los saberes no tendrá cabida y mucho menos un enfoque de medición de esos saberes. Necesariamente la evaluación tendrá un carácter más cualitativo en tanto, la adopción de los créditos y las competencias y el nuevo paradigma pedagógico y didáctico señalado a lo largo del trabajo exigen una formación integral por la relación del ser humano con los saberes y de estos con los contextos de aplicación. Sin duda la evaluación será permanente y mucho más compleja.
- **Plan Integral de Curso (PIC) o Microcurrículo.** Más allá de si se adopte el plan de ciclos en la forma que se ha señalado aquí, los estudiantes deberán contar con dos herramientas de trabajo básicas y al inicio de su formación: el proyecto curricular del programa y el área de formación y los PIC. El primero por cuanto le permitirá al alumno tener una visión clara y exhaustiva de su proyecto de formación y el segundo, por cuanto en el acuerdo pedagógico en donde se realiza un proceso de deconstrucción y reconstrucción conceptual y metodológica tendrá la posibilidad de asumir la responsabilidad en concreto de su formación. Una de las funciones básicas de esa “caja de herramientas” es posibilitar lo que se ha llamado **el aprendizaje conciente y participativo**, condición necesaria para una **formación con sentido**.

6.3. DECISIONES ACADÉMICAS NECESARIAS

Como se dijo en una oportunidad, “se pueden cambiar todos los “galpones” por aulas mediáticas y sustituir los laboratorios actuales por modernos equipos digitales y simuladores de alta complejidad, entre algunos de los modernos cambios que pueden hacerse en la universidad y será posible que la Universidad del Tolima continúe siendo una institución endógena, no pertinente y con plataformas académicas, pedagógicas y curriculares bajo una perspectiva directivista y autoritaria, e incluso artesanal” (Malagón, 2003), de igual manera se podría decir ahora. Es posible construir el documento mejor elaborado del mundo sobre currículo, con las mejores propuestas de estructura y organización de los procesos de formación y soportado en los avances más sofisticados de la tecnología social e informática y eso en sí mismo no garantiza nada si no existe la voluntad política

de quienes tienen la decisión de poner en desarrollo las propuestas. La condición en la que se encuentra hoy la dirección de currículo dice mucho del valor que se le da a la academia en la universidad.

Algunas medidas van a ser necesarias para catalizar los procesos que se generen a partir de la adopción de una propuesta curricular pertinente, fundada en el constructivismo social y en una formación con sentido.

- Creación de la unidad de currículo, acreditación y evaluación como una entidad autónoma en lo político, en lo administrativo y en lo económico, con capacidad de tomar decisiones sobre los procesos curriculares en la universidad y direccionar los procesos de formación en su conjunto.
- Direcciones de currículo en las facultades o en las áreas de formación con dedicación suficiente y con logística necesaria para generar una dinámica curricular a los diferentes niveles.
- Replanteamiento de los comités curriculares por programa en el sentido de trascender los aspectos puramente administrativos. En una perspectiva de fortalecimiento de la pertinencia, los comités curriculares serían los dispositivos “naturales” en el proceso de enriquecimiento de los programas. A través de ellos se articulan las relaciones con el entorno, se procesan los saberes y se resignifican las relaciones del programa con el entorno.
- Redefinición de los departamentos en relación con los programas. Los departamentos tienen a los profesores y estos “prestan sus servicios” a los programas. ¿Es posible una formación integral y un proyecto curricular integrada con esa función de los departamentos? Es preciso modificar la relación que hoy tienen los programas con los departamentos y es preciso redefinir los departamentos como espacios para construcción de saberes.
- Es conveniente someter a una reflexión bien profunda las relaciones entre los programas curriculares, los departamentos y los comités curriculares, para establecer con claridad los procesos a través de los cuales los programas se enriquecen, se fortalecen y son capaces de formar el talento humano para intervenir el desarrollo social de la región y el país.
- ¿Es conveniente seguir manteniendo los programas a cinco años? Definitivamente es una pregunta que muchas universidades se han hecho, entre ellas la reforma Palacios en la Universidad Nacional de Colombia y en la práctica algunas Universidades le están dando una solución relativamente sencilla: programas de 160 créditos, para 10 semestres de 16 créditos. 16 semanas, un crédito por semana. Dos semestres de 16 créditos cada uno y un minisemestre de 8 créditos, en total 40 créditos al año, 160 créditos en 4 años, ¿es posible en la Universidad del Tolima? El sistema de créditos lo facilita y además la flexibilidad es uno de sus propósitos. Claro esto es posible si hay voluntad política, mientras tanto solo son quimeras.

Otras universidades e instituciones, han tomado la decisión de reducir a cuatro años las carreras, estableciendo la articulación con los posgrados: especialización, maestría y Doctorado.

- ¿Cuánto debe ser el tiempo de presencialidad para cada semana académica?, ¿40 horas, 30, 25, 16? Sin duda el sistema de créditos, de competencias (producción de saberes en contextos de aplicación) y el nuevo paradigma pedagógico, favorecen una reducción significativa de la presencialidad y un aumento del trabajo autónomo del estudiante. Igualmente, es conveniente repensar la congestión curricular con el exceso de cursos. Hay una tendencia clara a reducir la presencialidad y a reducir la cantidad de cursos en un plan de estudios, favoreciendo el aprendizaje significativo y por procesos. ¿40 cursos y 160 créditos el límite? La opción de reducir los cursos en razón también a priorizar los saberes significativos debe de evaluarse a la luz de la reforma.
- ¿Es posible lograr entre un 80 y un 90% de docentes de tiempo completo y reducir los profesores de cátedra a cursos muy específicos? Si las decisiones de los puntos anteriores se llevan a cabo y se acompañan de un estudio económico-financiero adecuado, en el mediano plazo se podría modificar la relación de docentes de tiempo completo y de cátedra que hoy debe estar entre el 20 y 80 o 30 y 70, con todas las consecuencias para la calidad de la formación.
- A manera de síntesis, es posible decir, que la estructura curricular tendría dos grandes ciclos: fundamentación básica general y científica y fundamentación profesional. Esta estructura sugiere una reflexión: sí, la fundamentación profesional implica la apropiación de competencias para el desempeño laboral, esto es, la formación en contexto, sería muy conveniente que los docentes asignados para orientar este tipo de cursos, tengan formación y experiencia en esos contextos, de tal forma que enriqueciera aún más las potencialidades de los estudiantes. Probablemente algunos catedráticos con amplia trayectoria en un campo determinado, sean más valiosos en el ciclo de formación profesional, que en el ciclo de formación básica; pero, esto tendría a la luz de cada caso.
- Finalmente, la formación DUAL, toma una dinámica acelerada, la articulación UNIVERSIDAD-SISTEMAS DE PRODUCCIÓN, tanto en lo social como en lo empresarial, aparece como un escenario de formación con un potencial enorme en la formación por competencias. Sin duda, debe estudiarse con detenimiento, podría, contribuir a una mayor pertinencia.

Como se dijo al comienzo, se trata de aportar en la discusión sobre el proceso de resignificación de los lineamientos curriculares de la UT.

Referencias

- Abascal, Á. (1997). Pertinencia de la educación superior cubana. *Revista Cubana de Educación Superior*, XVII, 1.
- Aguirre, M. E. (1993). De una propuesta curricular llamada “Didáctica Magna”. En Alba, A. de (Coord.). *El currículo universitario. De cara al nuevo milenio*. (2 ed.). México: Plaza y Valdés.
- Alba, A. de (Coord.). (1993). *El currículo universitario. De cara al nuevo milenio*. (2 ed.). México: Plaza y Valdés.
- Arenas, M. Velasco, R. & Serrano, R. (1981). *El sistema modular y la enseñanza de la Medicina Veterinaria y Zootecnia*. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.
- Aristizábal Salazar, M. N. & Montoya Cuervo, G. (2002). *Transformación curricular*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Trabajo Social.
- Asociación Colombiana de Universidades (2002). *Agenda de políticas y estrategias para la Educación Superior Colombiana 2002-2006. “De la exclusión a la equidad”*. Bogotá: Autor.
- Banco Mundial (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas*. Washington: Autor.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barrón, C. (2000). La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización. En Valle Flores, M. A. (Coord.). *Formación en competencias y certificación profesional*. (pp. 17-44) México: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. (v. IV, 2 ed.). Madrid: Morata y Fundación Paideia.
- Betancur, V. N. (1996). El Estado evaluador de la Educación Superior: pertinencia teórica y modelos. *Revista Universidades*, XLVI, 11, pp. 3-9.
- Bonvecchio, C. (2000). *El mito de la universidad*. (11 ed.). México: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Brunner, J. J. (2000). *Educación: escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

- Cano Flores, M. (2002). Vínculo: academia-industria. *Revista Ciencia Administrativa*, 3, pp. 40-44. Disponible en Web: <http://www.uv.mx/iiesca/revistas/vinculo.htm>.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (1998). *Cooperación Universidad-Empresa: visiones de Europa y América Latina*. (Vol. 1-2) Santiago de Chile: Autor.
- Chaparro, F. (1999). De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. En Gómez, H. (Comp.) *¿Para dónde va Colombia?* Bogotá: Tercer Mundo e Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de Caldas”.
- Cherryholmes, C. H. (1987). Un proyecto social para el currículo: perspectivas pos estructurales. *Revista de Educación*, 282, pp. 51-60.
- Clark, B. R. (2000). *Creando universidades innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Contraloría General de la República (2003). *Examen a la Educación Superior Pública*. Presupuesto, eficiencia relativa, equidad social y gobernabilidad. Bogotá: Autor.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. (2 ed.). Madrid: Akal.
- Contreras, J. (2002). Política del currículum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática. En Westbury, I. (Comp.) *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución a la teoría liberadora*. (pp. 75-109). Barcelona: Pomares.
- Dengo, M. E. (1995). *Educación costarricense*. San José: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Díaz Barriga, Á. (1997). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.
- Díaz Barriga, Á. (2000). Flexibilización curricular y formación profesional. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 5, pp. 175-192. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad de Colima.
- Díaz Barriga, F. & Lugo, E. (2002). Desarrollo del currículo. En Díaz Barriga, Á. (Coord.). *La investigación curricular en México. La década de los*

- noventa. (Versión preliminar, pp. 27-81). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Villa, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Didriksson, A. (2000a). *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro*. México: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y Gobierno del Estado de Zacatecas.
- Didriksson, A. (2000b). *La universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. (2 ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dueñas, V. H. (2001). *El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud*. (Documento de trabajo). Cali: Universidad del Valle.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Espinosa, M. A. (2003). La Universidad del Tolima y su sistema regional. *Revista Aquelarre*, 2, 4, pp. 51-63.
- Estebaranz García, A. (1995). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Fazio Vengoa, H. (2001). Globalización: discursos, imaginarios y realidades. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. (16 ed.). Bogotá: Siglo XXI.
- Gandarilla Salgado, J. G. (2000). ¿De qué hablamos cuando hablamos de globalización?: una incursión metodológica desde América Latina. *Revista Economía, Sociedad y Cultura*. Disponible en web: <http://rcci.net/globalizacion/2000/fg133.htm>.
- Garay, L. J. (2002). Estrategias, dilemas y desafíos en la transición al Estado Social de Derecho en Colombia. En Contraloría General de la República. *Colombia entre la exclusión y el desarrollo. Propuestas para la transición al Estado Social de Derecho*. Bogotá: Autor.
- García, M. (1998). *Lecciones preliminares de filosofía*. (33 ed.). Buenos Aires: Losada.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington: Banco Mundial.

- Giddens, A. (2000). *La tercera vía y sus críticos*. Madrid: Taurus.
- Gimeno, J. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. (5 ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1996). El curriculum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? En Gimeno, J. G. & Pérez Gómez, Á. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. (5 ed., pp. 137-169). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (3 ed.). Madrid: Akal.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Giordan y De Vecchi, 1995
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. A. (1995a). El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa. En Alba, A. de. *Posmodernidad y educación*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giroux, H. A. (1995b). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI y Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
- Gonczi, A. (1997). Enfoque de la educación y capacitación basada en competencias: la experiencia de Australia. *IPN Academia*, 2, 11, pp. 11-17.
- González Casanova, P. (2001). *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. (3 ed.). Madrid: Morata.
- Gutiérrez, O. Á. (1998). Educación basada en competencias: ¿una alternativa de transformación del currículum? *Conferencia del Consorcio Círculo del Pacífico: la educación para el siglo XXI. Un puente en la cuenca del Pacífico*, 22. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus.
- Hamilton, D. (1991). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. *Revista de Educación: Historia del currículo (I)*, 295, pp. 187-206.
- Heller, Á. & Fehér, F. (1989). *Políticas de la postmodernidad: ensayos de crítica cultural*. Barcelona: Península.

- Herrera, A & Didriksson, A. (1999). *La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. Educación Superior y Sociedad, 10, 2, pp. 29-52.*
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* (2 ed.). Madrid: Morata.
- Lukács, G. (1975). *Historia y consciencia de clase.* (2a. ed.). Barcelona: Grijalbo.
- Lundgren, U. P. (1992). *Teoría del currículo y escolarización.* Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (1991). *Currículum y cultura en América Latina.* (2 ed.). Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación y Academia de Humanismo Cristiano.
- Magendzo, A. (1996). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad.* Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán y Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.
- Marín, D. E. (1993). *La formación profesional y el currículum universitario.* México: Diana.
- Marx & Engels (1975). *Manifiesto del Partido Comunista.* Madrid: Akal.
- Mejía, M. R. (1999). *El currículo como selección cultural. Apuntes para deconstruirlo en tiempos de globalización.* (Material en construcción). Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular – Fe y Alegría de Colombia.
- Moncayo, V. M.; Téllez, G. & Restrepo, G. (1999). La universidad y el proyecto de Nación: una década para recorrer tres siglos: 2000-2010. *Conferencias del Congreso Nacional de Educación Superior.* Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 1999.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors.* Madrid: Santillana.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Ed.). (1998). *Conferencia mundial sobre educación superior. La contribución al desarrollo nacional y regional. Documento temático.* París: Autor.
- Orozco Fuentes, B. (2001). Currículo flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista. En Gómez Sollano, M. & Orozco Fuentes,

- B. (Coords.). *Pensar lo educativo*. Tejidos conceptuales. México: Plaza y Valdés.
- Padilla Arias, A. (1996). El sistema modular. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Relaciones*, 13-14, pp. 71-89.
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Peralta, M. V. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia curricular. Una aproximación desde la educación infantil y superior*. Santiago: Andrés Bello.
- Pla I Molins, M. (1997). *Currículum y educación: campo semántico de la didáctica*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2003). *El conflicto, callejón sin salida. Informe sobre desarrollo humano Colombia – 2003*. Bogotá: Autor.
- Robinson, W. I. (2000). La globalización capitalista y la transnacionalización. *Revista Economía, Sociedad y Cultura*. Disponible en Web: <http://www.rcci.net/globalizacion/2000/fg138.htm>
- Rodríguez Casas, M. A., Gutiérrez Pastrana, M. D., Rosado Moreno, D., Vargas, B. M., Romero, C. E. & Cuevas Ahumada, E. (1998). Metodología para el desarrollo curricular por competencias. *IPN Academia*, 3, 16, pp. 20-28.
- Sáenz, J. & Villa, L. (1998). Democracia y economía: las transformaciones de la Educación Superior en Colombia. *Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Hacia una agenda de la educación superior en Colombia*. (pp. 25-34). Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades.
- Schwab, J. (1989). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo. En Gimeno, J. & Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (3 ed., pp. 197-209). Madrid: Akal.
- Salazar, S. (2003). *La Universidad del Tolima y su sistema regional*. Documento de trabajo. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Sandoval, F. A. (2003a). Anotaciones sobre la regionalización de la universidad. *Revista Aquelarre*, 2, 4, pp. 43-50.
- Sandoval, F. A. (2003b). Propuesta de regionalización y reforma de la Universidad del Tolima. Documento de trabajo. Ibagué: Universidad del Tolima, 2003.
- Silva, T. T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículo: ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Silva, T. T. (1997). El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal? En Viegas Neto, A. J. (Comp.). *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.
- Soler, F. (2001). Mundialización, globalización y sistema capitalista. *Revista Economía, Sociedad y Cultura*. Disponible en web: rci.net/globalizacion/2001/fg155.htm.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. (3 ed.). Madrid: Morata.
- Sutz, J. (1997). La universidad latinoamericana y su pertinencia: elementos para repensar el problema. *Revista Quantum / Instituto de Economía, Universidad de la República*, 9, 257-278.
- Thierry García, D. R. (2000). Competencia y competitividad en la formación profesional. *IPN. Ciencia, Arte y Cultura*, II, 32.
- Torres, J. (1996). *El currículum oculto*. (5 ed.). Madrid: Morata.
- Tünnermann, C. (1997). *Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Tyler, R. W. (1977). *Principios básicos del currículo*. (2 ed.). Buenos Aires: Troquel.
- Westbury, I. (Comp.) (2002). ¿Hacia dónde va el currículum? La contribución a la teoría liberadora. Barcelona: Pomares.