

La reforma universitaria: una mirada desde la formación de educadores en la UDFJC

Absalón Jiménez Becerra

Licenciatura en Pedagogía Infantil

Maestría en Educación

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

abjibe2012@hotmail.com

1. Introducción

Desde el momento mismo en que se dieron a conocer las orientaciones del Acuerdo 018 de 2014 del Consejo Superior Universitario del UDFJC, sumadas a las iniciativas del Doctorado en Educación y la Multiestamentaria, varios profesores nos hemos visto abocados a pensar nuestra universidad, el tipo de facultad y proyecto curricular, *ad-portas* de una reforma que buscan sacar adelante las directivas de la universidad en coordinación con la Alcaldía Mayor de la ciudad. La ruta metodológica dada a conocer en el Acuerdo 018, en principio abstracta, generó una serie de reuniones en las distintas unidades académicas de la Facultad de Ciencias y Educación. Particularmente, he participado de las reuniones realizadas por la Maestría en Educación y en el Proyecto Curricular de Licenciatura de Pedagogía Infantil. En este último espacio, se acordó, a comienzos del segundo semestre de 2014, pensar en una ruta de discusión metodológica en la que abordaríamos varios puntos en el ámbito conceptual, todo en el marco de la reforma. Entre estos puntos, se destacan: un concepto de universidad, un concepto de reforma, un concepto de facultad de educación y una reflexión en cuanto a la formación de sujetos.

En aras de aportar a la discusión, el presente documento representa una serie de reflexiones que se han venido madurando a lo largo de las diferentes

reuniones en las que he participado, escuchando opiniones y captando aportes de varios de mis compañeros de maestría y licenciatura.

2. Hacia un concepto de universidad contemporánea

Como se ha venido decantado a lo largo de la discusión en torno a la reforma, hay un concepto de universidad en juego que nos ha tensionado. Este un concepto de universidad ingenieril, disciplinar e instrumental, que se desprendía del Acuerdo 008 de 2013, del CSU de la Universidad Distrital. Esto generó la movilización, oposición y posterior derogatoria. Al desarrollar un balance del concepto de universidad, debemos recordar que ésta hace parte de un fenómeno de la modernidad, en el que, de acuerdo con Immanuel Kant, en *El conflicto de las facultades* (1798), al Estado moderno en la segunda mitad del siglo XVIII, se le ocurrió que, industrialmente, el conjunto de la ciencia nombraría maestros y materias científicas y, convertidos en sus depositarios, constituirían juntos una especie de institución llamada universidad. Para Kant, la universidad moderna se debía trazar como principal tarea el enseñar a pensar, el plantear preguntas, el buscar la verdad y educar a la persona; es decir, formar en “la mayoría de edad”, en el “uso crítico de la razón”. Para Kant, no sólo como filósofo sino como educador, toda universidad moderna debía contar con una facultad de Filosofía, no propiamente para enseñar filosofía, sino para “educar” a la persona, para enseñarle a pensar, para que conquistara la mayoría de edad.

Por otra parte, para Ortega y Gasset en *Misión de la Universidad* (1930), la universidad es el lugar en el que se deben formar los hombres cultos, que serán los que dirigirán a la sociedad, quizá detentando el poder político, pero más generalmente influyendo con su talante en el cuerpo social. Para este intelectual, la cultura es el sistema vital de las ideas en cada tiempo o, más bien, el sistema de ideas vivas que cada tiempo posee y desde las cuales el tiempo vive. La cultura es algo unido a la vida, a la existencia individual y colectiva; y hace referencia necesariamente a valores y convicciones que la universidad debe promover. Desde esta perspectiva, la universidad debe abogar por su dedicación a la transmisión de la cultura, la cual se debe concebir a la medida del hombre, y no tratar de imponerle cánones culturales alejados de su experiencia.

Para Ortega y Gasset, la pasión por la ciencia había interferido en el campo de la cultura, en la concepción de universidad y en su papel en la formación del hombre. Sin embargo, si deseamos dar a los universitarios una visión orgánica de las ideas directrices de la mentalidad de nuestro tiempo, no podemos dejar de lado la ciencia, la cultura y la labor formadora de la universidad. Cualquier reforma de la universidad debe tener en cuenta la perspectiva del alumno, lo que un alumno medio necesita aprender, y al mismo tiempo, está en condiciones de aprender. Desde su visión, toda universidad moderna debe tener una Facultad de la Cultura, en la que se integre la física, la biología, la historia, la sociología y la filosofía. La ciencia debe estar en contacto con los intereses vitales; pero también la cultura y la profesión, —los dos objetivos primarios de la institución universitaria—, necesitan estar en relación con la ciencia, ya que, en buena parte, se alimentan de ella.

Por su parte, Jurgen Habermas, en *La idea de universidad-proceso de aprendizaje* (1987) toma el concepto de universidad alemán, mediante el cual se concibe esta institución como parte del proyecto de concreción de una forma de vida ideal. Así, la universidad tiene que ver con las leyes culturales y, en ella, se constituyen todas las formas del espíritu objetivo. La universidad moderna reivindicó la libertad, distanciándose de la tutela ejercida por la religión y la Iglesia; por su parte, el Estado le reconoce a la universidad una autonomía ilimitada hacia adentro, pero controlada hacia afuera. Autonomía en la que la relación Estado/universidad, termina siendo tensa debido a que la universidad se establece como la conciencia crítica de la institucionalidad, pero, financieramente, depende de ella. La universidad moderna establece una relación entre docencia e investigación, lo que significa que sólo se enseña lo que se aprehende, en la medida en que sea necesario para el progreso científico. El modelo de universidad moderno se basó en la tripartición del canon especializado entre ciencias naturales, ciencias sociales y ciencias del espíritu, formando científicos y especialistas en cada una de las áreas.

Habermas reivindica, así, la necesidad de repensar este modelo de universidad de Alexander von Humboldt, que marcó a Alemania y Europa, en el que la razón de ser de las relaciones entre el docente y el alumno es el conocimiento y la investigación. De acuerdo a este modelo, la universidad debe garantizar la libertad de enseñanza y la libertad de aprendizaje, cuyo fin último es el conocimiento. No obstante, este filósofo y sociólogo concibe la universidad contemporánea como un espacio para la comunicación. Son las formas comunicativas las que conservan, en última instancia, los procesos universitarios de aprendizaje en sus diferentes funciones y, es por medio

de la comunicación, que formamos no solamente científicos, sino ciudadanos y seres humanos en el ámbito universitario.

En la segunda mitad del siglo XX, una vez se masificó el sistema universitario norteamericano, producto del desenlace de la Segunda Guerra Mundial, las universidades latinoamericanas tomaron, de dicho modelo, la estructura de facultades y departamentos, bajo un principio de tripartición entre: ciencias naturales, en el que ubicamos el cuarteto compuesto por las matemáticas, la física, la química y la biología; ciencias sociales, en el que ubicamos el quinteto conformado por la historia, la ciencia política, la sociología, la economía y la antropología; y las humanidades, en el que ubicamos la literatura, las artes, música, pintura y teatro (Wallerstein, 1999). Este modelo de universidad estableció, además de la anterior estructura administrativa, integrada por facultades y departamentos, los principios de créditos, flexibilidad y movilidad en el currículo, además de la semestralización de los periodos académicos. Este modelo de universidad, en el que también participan las facultades de ingeniería, medicina y derecho, daría cuenta de sus insuficiencias en el abordaje de la investigación en la segunda mitad del siglo XX.

Así, la universidad trasegaría, primero, por los estudios de área, la multidisciplinariedad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, con el objetivo de establecer una nueva relación, no solamente con la investigación y el conocimiento, sino con el saber, las transformaciones de la sociedad, los sujetos, las instituciones, las tecnologías y los consumos. El camino hacia la transdisciplinariedad daba cuenta de que la estructura de la universidad moderna tenía que transformarse. Para comienzos de los años setenta del siglo XX, se demostró cómo la sociedad avanzaba y la universidad se rezagaba (Faure, 1973). El avance, en el conocimiento químico y físico, en las nuevas tecnologías, en la informática y la cibernética, lo realizaba el sector privado en sus propios laboratorios sin la necesidad de la universidad.

Para Boaventura de Sousa Santos (2010,), este modelo de universidad moderna está siendo cuestionado por preguntas complejas que tienen que ver con su relación implícita con el Estado nación y el paso a la globalización de las relaciones económicas y políticas; ante todo, con su relación con la sociedad del conocimiento, la cual se encuentra en todas partes; con su relación con la libertad de pensamiento y su sometimiento al mercantilismo; con su relación con el mundo laboral; con su capacidad de respuesta frente al analfabetismo social en momentos en que la universidad exige, incluso, estudios posdoctorales a sus maestros; con su principio de autonomía

universitaria en el actual contexto, de acuerdo a las reglas que impone el mercado; con el proceso de tercerización económica de nuestro modelo de universidad pública, el cuestionamiento de la universidad eurocéntrica y su inclinación a darle prioridad al pensamiento occidental imperante; y, por último, con su relación con los modelos de desarrollo de los países, entre otros.

Frente a esta realidad, algunos intelectuales contemporáneos plantean un concepto de lo que es la universidad actual. Uno de ellos, Jean-Francois Lyotard (2006), nos señala en su libro, *La condición postmoderna*, que en el actual contexto el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y la cultura en la edad llamada postmoderna. Con base en ese nuevo estatuto del saber, investigadores como Santiago Castro-Gómez (2011) reivindican la necesidad de decolonizar la universidad en América Latina, tomando una distancia prudente del modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental que él denomina la "hybris del punto cero". La actual universidad en América Latina evidencia una colonialidad del ser, una colonialidad del poder y una colonialidad del saber. Frente a esta realidad, en la que rara vez, por ejemplo, un profesor puede moverse de un departamento a otro y de una facultad a otra, surge la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, como modelo emergente para empezar a pensar cualquier reforma de la universidad. Los profesores universitarios se ven obligados a investigar para generar conocimiento que pueda ser útil a la biopolítica global en la sociedad del conocimiento. Para este investigador colombiano, la transdisciplinariedad en la universidad afecta el quehacer de las disciplinas, porque incorpora el principio del tercio incluido e incorpora la idea de que una cosa puede ser igual a su contrario, dependiendo del nivel de complejidad que estemos considerando.

Este y otros autores han venido aclarando que los programas disciplinares al interior de las universidades empiezan a perder terreno, ante los nuevos programas transdisciplinares e interdisciplinares, y, con ello, el problema de las disciplinas como referente adecuado para el trabajo intelectual se presenta, para la universidad, como uno de los puntos de ruptura práctica más importante del siglo XXI (Oliva, 2008). La universidad transdisciplinar e interdisciplinar demanda tres diálogos: diálogo de saberes en el campo de la ciencia; diálogo entre las distintas lógicas de acción; y diálogo entre la ciencia y la sociedad.

Esta concepción de universidad compleja y transdisciplinar afecta de manera directa a las facultades de educación y a las instituciones, cuyo interés

se centra en la formación de maestros. La complejidad no puede separar los componentes diferentes que constituyen un modelo de universidad en el que inciden lo económico, lo político, lo sociológico, lo psicológico e, inclusive, lo afectivo (Roa Acosta, 2010). La transdisciplinariedad y la complejidad, como principios básicos de un concepto contemporáneo de universidad, chocan contra el principio moderno y tradicional de la misma. En este momento de reforma, la universidad contemporánea, frente al principio de evidencia, asume la incertidumbre; frente al principio de causalidad lineal de las disciplinas, se ubica en la causalidad circular; y frente a la exhaustividad del pensamiento complejo, asume la incompletud del conocimiento.

Como se observa en este breve balance, cualquier reforma de la universidad debe partir de esta mirada contemporánea frente al conocimiento transdisciplinar y complejo, en el que se debe buscar una flexibilidad en sus unidades académicas, la asignación de profesores, la utilidad y pertinencia de sus investigaciones, la relación con las disciplinas y el cuestionamiento de estas, acompañada de una mirada actualizada en cuanto a la formación de sujetos.

3. Hacia un concepto de reforma universitaria

Un segundo punto, que generó tensión en la UDFJC, fue el concepto de reforma universitaria concebido por las directivas de nuestra institución, particularmente, por los miembros del Consejo Superior Universitario, para quienes la Universidad debía reformularse profundamente para responder a una serie de demandas establecidas por la sociedad contemporánea. Los miembros del Consejo Superior Universitario, en el primer semestre de 2014, se encargaron de difundir una supuesta crisis académica y administrativa que conllevaba pensar un nuevo tipo de universidad. Como se evidenció en su momento, detrás del discurso de la crisis permanente, el concepto de reforma, por parte de las directivas, buscaba instalar de manera progresiva un nuevo régimen de dominación beneficiando a unos saberes específicos que, a la vez, instalaban nuevas formas de control y producción de sujetos, dóciles y funcionales, para el capitalismo contemporáneo.

La reforma, liderada por las directivas de la UDFJC, bajo “el mito de Adán” en términos académico-administrativos, era un “borrón y cuenta nueva”, frente a tres facultades: la Facultad de Ciencias y Educación, la Facultad Tecnológica y la Facultad de Medio ambiente. Esta reforma, con minúscula, buscaba

desconocer el acumulado de prácticas académicas, el trabajo de ciertos sujetos de saber y el ethos profesional conquistado por nuestra Universidad en estas tres facultades. No obstante, la palabra Reforma, con mayúscula, hace referencia a la movilización de estamentos y a las relaciones de poder que definen al espacio público de la universidad como un espacio democrático. De acuerdo con académicos, como Th. S. Popkewitz, la reforma, se ocupa de la confrontación entre la ruptura con el pasado y lo que se muestra como estable en la vida académica de la universidad. La confrontación entre ruptura y continuidad, en el campo académico, supone prestar atención sistemática a la relación entre saber y poder, que estructura nuestras percepciones y organiza nuestras prácticas sociales en la institución. El estudio del campo académico y social de la Universidad representa una iniciativa de comprensión de la reforma, la cual no sólo nos debe transmitir información sobre una serie de prácticas nuevas que pueden o no encarnar la modernización de las instituciones, sino de los acumulados y tradiciones que deben permanecer.

La reforma no se puede asumir como ruptura total con el pasado y con el acumulado académico de las instituciones, las facultades y los proyectos curriculares. Por otra parte, además de las dos dinámicas iniciales con las que debemos leer cualquier iniciativa de reforma educativa (es decir, una lucha entre la tradición y el cambio), se debe sumar una tercera dinámica, que es el mercado. En este sentido, las recientes reformas universitarias afirman el papel del capitalismo global. Las nuevas formas de regulación social, basadas en el mercado, acompañadas de un nuevo tipo de ciudadanía, se convierten en una condición para sacar adelante cualquier iniciativa de reforma universitaria.

Debemos reconocer que la reforma se constituye en un proyecto político, que debe ser liderado por un sector de la Universidad y que, en el ámbito educativo, incorpora elementos importantes de innovación, que afectan saberes específicos, procesos de enseñanza y aprendizaje, y contenidos curriculares.

Cualquier reforma en el ámbito educativo, no es un proceso técnico: es ante todo un proceso político relacionado con un contexto; por tanto, la reforma debe generar cambios incrementales, progresivos y no súbitos (Pedró & Puig, 1998). La reforma de la Universidad debe ser vista como una oportunidad de cambio, que se debe valorar bajo tres ópticas: el cambio debe ser consciente, deseado y el resultado de una voluntad decidida; el cambio debe incorporar la idea de que es el resultado de un proceso deliberativo;

y el cambio, aunque es sustancial, no puede modificar la esencia misional de la Universidad.

Por otro lado, como lo da a conocer el chileno José Joaquín Brunner, la universidad moderna, la que se institucionalizó a mediados del siglo XX en América Latina, ha establecido una relación funcional y pragmática con la sociedad. Su relación se basa en la certificación y profesionalización de los ciudadanos; las personas acceden a la universidad porque requieren de un certificado, un acta de grado o diploma, que las acredite en el mercado como aptos para desenvolverse laboralmente. En segundo lugar, señala que la profesionalización académica que tiene una especificidad tardía en las universidades de la región, ha demandado la institucionalización e instauración de diferentes mecanismos para la constitución de comunidades académicas, lo que se denomina el *ethos* profesional. Así, debemos ubicar los procesos de reforma de la universidad latinoamericana en la implantación de un mercado académico, en una relación “credencialista” de certificados con la sociedad, en el rezago, en cuanto a la producción del conocimiento, y en los problemas de poder y legitimidad institucional.

En el contexto nacional, el concepto de reforma cuenta con un gran trasfondo: las movilizaciones de la Mesa Amplia Nacional Estudiante (Mane) y de otros sectores académicos, que en 2011 se pronunciaron a favor de la reforma a la Ley 30 de 1992, Ley de Educación Superior. Por lo demás, dicha Ley, bajo el principio de autonomía universitaria, evidencia su principal logro, que para algunos es un logro generacional: desde entonces los principales estamentos, profesores y estudiantes, participan en la elección de sus directivas, particularmente, en la elección del rector. Sin embargo, en dicha Ley, por medio de la cual se conquistó la autonomía universitaria, quedaron pendientes dos objetivos básicos: la financiación y la cobertura de la educación superior. En este sentido, debemos aclarar que con los mismos recursos que en 1992 se financiaba a 150.000 estudiantes, en la actualidad se financia a 650.000 y, en términos de cobertura, en 2014, apenas se ha llegado al 37 % de la demanda frente a los 625.000 bachilleres que se gradúan anualmente. Por lo demás, nuestro sistema está constituido por 286 instituciones de educación superior, de las cuales 80 son universidades, 32 públicas y 48 privadas.

En la actualidad, basados en el principal logro de la Ley 30 de 1992, la autonomía universitaria, cualquier proceso de reforma debe partir de esta base para buscar al menos tres equilibrios: el primero hace referencia al equilibrio

entre autonomía universitaria y autogobierno —que, a mi juicio, es el que más afecta a la UDFJC— y la conformación del Consejo Superior Universitario (CSU) y su relación con el rector. Se deben establecer reglas claras en la conformación del CSU, los miembros que lo conforman, su representatividad, la relación entre los periodos personales y de representación de cada miembro. La actual estructura ha generado una tensión entre el CSU y el rector quien ha terminado siendo un simple empleado o funcionario de este órgano colegiado, sin mayor incidencia académico-administrativa en la vida de la Universidad. En el caso de la UDFJC, rectorías como la de Ricardo García Duarte (2003-2006) evidenciaron dicha situación. De nada sirve apoyar un candidato a rector que no pueda incidir en el manejo financiero, administrativo y académico de la Universidad. En la actualidad, existen miembros del CSU, ex rectores y pensionados, que pesan más que el rector en las decisiones que se toman en nuestra institución. También, en el proceso fallido de reforma, con minúscula, Acuerdo 008 de 2013, evidenciamos tensiones entre el CSU y el Consejo Académico, el cual, en un proceso de reforma “académica”, se vio relegado a un segundo plano en la toma de decisiones por parte del primer órgano colegiado.

El segundo equilibrio, que debe buscar la reforma universitaria, es el que se da entre la autonomía universitaria y la calidad, en el que, para el Estado y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la reforma universitaria es pensada bajo los mismos criterios de la acreditación institucional de alta calidad. En este discurso, la reforma debe promover la investigación multi, inter y transdisciplinaria; además, se deben fortalecer los centros de investigación de las universidades; garantizar una mayor movilidad de los docentes en el interior de los programas y las facultades; garantizar la movilidad de los estudiantes bajo los principios de flexibilidad y movilidad que debe brindar la programación por créditos y el fortalecimiento de la investigación formativa; promover el intercambio técnico-científico y consolidar redes interinstitucionales que garanticen el avance en la investigación, la docencia y la extensión.

El tercer equilibrio se refiere al dado entre la autonomía universitaria y la vigilancia ejercida por el Estado, en cabeza del MEN. En este punto debemos decir que las universidades públicas, en apariencia, deberían ser funcionales al Estado y participar de la materialización e implementación de cierto tipo de política pública modernizante; es decir, la universidad debería jugar un papel “protagónico” en el diseño de políticas públicas en frentes como el desarrollo científico, económico, social y educativo. No obstante, la universidad pública en América latina se ha constituido en la conciencia crítica

del Estado, la cual, en el caso colombiano, ha terminado siendo asociada como una institución más bien opositora a las políticas públicas. La situación paradójica de depender del Estado, asumiéndose a la vez como oposición, ha generado que el ejercicio de control y vigilancia sea visto con una intención privatizadora. En el caso de la UDFJDC, existe un doble control: el primero lo ejerce el MEN, el cual ha cuestionado el nivel académico de ciertos programas en las visitas de pares, la ausencia de una política para lograr una calificación de Alta Calidad Institucional y la disminución de políticas agresivas para vincular docentes a la planta. En la actualidad, existen alrededor de 1.346 profesores de vinculación especial, frente a 693 profesores de planta, de los cuales sólo 86 tienen doctorado, quienes, en su totalidad, atienden una población estudiantil de 29.397 estudiantes. El anterior punto es de vital importancia, debido a que el factor de maestros se constituye en el eje central para dar cuenta de los niveles de “alta” calidad académica.

El segundo control, más de carácter político y financiero, lo ejerce el Consejo de Bogotá y la Alcaldía Mayor, quienes tienen que ver de manera directa con el manejo de los recursos en la UDFJC. En este punto, debemos reconocer que, a pesar de las medidas tomadas en los últimos años, como el recorte a las altas pensiones, la eliminación de primas ilegales y el fin de estatutos docentes internos que beneficiaron por años económicamente a un sector de los profesores, todavía los niveles de corrupción, denunciados por sectores estudiantiles y gremios de profesores, es preocupante. Nuestra imagen institucional hacia la opinión pública no es la mejor, en términos de lo que es la vigilancia de los organismos externos.

4. Hacia una política de formación docente y un concepto de Facultad de Educación

Otro punto, que ha tensionado el ambiente institucional en el marco de la reforma, es la posible desaparición de la Facultad de Ciencias y Educación, sumado a la fragmentación y disgregación de los programas de licenciatura para un posterior cierre. Como se planteó en su momento, el entonces Acuerdo 008 de 2013 del CSU era la expresión de una reforma con interés “ingenieril” en coherencia con el discurso neo-conservador del currículo técnico americano, que en nuestro caso afectaba de manera directa la formación de docentes, en su perspectiva humanística, democrática y liberal.

Nuestra Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital, desde sus orígenes, que se remontan a 1972, con la instalación de las primeras licenciaturas, ha enfatizado en el compromiso por consolidar su acción educativa para hacer parte constitutiva del proyecto de nación. Debemos reconocer que, de manera paulatina, en ocasiones producto de la coyuntura, se instituyó una política de formación de docentes en la UDFJC, la cual, en la actualidad, es una de las más completas que tiene cualquier universidad del país, abarcando desde el nivel de pregrado, maestría y doctorado. En este sentido, a lo largo de la década de los ochenta, se establecieron los parámetros de lo que concebía la Universidad como formación docente y, en junio de 1988, nació la Facultad de Ciencias y Educación.

Desde entonces, cada programa de licenciatura introdujo una serie de cambios en los procesos de formación de los estudiantes de pregrado, con el fin de lograr un mejor cuerpo docente en el sistema educativo de la ciudad y el país. La formación docente se asumió, principalmente, como un proceso de aprendizaje, de aprender a ser docente, primero, durante la formación inicial en el pregrado y, luego, en la vida profesional. Estas experiencias sumadas facilitan la construcción de una identidad de lo que es ser maestro y maestra, sobre la experiencia de la enseñanza en la ciudad de Bogotá.

Un punto de llegada importante, en cuanto a las iniciativas de formación docente de la Facultad de Ciencias y Educación, se dio en el año 2000, cuando el Proyecto Académico de Investigación y Extensión Pedagógico (PAIEP) dio a conocer la cartilla verde con azul, particularmente la N° 3, que lleva por título *Componente Pedagógico en la Formación Docente*. En esta se reconoce la incidencia que ha tenido la política de formación de docentes en nuestra universidad. En este documento, se reconoce la tensión que se vive frente al tema de la pedagogía en el interior de cada proyecto curricular, particularmente, en ciertas áreas del saber que han decidido establecer sus propias iniciativas pedagógicas y didácticas. Así mismo, el documento da cuenta de una serie de discusiones, muy propias de la Facultad de Ciencias y Educación, que evidencian un grado de madurez institucional, no sólo en lo que respecta a la formación de docentes —el cual se reconoce como un proceso de construcción de saber en el escenario de la interacción de los sujetos—, sino en lo que atañe a la interdisciplinariedad del currículo, la demanda de un saber situado con base en las necesidades de cada escuela y el reconocimiento de la pedagogía como disciplina fundante con un carácter teórico práctico, que se orienta, no sólo a la adquisición y producción

de conocimiento, sino, fundamentalmente, en la formación de nuevos sujetos sociales.

La formación de docentes (como un proceso de construcción de saber en el escenario propio de las licenciaturas y de sus prácticas pedagógicas), la interdisciplinariedad de los currículos (que es una discusión muy avanzada con relación a otras universidades del país) y el estatuto teórico práctico de la pedagogía se constituyeron en la base para sacar adelante los Registros Calificados y las evaluaciones de Alta Calidad de nuestras licenciaturas ante el MEN, a lo largo de esta última década. Nuestra propuesta integral de formación docente se terminó de materializar en 2006, con la apertura del Doctorado Interinstitucional en Educación, y en el 2012, con la apertura de la Maestría en Educación.

En el último documento del Proyecto Educativo de la Facultad de Ciencias y Educación, en 2013, se ratificó nuestro liderazgo en aspectos como la calidad y el número de grupos de investigación; los conocimientos académicos válidos y socialmente útiles, elaborados por profesores, estudiantes, grupos y semilleros; y la diversidad, calidad y suficiencia curricular de los programas académicos de pregrado y posgrado, desde los cuales se proponen aportes a la solución de los problemas del país. Se ratificó que nuestra Facultad es la más grande del país, en cuanto a la formación de profesores y que, además, hace parte de una universidad pública, adscrita a Bogotá, ciudad que, por su tamaño, posición geográfica y desarrollo cultural, demanda una política clara en cuanto a la formación de educadores. De tal manera, a lo largo de estos cuarenta y dos años, hemos acumulado la suficiente experiencia, historia y tradición, para mantenernos como una Facultad de Educación, la cual, en el marco de la reforma, se debe fortalecer generando una identidad propia con relación a las ciencias básicas.

Para un grupo de maestros e investigadores, en los que me incluyo, al realizar un balance del devenir institucional, podemos establecer que lo más lógico es que la Facultad de Educación de la UDFJC de Bogotá, además de redefinirse en términos identitarios, debe estar formada por dos departamentos: Formación de maestros y Pedagogía y didáctica. A esta Facultad de educación deben quedar adscritos los nueve proyectos curriculares de licenciatura y seis unidades de posgrado, encargadas de la formación y cualificación docente. Los nueve proyectos curriculares de licenciatura son Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, Licenciatura en Pedagogía Infantil, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación

Artística, Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana, Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Inglés, Licenciatura en Química, Licenciatura en Matemáticas, Licenciatura en Biología y Licenciatura en Física. En el nivel de posgrado, las seis unidades académicas que deben quedar inscritas en la Facultad de Educación son Especialización en Educación Matemática, Especialización en Pedagogía de la Comunicación, Especialización en Leguaje y Pedagogía de Proyectos, Maestría en Lingüística aplicada a la enseñanza del Inglés, Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna y Maestría en Educación. Por último, a esta Facultad de Educación también debe quedar adscrito el Doctorado en Educación, el cual debe jugar un papel de liderazgo en la consolidación de la propuesta.

5. Un concepto de sujeto en la Facultad de Educación

La formación del sujeto en una Facultad de Educación hace referencia a un saber hacer, a la manera como la universidad le facilita al maestro, en formación, una serie de herramientas que lo constituyan como sujeto en el acto de enseñar. También, tiene que ver con la conquista de unos preceptos conceptuales y metodológicos que le permitan operar la realidad escolar, en cuyo centro se encuentra el niño, adolescente o joven escolar. Creo que la formación de maestros conlleva la instauración de tres tipos de dominios que pasan por el cuerpo en el sujeto: en primer lugar, por el cuerpo de sí mismo; en segundo lugar, por el cuerpo de los demás; y, por último, por el dominio que se tiene sobre la pedagogía como discurso. Es decir, desde una perspectiva, cercana a la planteada por Michel Foucault, en *Historia de la sexualidad* (1986), cualquier práctica en cuyo centro se encuentra el sujeto, en este caso la que tiene que ver con la formación de maestros, conlleva establecer relaciones éticas consigo mismo, relaciones de poder con los demás; y relaciones de saber con el discurso pedagógico.

En el primer dominio de práctica, en cuanto a la formación de maestros, el dominio de sí hace referencia al dominio que se tiene sobre sí mismo desde una perspectiva ética, desde la experiencia de sí y el gobierno de sí. En el ámbito de lo ético se encuentran los elementos que definen la relación del sujeto consigo mismo o, para expresarlo de otro modo, la manera como el sujeto se constituye en sujeto moral. Dichas formas de actividad sobre sí mismo no son más que formas de subjetivación, que el sujeto conquista en el escenario propio de la experiencia. El maestro en formación, haciendo

un ejercicio de tecnologías del yo, se ve abocado a efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, que le permiten conquistar la perfección como sujeto (Foucault, 1996). El dominio de sí se encuentra antecedido del conocerse a sí mismo, asociado con otro principio, el preocuparse de sí. El sujeto se puede construir desde una experiencia de sí en la que el cuerpo mismo se constituye en un objeto de disfrute, de placer y construcción de identidad. Por lo general, la estética del cuerpo, la preocupación de sí, la preocupación por nuestro cuidado, puede conllevar una nueva ética y un nuevo gobierno de sí que trasciende al gobierno de los demás. El primer dominio de práctica es aquel que el maestro ejerce sobre sí mismo cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra y se domina, en todos los ámbitos de su vida (Larrosa, 1992). El primer dominio se conquista cuando el sujeto se conceptúa así mismo en términos morales, estableciendo lo bueno y lo malo de sus actos, cuestionándose continuamente con el fin de lograr una perfección ética.

Este primer dominio de formación, de maestros en una Facultad de Educación, es de vital importancia trabajarlo en momentos en que, en la sede la Macarena A, se ha incrementado en los últimos años el consumo de alcohol, drogas, juegos de azar, la promiscuidad de los jóvenes, el robo dentro de la Universidad, el acoso y abuso sexual de las compañeras. Lo ocurrido en nuestra sede, en los últimos años, no solamente pasa por un ambiente de desolación y “desgobierno”, sino, también, por la ausencia de un proyecto claro que oriente en términos conceptuales y ontológicos el tipo de sujeto que estamos formando en cada una de las licenciaturas. Así mismo, debemos trabajar cierta ética discursiva, que, bajo el principio de tolerancia, respete las libertades de ideología, de opinión y participación, con el fin de incidir en el escenario de lo público, en la formación de ciudadanos contemporáneos formados en un ambiente multicultural.

El segundo dominio de práctica, en cuanto a la formación de maestros, es el dominio sobre los demás; nos referimos al que establece el maestro sobre el cuerpo de los demás, en este caso, sobre sus alumnos. De tal manera, si no existe un dominio de sí, no puede existir un dominio sobre los demás en cualquier escenario de práctica pedagógica. El maestro, al igual que el enfermero, el médico y el policía, no solamente se preocupa por el cuidado de sí, sino por el cuidado de los demás. En este segundo dominio, todos los alumnos del maestro o pedagogo son iguales y diferentes. En esta esfera de

dominio, el maestro ejerce prácticas de cuidado sobre los demás (alumnos), con quienes comparte a diario.

No obstante, desde la perspectiva del sujeto ético, no es una práctica de cuidado asistencial, sino es más bien una práctica que propende por la conquista del conocimiento, la conquista de la verdad, la autonomía y el perfeccionamiento continuo. Ese gobierno que ejerce el maestro sobre los demás se encuentra mediado por una serie de relaciones de saber y poder que objetivan y delimitan al estudiante para controlarlo, orientarlo, formarlo y educarlo. El maestro se realiza como sujeto en un escenario intersubjetivo, en el cara a cara, en el encuentro con los otros, donde, en un alto porcentaje, el acto pedagógico es un acto narrativo, es un acto de interacción y de encuentro con los estudiantes. Este segundo dominio de práctica, que se refiere al encuentro con los demás, demanda del maestro el dominio de unas herramientas y un método, el dominio de unas ayudas didácticas y unos ambientes de aprendizaje que le permitan intervenir la escuela y trabajar con los estudiantes.

En el tercer dominio de formación del sujeto, se hace referencia a las relaciones de saber con el discurso pedagógico. En este, el maestro debe dar cuenta de que el saber pedagógico es la reflexión de la práctica. No puede haber práctica pedagógica sin un ejercicio reflexivo por parte del maestro, porque este ámbito reflexivo, este ámbito de saber, le da una posición y emplazamiento con relación a la práctica, con relación a los demás maestros, con relación a la escuela y con relación a los alumnos con los que trabaja. El saber pedagógico no es más que un corte espacio-temporal de la práctica en la que debemos valorar nuestra actividad como parte de un acumulado histórico, social, cultural y académico. Cuando doy cuenta del saber de la práctica pedagógica mediante un discurso, entran en juego todos los imaginarios de maestro, las tensiones entre filosofía y pedagogía, los imaginarios fundantes de la pedagogía, la manera como irrumpen la educación y la pedagogía en Colombia, etc.

El saber que se conquista en la práctica, se mueve en un frente de trabajo holístico, integral e inter y transdisciplinar, en el que cada uno de los programas de licenciatura ha venido avanzando a lo largo de estos años. La práctica pedagógica, vista así, se constituye en una reflexión de la educación que dispone las contribuciones de los diversos saberes, las técnicas didácticas y los aportes de la ciencia, evitando siempre que se caiga en recetas fijas para mantener una apertura hacia lo nuevo y lo diverso.

6. Consideración final

Al realizar un balance de la discusión, debemos dar cuenta de la transdisciplinariedad y complejidad, como principios básicos de un concepto contemporáneo de universidad, que debe orientar el proceso de reforma, como también matizar la particularidad de la UDFJC, la cual, como institución, debe diferenciarse de otros proyectos de universidad decimonónicos y modernos como el que orienta a la Universidad Nacional de Colombia. Dicha institución se mueve bajo los principios de la universidad moderna, establecidos por Alexander Von Humboldt (1769-1859), para quien lo que debe caracterizar a la universidad, desde principios del siglo XIX, es la producción de conocimiento, el cual también se convierte en el eje central de la relación entre maestros y estudiantes. No obstante, en la visión de universidad de Humboldt, existían unos conocimientos para él marginales, los cuales quedaban por fuera del proyecto de universidad decimonónico. Estos conocimientos tienen que ver con los concernientes a la pedagogía y la formación de maestros, como también la formación en carreras técnicas.

Por lo demás, esta visión de universidad en nada refleja las necesidades de la UDFJC, en la que existe, desde hace ya varias décadas y años, una facultad de educación y una facultad tecnológica. Esa visión de universidad decimonónica, moderna y “humboldtiana”, en la que se movía la primera iniciativa de reforma, el Acuerdo 008 de 2013 del CSU, y que buscaba parecerse a la Universidad Nacional de Colombia, nada tiene que ver con la historia de nuestra institución y las demandas contemporáneas frente a la instalación de un nuevo estatuto del saber, con la transdisciplinariedad y complejidad del mismo, como ejes rectores de la reforma. En términos misionales y filosóficos, en el proceso de Reforma, no nos queremos parecer a universidades con sesgos disciplinares, que de manera peyorativa observan a las Facultades de Educación, acompañadas de las políticas de formación de docentes de instituciones como la nuestra. Queda claro, en este balance, que hay un recorrido, una historia y una tradición de algo más de cuatro décadas de trabajo constante, para mantener a una de las Facultades de Educación más importantes del país, abierta, fortalecida y con identidad propia, la cual, a lo largo de estos años, ha venido pensando un concepto de reforma universitaria, con las implicaciones ontológicas que ello conlleva, en cuanto a la formación de sujetos.

Referencias

Castro-Gómez, S. (2011). Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Apellido, Inicial del nombre, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

De Sousa Santos, B. (2010). La universidad europea en la encrucijada. En revista *El Viejo Topo*. N° 274.

Faure, E. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid, España: Alianza, UNESCO.

Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres, tomo II*. México, México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Habermas, J. (1987). La idea de universidad-proceso de aprendizaje. *Revista del Departamento de Antropología Volumen* (número).

Jiménez, A. (2014). *El conflicto de las Facultades... y la Universidad Distrital de Bogotá en el marco de la 'reforma'*. Recuperado de: <http://licpedagogiainfantil.udistrital.edu.co:8080documents/47868/059f35f1-d47b-496c-879f-f60ea2ba138b>

Jiménez, A. (2014). *Elementos para pensar el Acuerdo 008 de 2013, como expresión de "reforma"-académico-administrativa- de la Universidad Distrital de Bogotá*. Recuperado de: <http://liceduhlc.udistrital.edu.co:8080/documents/47880/2609353/Elementos+para+pensar+el+Acuerdo+008+de+2013,+U.D+absalon.Pdf>

Jiménez, A. (2014). *La Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital en marco de la "reforma". Una síntesis creadora*. Recuperado de: <http://licpedagogiainfantil.udistrital.edu.co:8080documents/47868/679ac5a5-6aa5-4c56-8f31-d375cdec25d8>

Kant, I. (1963). *El conflicto de las facultades*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.

■

Lyotard, J. F. (2006). *La condición postmoderna*: Madrid, España: Cátedra.

Oliva Figueroa, I. (2008). Conocimiento, universidades y complejidad: bosquejo epistémico y metodológico para una vinculación transdisciplinar. *Revista Estudios Pedagógicos*, N° 34, pp.

Ortega y Gasset, J. (1987). Misión de la Universidad. *Obras completas* (12 Vols.). t. IV. Madrid, España: Alianza.

Pedró, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Wallerstein, I. (1999). *Abrir las ciencias sociales. México, México: Siglo XXI*.