

La calidad en la educación superior colombiana: léxicos de deshumanización?¹

*Rodrigo Jaramillo*²
Universidad de Antioquia

Resumen

Las relaciones de la educación con la calidad resultan siendo negativas cuando se han establecido desde una perspectiva mercantilista y no desde los procesos comunicativos que competen a los actores educativos. La calidad se convirtió para la educación en un efecto obnubilador de sus vínculos con lo humano y de imposición respecto a su deber ser.

Con la calidad se ha afectado la educación a nivel de los procesos formativos y de humanización, convirtiéndose en un lastre para su realización como proyecto de modernidad. La anterior situación se visibiliza con mayor amplitud en los léxicos de la calidad, las formas de gestión de la educación y su desempeño o realización en el campo práctico. Tras la noción de calidad se pueden cotejar las deformaciones de las políticas públicas, expresadas en la baja inversión financiera en el sector, los acomodos normativos que ambientan las nuevas estructuras mercantiles de la educación y las mutaciones lexicales que inciden de modo directo en las formas sociales de existencia de los actores educativos aparejando la educación como servicio y la ceguera en la que se desemboca con el imperio de la medición a través de los procesos de certificación.

El presente artículo tiene como fin advertir sobre los riesgos actuales de la educación en su

-
1. El presente texto hace parte de la tesis doctoral titulada "Léxicos de la calidad en la educación superior colombiana: (1991-2014)", realizada con la red de universidades públicas de Colombia, RUDECOLOMBIA,- Universidad Tecnológica de Pereira, en la línea Políticas, sociabilidades y representaciones educativas.
 2. Doctor en ciencias de la educación. Magister en Educación. Sociólogo. Profesor Titular de la facultad de educación de la Universidad de Antioquia. Coordinador del grupo de investigación Calidad de la Educación y Proyecto Educativo Institucional. Coordinador de la red de maestros investigadores de las Normales Superiores de Antioquia, REDMENA. rodrigo.jaramillo1@udea.edu.co rjaram857@gmail.com

conjunto, indicando propositivamente algunas pistas para recobrar su valor como tránsito a la humanización, buscando su reinvención como valor social a través de la reivindicación del diálogo en los procesos educativos, la desobediencia lexical frente a la noción de calidad y destacando el rol del maestro como líder de la rehumanización desde su ejercicio pedagógico.

Palabras Clave: participación, humanización, Construcción Social, Mercantilización, desobediencia lexical

Quality in Colombian higher education: lexicons of dehumanization?

Abstract

The relations of education and quality tend to be negative if they are set up from the market instead of the communicative processes concerning the subjects in education. Quality produced a blinding effect in education, in terms of its humanizing role, while imposing its must-be.

Quality has affected education in terms of its formative and humanizing role. It has become an obstacle for the accomplishment of education as a project of modernity. This situation becomes even more evident in the predominant lexicons about quality, education management styles, and the performance or practical accomplishments of education. This notion speaks of the deformations of public policies, expressed in low investment in the sector, policy accommodations that set the new mercantile structures of education, and lexical mutations that directly affect the social forms of existence of educational subjects. As a result, education is conceived as a service, imposing measurements through certification processes.

This research project warns about the current risks of education as a whole, and makes some suggestions to recover the value of education as a transit to humanization, highlighting the role of teachers as re-humanization leaders from their pedagogical action, the reinvention of education as a social value, the vindication of dialogue in educational processes, lexical disobedience against the notion of quality as a deconstructive and thoughtful act, and the recovery of the humanizing value of education as a way to achieving participation and autonomy.

Keywords: participation, deconstruction, humanization, Social construction, mercantile focus, lexical disobedience

Introducción

Los análisis en torno a la calidad en la educación permiten constatar que se tiende a privilegiar un énfasis mercantil por encima de ideales de formación y de humanización. Tras dicha noción se estigmatiza, se manipula ideológicamente y se introduce un sesgo de supresión de personas, cuando se inclina la mejor educación al favorecimiento de sectores o grupos sociales específicos teniendo como trasfondo lo monetario. Probablemente la noción de calidad traída de experiencias del ámbito industrial ingresó en la educación independientemente de los requerimientos, necesidades y deseos de sus principales actores; razón

suficiente para sospechar que, en lugar de solución, se convirtió en un problema para la educación.

Según las consideraciones anteriores, la tesis central en el estudio que fundamenta el presente artículo se concentró en torno a la incidencia de los léxicos de la calidad en los procesos de gestión de la educación superior colombiana entre los años 1991 y 2014. Para el análisis de estas relaciones se tuvieron en cuenta tres previsiones fundamentales. En un principio se puso el énfasis en los léxicos predominantes acerca de la calidad en la educación superior mediante análisis de discursos, tanto desde lo oficial normativo como desde las expresiones de los distintos actores y ana-

listas del campo educativo. En un segundo momento se cotejaron los discursos relacionados con las formas de gestión, para proponer a modo de fase conclusiva, alternativas para el ejercicio de la educación superior colombiana desde una perspectiva de humanización.

Se partió del análisis de algunas coyunturas en la educación superior colombiana, en que prolifera la visión de educación como mercancía, por lo cual se alude a que se la descontextualiza tras el concepto de calidad. En este último ámbito se analizaron referencias generales y usos de esta noción en discursos orales y escritos. También se considera la calidad como obnubilación de la educación, como sofisma de distracción y como estándar de exclusión social limitante de la autonomía. La participación del maestro se aborda en términos de los roles que debiera desarrollar a través de sus prácticas y en su quehacer como actor social; a través de los cuales hace viable la razón crítica desde los actos formativos, propicia la creación de nuevos léxicos y apoya alternativas existenciales frente a la incertidumbre que sobrecoge al hombre en los nuevos tiempos.

Los caminos recorridos para la realización de este trabajo dan cuenta de tres rutas principales: en primera instancia, las unidades de análisis se configuraron con los discursos representativos en textos de analistas de la calidad, de las autoridades educativas superiores nacionales y textos recopilados dentro de una muestra de universidades significativas del país. En segunda instancia, se partió de la experiencia del autor acerca del tema como docente de educación superior en diferentes universidades públicas y privadas en Colombia. De modo complementario, se analizaron formas de gestión de las organizaciones educativas superiores teniendo en cuenta los modelos de evaluación promovidos desde el sistema nacional de calidad de la educación superior, visualizados a través de las estrategias de difusión de los programas en dichas instituciones. La fase conclusiva y propositiva se desarrolló a partir del análisis de los resultados de las dos fases anteriores y según los caminos anteriormente citados.

Se procedió desde un diseño mixto que integra el enfoque cuantitativo y cualitativo a partir de la identificación y construcción de categorías y relaciones de hallazgos utilizando técnicas de revisión documental para el análisis de contenidos. También se recurrió a entrevistas semi-estructuradas para obtener información de parte de informantes clave que fueron emergiendo durante las intervenciones en los escenarios académicos mencionados.

En cuanto a las fuentes documentales se realizó una revisión detallada de informes de autoevaluación para la acreditación institucional y se tomaron distintos documentos escritos y de video publicados en las páginas de las universidades.

En síntesis, el recorrido metodológico se propuso en un principio con el análisis descriptivo-comparativo de discursos orales y escritos (documentos académicos, leyes, normas, acuerdos, cátedra magistral y programas de formación), acerca de la calidad en la educación superior, cotejados con las formas de organización técnico-administrativa de la educación superior. En un segundo momento, se procedió con la identificación de los léxicos predominantes acerca de la calidad en la educación superior mediante un diseño hermenéutico y según revisión de documentos escritos y orales. Para ello se privilegiaron formas discursivas desde lo oficial normativo hasta discursos de los distintos actores y analistas. Institucionales y no institucionales, con énfasis en los discursos orales dentro de la modalidad tipo panel y aprovechando foros diversos, así como la participación en encuentros nacionales e internacionales sobre el tema. Finalmente, una fase conclusiva y propositiva que recoge los momentos anteriores, en la cual se propusieron alternativas para el desempeño de la educación superior colombiana en el inmediato presente, contrastando los modelos de gestión orientados desde el Ministerio de Educación de Colombia y las presentaciones realizadas al respecto por las instituciones de educación superior (IES).

Resultados

Bajo el título de Léxicos de la calidad en la educación superior colombiana (1991-2014), se indagó por la incidencia de los léxicos sobre la calidad en el ejercicio de la educación superior colombiana como proyecto de humanización. Dejando claro que la mejor educación debe comenzar por reivindicar los imaginarios sociales y constituirse en una expresión fidedigna de las realidades de las personas desde una perspectiva eminentemente humana que trascienda el indicador de la capacidad competitiva de los sistemas, de las organizaciones o, bien, del desempeño no cooperador de dichas personas. Se quiere menear el impacto que ha traído la exclusión social y la estandarización. Situación que viene en contravía del proyecto de formar seres vitales en la autonomía, como posibilidad de la educación cuando da sentido a la participación de los actores sociales. De esta

manera a la educación se la descontextualiza, se la dispersa y diluye en su objeto. Con el predominio de los indicadores y las evidencias fáciles e inmediatas, se desemboca en lo que Hoyos (2008) denomina “el olvido de la cosa en sí”.

Con el análisis de la relación educación-sociedad se llegó a la convicción esperanzadora, de que es posible establecer contribuciones y efectos humanizadores desde la educación. Las finalidades de la educación en el ámbito social consisten en propiciar la toma de actitudes cooperadoras, mientras que en el ámbito individual llevan a procurar la expansión de la responsabilidad y la creación de posturas autónomas. En coherencia con esta postura habría que afirmar con Freire (1985) que la negación de la libertad, y en consecuencia de la humanización, ponen en riesgo a la humanidad; sin embargo, es un hecho concreto en la historia. No es un destino dado, sino resultado de un orden injusto que genera violencia de los opresores y, consecuentemente, el ser menos. Vale también para la situación que se analiza, aludir a la visión de Habermas, quien denota la importancia de la comunicación respecto a la idea de universidad, en cuanto se apoyan procesos comunicativos orientados hacia el entendimiento mutuo, al reconocimiento del otro como único en su diferencia y al aprendizaje, la cooperación, la participación y la democracia participativa. El diálogo, como acto humanizador dentro de la educación, es un factor de resistencia frente a la imposición de mundos y recorridos únicos, una posibilidad de flexibilidad y apertura frente a las tendencias dominantes en las políticas educativas y una forma de tratamiento con respecto a la competitividad y las soledades que enfrentan los actores de la educación por efecto de estas nuevas tendencias. En un sentido pedagógico de mayor relevancia, el diálogo se erige como factor de liberación y transformación, en tanto permite a los hombres expresarse, hacerse visibles ante los otros, ante el mundo. En términos de Freire (1985), el diálogo se convierte en condición de posibilidad para ejercer humanidad.

La comprensión mediante miradas cronológicas y hermenéuticas de las relaciones, usos y efectos de la noción de calidad en la educación en Colombia, llevó al análisis de los planes de desarrollo económico y social, así como de los períodos presidenciales en el marco temporal establecido. Con ello se afinó la mirada en torno a la presunción acerca de los giros lexicales frente a la calidad, permitiendo establecer de qué manera se hizo constante la polución de términos

como competitividad, eficiencia, capital humano, modernización de la economía, elevación de la calidad de la educación, descentralización y modernización del sector educativo, libre comercio para la educación, economía del conocimiento, pruebas de calidad, eficacia, rentabilidad, mejoramiento de la calidad, “productos”, “producción”, “productividad” y competitividad, sistema de acreditación, calidad de programas e instituciones, estándares de calidad y eficiencia de las administraciones universitarias, formación por competencias y estándares de competencias, entre otros. Se identificaron expresiones que requirieron de mayor nivel de profundidad en el análisis para entender su intencionalidad atentatoria respecto la valoración de la educación como construcción y acción formativa en torno a lo humano, a pesar de estar presentados mediante formas aparentemente bien intencionadas. Como en el caso de la alusión a la calidad como expresión identificadora de equidad y libre acción de los individuos en la educación “del nuevo ciudadano”, capital social y “capital conocimiento”, transparencia, emprendimiento, relación universidad-empresa-Estado, empresarios con la educación y por la educación, entre otros.

El análisis de los planes de desarrollo presentado en términos de política pública, según sus énfasis, estrategias y limitaciones, llevaron a identificar una tendencia caracterizada por el dominio de otros léxicos que opacan la educación y lo más grandioso de ella: los seres humanos. Priman tendencias hacia la modernización, la competitividad, la acentuación de la educación y los educadores como mercancías, así como la conversión de lo educativo y lo pedagógico en actos de vigilancia y control. La caracterización de la educación superior también llevó a considerar su tránsito de valor social a valor mercantil a partir del emprendimiento de acciones desde las políticas públicas para acentuar su carácter de servicio, con lo cual se incentivó su valoración como campo de inversión privada y la supeditación al libre juego del mercado. Esta dinámica se acompañó de nuevos léxicos característicos, como el caso de los créditos, las competencias, el libre juego de las fuerzas de mercado, la respuesta a los clientes y la instauración de los parques tecnológicos.

Si algo debe comenzar destacándose dentro de las nuevas relaciones sociales respecto de la educación es su situación paradójica y de ambivalencia. Mientras que por una parte los discursos abogan por una apuesta inminente por la educación y su adecuación

según los mayores avances internacionales en sintonía con el informe de la Unesco *La educación es un tesoro*; la *Declaración mundial sobre educación para todos* de Jomtiem, Tailandia; los acuerdos con la Unesco por la educación superior y *Colombia al filo de la oportunidad*, entre otros, al mismo tiempo, se da en la práctica el énfasis en la valoración de la educación como servicio y su puesta en operación de un sentido eminentemente mercantil. Con esta segunda tendencia se imponen la estandarización, el positivismo, el unidimensionalismo, el pensamiento bipolar y el imperio de la calidad de la educación como nuevo paradigma social.

Si bien existe una oleada de optimismo, por los compromisos públicos con la educación y la expedición de un amplio marco normativo que promete su modernización, al mismo tiempo se asegura que a través de ella, y desde todos sus niveles, es posible garantizar el rápido ascenso social, con alta favorabilidad para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas. Es bastante elocuente, en este aparte, advertir sobre el predominio de tendencias economicistas en que de manera amplia se justifica el valor funcional de la educación para el desarrollo social, al igual que la reedición de la mirada paretiana de acceso a las altas esferas de la estratificación social, gracias a los mayores logros educativos (Ritzer, 1997). Parte de la paradoja radica en que, al mismo tiempo que ello acontece, se dan mutaciones lexicales y axiológicas que demarcan un tránsito de lo público a lo privado. Si bien podría objetarse que esto es común para todos los niveles del sistema educativo e incluso para la generalidad de los países, en el caso de la educación superior colombiana se presentan particularidades que bien vale analizar con detenimiento, tanto desde sus consideraciones sociales como desde las implicaciones con respecto a la valoración de lo humano, del desarrollo del capital y de la situación de la fuerza de trabajo vinculada con la educación.

Respecto del tema de la calidad, una consideración necesaria es que no se trata de algo nuevo en el marco de los discursos de la educación. El análisis de usos de la noción de calidad corroboró lo expresado con respecto a los indicadores y las consecuencias para los procesos de humanización desde la educación. Se constató lo reiterativo que ha sido el hecho de que cualquier inconveniente asociado a la educación quede reducido a un problema de mala calidad. Si pudiera hablarse en este contexto de desalojos, bien podría decirse que la educación fue desplazada del lugar ocu-

pado dentro de los espacios de interacción social, a medida que se pusieron los énfasis en el tema de la calidad y en la medida en que dicha noción ha obrado como factor de control y exclusión. Ello ha permitido deducir que, con la puesta en jaque de la educación, se ha puesto en riesgo a la humanidad, como lo plantea Freire en alusiones anteriores.

Un valioso hallazgo es el que surge a partir del análisis. Consiste en la multiplicidad de efectos en el comportamiento individual y colectivo de los actores de la educación, los cuales pueden ser categorizados según el tipo de afectación que establecen, coexistiendo y mutando entre sí y con incidencia en las prácticas cotidianas. Lo llamativo respecto de los efectos radica en el gran número de ellos y la posibilidad que sigan apareciendo muchos otros a medida que se socializa este tipo de hallazgo y se comparten experiencias con otros actores educativos. En este caso, se registraron los efectos de vacío, sofisma, embudo, hoyo negro, unidimensionalidad, contaminación, ornamentación, destello, redundancia, muletilla, nubosidad, fetichización, chatarrización, dominó y mariposa. Al describir los efectos en el comportamiento individual y colectivo, por lo regular los actores de la educación coinciden en validar su existencia y reconocer la necesidad de asumir actos reflexivos de deconstrucción y reconceptualización acerca del tema.

La categorización que se genera para clasificar dichos efectos, según el tipo de afectación generada, indica que mientras los efectos de orden físico se emparentan con objetos del mundo de la física y se vinculan con sensaciones y consecuencias que se infieren de la práctica social, los efectos ambientales se vinculan con el deterioro de los contextos de convivencia social, según percepciones de los actores sociales. Por su parte, los efectos que se clasifican en la categoría de otros se refieren a ámbitos más intangibles, del campo de los idealismos e ideologías, pero de no menos importancia para los modos de proceder en el universo de la educación superior y, sobre todo, porque tienen relación con la forma de concebir el mundo y de ver los hechos educativos, como el caso de los sofismas, la fetichización o la unidimensionalidad.

La identificación de las trayectorias de las políticas públicas en el nivel superior de la educación colombiana entre 1991 y 2014, según las visiones de la calidad, los procesos de gestión y la normatividad promulgada, requirió contrastación a partir de las consideraciones formuladas para las políticas públicas

colombianas en educación las cuales se mantienen tras la utopía de la formación del ciudadano. La reiteración en la nominación de la educación como un servicio público no es un cambio puramente nominal, puesto que constituye una modificación de fondo y de manera permanente. La prevalencia del servicio está mucho más afín al afán de lucro. Y como plantea Nussbaum (2011), la democracia necesita de las humanidades: porque la crisis de la democracia ha generado la crisis en la educación. Advierte acerca de los grandes riesgos cuando la universidad se dedica cada vez más a la formación en economía, administración y las tecnologías, con énfasis en proyectos de ciencia, tecnología e innovación que propician la competitividad y la productividad, pero, a la vez se olvidan de la formación de la persona y de los problemas de la convivencia humana. Si bien la constitución de 1991 abrió la posibilidad de coexistencia entre el derecho y el servicio para la educación, termina prevaleciendo el segundo elemento de la relación en desmedro del primero. La diferencia estriba en que cuando se habla en estos términos, es posible aludir a la existencia de un acto de intercambio social que se puede aplazar o incluso negar. Mientras que un derecho cuenta con el reconocimiento formal es, por tanto, susceptible de demanda legal.

El develamiento del papel a cumplir por los maestros dentro de una nueva propuesta de humanización desde la educación, no los compromete con la génesis de la calidad, pero sí los incita como actores sociales a presentar alternativas frente a la superación de la noción como obstáculo formativo. Ello se corrobora cuando se sospecha que el problema de la calidad no reside en sí mismo, sino en el lugar que ha entrado a ocupar en el ámbito de las representaciones sociales y el uso que se hace de ella, al establecerse como valor supremo en las relaciones de intercambio, desde una orientación eminentemente mercantil. Otro rol importante del maestro tiene relación con la defensa de la educación en correspondencia con la renovación cultural. Afortunadamente para la educación y los educadores, el maestro todavía mantiene reconocimiento social al interior de las comunidades educativas. Esta disposición le brinda posibilidad de injerencia en la proyección de su acción formativa con los estudiantes lo que es de gran importancia en términos de alcances en la transformación de los contextos sociales desde su práctica pedagógica, como ejercicio deconstructivo frente a la noción de calidad y favorecimiento entre sus alumnos de actitudes hacia la indagación y la búsqueda de explicaciones, con apuestas por su

autonomía, la valoración de la educación y los actos formativos como hechos en pro de la humanización y el respeto por las otras personas.

Discusión de Resultados

Se contempla la posibilidad de una rehumanización desde la educación superior considerando seis acciones centrales: la reinención de la educación como valor social, la recuperación del diálogo en los procesos educativos, la desobediencia lexical frente a la noción de calidad, la recuperación del valor humanizador de los proyectos educativos, la defensa de la educación como bien público y su recuperación como objeto de conocimiento.

Velar por la humanización desde la educación y los maestros significa que se sigue manteniendo una gran apuesta por la educación y su alta incidencia en los comportamientos colectivos, gracias a los procesos formativos. La educación no es solo reflejo de lo que acontece en lo social, ni debe obrar pasivamente frente a la sociedad puesto que a ella se debe, sus realizaciones modifican los entornos de los colectivos humanos. La reivindicación del rol del maestro lo posiciona como líder de la rehumanización desde su ejercicio pedagógico. Ello le implica asumir otras tareas, como son las diversas comprensiones respecto del tiempo escolar y social, así como la de recrear sentidos y significaciones de la educación y de los procesos formativos para tiempos de incertidumbre, aparte de contribuir a la transformación social desde las prácticas pedagógicas. Todo ello está encaminado a un actor social más proactivo y profesional en su campo, con mayor reconocimiento de los seres humanos con los que se relaciona y con una lectura más cuidadosa de los contextos desde los cuales ellos proceden.

Cuando se propone la reinención de la educación como valor social se convoca al respeto por un legado ancestral de lo educativo como un hecho social que va más allá de la mera instrucción, la capacitación o el dominio de contenidos puramente técnicos. Esto es, abogar por la exclusión de un trato no mercantil: que se la saque de lo seco y se la devuelva al *ethos* que la vincula con la cultura y las más altas metas que se propusieron los ideales de la modernidad en términos del cultivo de la espiritualidad.

La reivindicación del diálogo en los procesos formativos complementa la revaloración social de la educación e incita a que se retomen los procesos comuni-

cativos. Pues es notorio cómo a medida que se avanza en las valoraciones mercantiles se dejan de lado acciones en pro del bienestar y la realización humana como son el diálogo, la escucha, la conversación y el intercambio de ideas, saberes y miradas, entre otros. En su sentido pedagógico de mayor relevancia, el diálogo se erige como factor de liberación y transformación, en tanto permite a los hombres expresarse, hacerse visibles ante los otros, ante el mundo. En términos de Freire (1985), el diálogo se convierte en condición de posibilidad para ejercer humanidad. Existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.

También se propone la desobediencia lexical frente a la noción de calidad, como acto deconstructivo, reflexivo, saludable para evitar los efectos ya señalados; pero, además, para convocar la creación de léxicos alternativos que conduzcan a un recorrido de acciones contrarias o, por lo menos, a comportamientos guiados por lógicas de racionalidad crítica. Así pues avanzar en la recuperación de la educación para la humanización exige asumir oposición ante las estandarizaciones. Es el caso de los acuerdos de Bolonia que como ilustra Aboites (2010:) “en el terreno académico, reduce al mínimo —si es que lo incluye— el pensamiento más elaborado, crítico y amplio sobre la realidad de un país y sobre la forma en que en ella inciden las profesiones” (p. 35). Adoptar la desobediencia lexical exige proponer al menos una vía alternativa. Esto es, acciones concretas para regresar la educación a su condición natural. Recuperarla como objeto, considerarla en su justo valor y en toda su complejidad; dejar de minimizarla, de unidimensionarla o reducirla. Lo menos que puede hacerse por la educación en esta labor de rescate consiste en tratarla como objeto de indagación y brindar atención cuidadosa a sus múltiples configuraciones.

Por su parte, la recuperación del valor humanizador de los proyectos educativos conlleva uno de los potenciales de mayor importancia en los procesos de participación. Si normativamente para los distintos niveles educativos está considerado y definido el carácter central de un proyecto educativo, a partir de la participación de sus protagonistas, entonces ha de considerarse en sí mismo como una oportunidad de acuerdos colectivos por la humanización. El proyecto se erige como instrumento legal y a la vez como un recurso dentro de los procesos de gestión de la educa-

ción. De él deben disponer, como documento público, todos los actores que conforman una comunidad educativa, es decir, todos los ciudadanos de Colombia.

La convocatoria respecto a la relación del proyecto educativo con la humanización parte de considerar que en su mayor autenticidad él es pertinente cuando se corresponde con el contexto sociocultural en el cual es construido. Por tanto, es coherente con los propósitos de bienestar de los actores que se localizan en un territorio. Si es consistente con la participación de los actores, si responde a una construcción colectiva y si se orienta desde un propósito de emancipación. Por tanto, si el proyecto se propone formar en autonomías, si promueve las expresiones culturales que le son propias y si es propenso a estimar la solidaridad humana.

Como búsqueda de respuestas con el contexto sociocultural, el proyecto educativo significa en primera instancia una valoración por las producciones materiales e inmateriales de los seres humanos que interactúan en un determinado espacio sociodemográfico, el cual construyen permanentemente. En este sentido, la cultura como patrimonio social es el gran marco que permite que los hombres se involucren con acciones colectivas y den sentido a sus existencias. Por ello, la gran riqueza del proyecto educativo deviene de lo incierto que pueda generarse con el encuentro de subjetividades. El proyecto como potencia y alternativa para múltiples búsquedas y como plantea Vergnaud (1994): la calidad de vida del estudiante es el objetivo de la estrategia del proyecto. El valor de su participación y el clima del establecimiento determinan su motivación y su integración a la colectividad. La acción educativa y la acción pedagógica, que asocian educación en la responsabilidad, personalización, técnicas del trabajo y aprendizajes, encuentran naturalmente su lugar en la estrategia del proyecto, pero ellas implican la participación y el compromiso de los demás actores de la comunidad educativa; sin ellos y sin su adhesión no hay autonomía del establecimiento ni proyecto educativo institucional.

En la medida en que un proyecto colectivo articula acuerdos de comunidad y actos de comunicación, valoración de las expresiones individuales y colectivas de las personas, entonces se convierte en una auténtica reivindicación de lo humano. Con estas condiciones se justifica apostarle a la construcción de un proyecto educativo por las bondades frente a la revaloración social de la educación, la búsqueda de sentido existencial y la reivindicación de los actores participantes,

la potenciación de la academia como protagonista en la vida y los destinos de los grupos humanos que se asientan en los diversos lugares. En tan importante empresa colectiva es necesario establecer varios fundamentos para dar cuenta de la identificación de las implicaciones de construir consensuadamente el concepto de territorio y la visión de proyecto. Dejando claro que al referir actores intervinientes en la construcción del proyecto educativo se está considerando a un ser social activo, propositivo, participante y deliberante; un actor dinámico que en el gran teatro del mundo social genera papeles alternativos y condiciones de transformación de las relaciones que le corresponde establecer. Actuante, propositivo frente a nuevos recorridos, creador de otros léxicos que en vez de imponer barreras induce a la flexibilidad, pero ante todo un ciudadano dialogante que escucha atento y erige el bien común como estandarte.

A juicio de Charbonneau (1978), el diálogo permite la resolución de situaciones conflictivas de naturaleza dialéctica, principalmente de índole generacional (padres e hijos), pero conservando unas condiciones que lo hacen efectivo: que sea oportuno, respetuoso, sereno, concéntrico, provocador, alternado, hábil, valiente, franco y cálido; por tanto, diálogo entre iguales como expresión de la libertad que posibilita, en lo social, la existencia de condiciones de vida democráticas. Diálogo en el que también se asocia el amor (Freire, 1969) en tanto este le da su sello de autenticidad. Así, “si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no es posible el diálogo” (p.73).

Por todo lo anterior, el proyecto educativo es más que positividad, no se contenta con las evidencias inmediatas, las apropiaciones y conocimientos asequibles sólo desde la percepción sensorial o el contacto directo, trasciende la muestra y colección de productos cuantificables, las evidencias descollantes que puedan incentivar la competitividad o el marco único de los indicadores. Así como el proyecto no puede asumirse en exclusivo como realidad factual y predeterminada, la territorialidad como constructo, no se corresponde con predelimitaciones cartográficas o exclusivamente espaciales. Su comprensión está más cerca de las identidades locales que coexisten en lugares convenidos, lo que implica una visión integral del proyecto educativo en su carácter social que articula los múltiples entornos donde cohabitan sus actores y tiene como condición comprenderlos para poder interpretar los sentidos de sus acciones. Territorios que son entendidos como construcciones sociales que se caracterizan

por su dinamismo permanente, que se visibilizan o invisibilizan a las miradas someras, es decir, aquellas perspectivas que inciden, condicionan o pueden incluso, determinar el comportamiento de los actores.

La recuperación de la educación como bien público y como objeto de conocimiento implica el ejercicio de un derecho constitucionalmente establecido y que la educación no se siga diluyendo en apelativos que la deforman. Recuperar la educación como bien público especial implica su preservación como derecho fundamental evitando a todas luces, que se siga deteriorando como un servicio público o como mercancía de múltiples condiciones y clientelas. Que la educación sea considerada en su justo término es un asunto de entera complejidad y con un amplio espectro que no puede ser reducida a un solo matiz. Asumirla como objeto de conocimiento significa descomponerla en sus múltiples relaciones y contenidos.

Referencias Bibliográficas

ABOITES, H. (2010). *La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias. Educación Superior y Sociedad*. Unesco: IESALC (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe), pp. 25-44.

BAUMAN, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.

CHARBONNEAU, P. (1978). *Educación: diálogo de generaciones*. Barcelona: Herder

DERRIDA, J. (2003). *La universidad sin condición*. Madrid: Trotta.

DE SOUSA SANTOS, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México: Universidad Autónoma de México.

FREIRE, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

GADAMER, H. (1990). *La herencia de Europa. Ensayos*. Barcelona: Península.

GONZÁLEZ, M. A. (2012). *Destinación de la universidad. Miradas plurales*. Carpe diem. Madrid: editorial académica.

GUTIÉRREZ, E. F. (2008). Investigación y formación del educador desde su quehacer. En Jaramillo, R. A *et al* (1) Investigación y formación de maestros. (pp. 9-26). Medellín: Litoimpresos y Servicios Ltda.

HEIDEGGER, M. (1981). *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Alianza.

HOYOS, G. (2005). Calidad de la educación y desarrollo como libertad. *Revista historia de la educación colombiana*, 8, pp. 15-31.

HOYOS, G. (2008). Educación para un nuevo humanismo en tiempos de globalización. En Encuentro de Profesores que Enseñan Filosofía. Escuela de Filosofía y Humanidades, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

HOYOS, G., SERNA, J., & GUTIÉRREZ, E. F. (2007). *Borradores para una filosofía de la educación*. Bogotá: Siglo del Hombre.

JARAMILLO, R. (2013). *La noción de calidad en la educación superior colombiana: algunos efectos fascinantes*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

MALO, S. (2004). *El proyecto 6x4 Uealc. Seis profesiones en cuatro ejes*. México: Ceneval.

MARCUSE, H. (1993). *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Buenos Aires: Planeta.

MEJÍA, M. R. (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es) (i) entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

NUSSBAUM, M. (2010). *Sin Fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz, Editores.

LIPOVETSKY, G. (2008). *La sociedad de la decepción: entrevista con Bertrand Richard*. Barcelona: Anagrama.

LIZCANO, E. (septiembre, 1998) La metáfora como analizador social. En VI Congreso Español de Sociología. La Coruña.

RITZER, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. México: McGraw Hill.

ROMANO, V. (2007). *La intoxicación lingüística*. Barcelona: Plaza y Janés.

SÁNCHEZ, S. (2000). *Las gramáticas de la universidad*. Pasto: Uninariño.

VERGNAUD, M. (1994). *El espíritu del proyecto educativo institucional* (Gabriel Jaime Arango Velásquez, trad). Mimeo.



Artículo recibido: 11 de mayo de 2016. Aprobado: 15 de septiembre de 2016