



Revista Logos, Ciencia & Tecnología

ISSN: 2145-549X

revistalogoscyt@gmail.com

Policía Nacional de Colombia

Colombia

Martínez Osorio, Pedro Arturo

La enseñanza en arquitectura y las visiones normativas hegemónicas, desde el contexto
global al local

Revista Logos, Ciencia & Tecnología, vol. 4, núm. 1, julio-diciembre, 2012, pp. 121-129

Policía Nacional de Colombia

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751763008>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Pedro Arturo Martínez Osorio**

La enseñanza en arquitectura y las visiones normativas hegemónicas, desde el contexto global al local*

Education in architecture and regulations hegemonic
Visions from local to global context

Educação na arquitetura e regulamentos visões
Hegemônicas do local ao contexto global

Revista LOGOS CIENCIA & TECNOLOGÍA ISSN 2145-549X,
Vol 4. No. 1, Julio – Diciembre, 2012, pp. 121-129

Resumen

Este artículo analiza aspectos relativos a la legislación colombiana para la educación en arquitectura, respondiendo interrogantes sobre la existencia de normatividad a manera de lineamientos, enfoques y directrices pertinentes para la formación en arquitectura, atendiendo problemáticas locales en el siglo

XXI, cumpliendo lo establecido en la Constitución de 1991, en relación a objetivos y fines de la educación.

La tesis que desarrolla el trabajo plantea la presencia de visiones hegemónicas en el discurso adoptado por la academia colombiana, en ausencia de una normatividad que tome una posición crítica al respecto del camino a seguir en la enseñanza de la arquitectura.

Fecha de Recepción: 14 de marzo de 2012

Fecha de Aceptación: 13 de junio de 2012

* Este artículo es producto de la investigación denominada: Educación en arquitectura, una mirada crítica. Proyecto de investigación presentado al Centro de Investigaciones de la Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, como requisito para optar al título de Magíster en Educación.

** Arquitecto Universidad Católica de Colombia, Candidato a Magíster en Educación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Docente de tiempo completo programa de Arquitectura, Corporación Universitaria del Caribe CECAR. Email: pedro.martinez@cecar.edu.co 1

Palabras clave: Legislación, educación superior en Colombia, eurocentrismo.

Abstract

this article analyze some aspects relatives to the colombian legislation for the education in architecture, answer to questions on the existence of a legislation to level of pertinent limits and approaches directives to the formation in architecture, to attend the problems of the local context in the 21st century, In order

to give fulfillment to the established in the national constitution of 1991, in relation to the topic of the aims and ends of the education.

The thesis that develops in the work raises the presence of a hegemonic vision in the speech that is adopted as the Colombian academy, in absence of a legislation that takes a critical position as for the way to continuing in the education of the architecture.

Key words: Legislation, top Education in Colombia, Eurocentrism.

Resumo

Este artigo discute aspectos da legislação colombiana para o ensino da arquitetura, respondendo perguntas sobre a existência de normas por meio de diretrizes, estratégias e orientações relevantes para a formação no domínio da arquitetura, abordando as questões locais do século XXI, em conformidade com a Constituição de 1991, em relação aos objetivos e fins da educação.

A tese desenvolve trabalhos colocados pela presença de visões no discurso hegemônico adotado pela Academia colombiana, na ausência de normas, que adoptar uma posição crítica em relação ao caminho a seguir para o ensino de arquitetura.

Palavras-chave: Legislação, educação superior na Colômbia, o Eurocentrismo.

INTRODUCCIÓN

Como referentes importantes a ser tenidas en cuenta como marco normativo para la educación superior en Colombia, específicamente en lo concerniente a la enseñanza de la arquitectura, podemos encontrar la Ley 30 de 1992, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 1295 de 2010, los cuales organizan y normalizan el servicio público de la educación superior. Específicamente para la enseñanza de la arquitectura en Colombia, se encuentra la Resolución 2770 de 2003, también lo establecido por el Consejo Nacional de Arquitectura y sus Profesiones Auxiliares (CNPA), la Asociación colombiana de Facultades de Arquitectura (ACFA) y la Sociedad Colombiana de Arquitectos (SCA). A nivel internacional son muy im-

portantes los lineamientos de la carta UNESCO / UIA, y las disposiciones de la agencia de acreditación más importante a nivel internacional, the Royal Institute of British Architects (RIBA), cuyos objetivos buscan estandarizar la calidad de la enseñanza de la arquitectura a nivel mundial.

La Ley 30 de 1992 y la ley 115 de 1994 tienen como fundamento conceptual de la educación la concepción integral de la persona humana (Mora, 2008), en estas, la educación es concebida como un proceso permanente, donde se potencializa el desarrollo de la integridad y dignidad del ser humano; se entiende desde el espíritu de la ley, un interés y preocupación por la resignificación del hombre como ser evolucionado desde múltiples niveles, el respeto a la vida, la solidaridad, la ética, en el ejercicio de la tolerancia y la libertad, y algo muy importante como es la adquisición de una conciencia y una capacidad crítica, reflexiva y analítica.

El Decreto 1295 de 2010 habla sobre la reglamentación vigente para la obtención de registros calificados en los programas de educación superior en Colombia, y la Resolución 2770 de 2003 especifica las condiciones de calidad de los programas de arquitectura en Colombia. En estos se establecen los procesos, conceptos y condiciones para el ofrecimiento y desarrollo de programas de pregrado, en este caso, de arquitectura. Pero no se compromete un horizonte común trazado desde la pedagogía y el sistema educativo, para la atención de problemáticas concretas de nuestro contexto, ni tampoco explicitan los conceptos sobre la adquisición de la autoconciencia y la capacidad crítica, reflexiva y analítica, desde la disciplina de la arquitectura, de la cual habla la Ley 115 de 1994, esto deja abierto a las instituciones el hecho de considerar o no pertinentes su accionar de cara al compromiso de la educación en el siglo XXI.

En sintonía con lo anterior, en Colombia las funciones de velar por la calidad de la educación superior de acuerdo a lo establecido por la Ley 30 de 1992¹, recaen precisamente en la academia o institución de

¹ Ver Ley 30 de 1992, artículo 24.

educación superior, lo cual específicamente para la enseñanza de la arquitectura, es iluminado por entidades estatales como el Consejo Nacional de Arquitectura y sus Profesiones Auxiliares CPNA, creando mediante la Ley 435 de 1998, reglamentando el ejercicio profesional de la arquitectura en Colombia, cuya misión y objeto es el control y vigilancia del ejercicio profesional, dentro de los postulados de la ética profesional, así como la promoción de la calidad académica de la arquitectura y sus profesiones auxiliares, cumpliendo dicha misión entre otras para las facultades de arquitectura².

Dentro del contexto enunciado anteriormente, podemos identificar un vacío en lo referente a normas y disposiciones nacionales en torno al establecimiento de una serie de lineamientos y directrices pertinentes que garanticen la calidad y el cumplimiento de los fines en la enseñanza de la arquitectura, desde la perspectiva de una postura crítica de la educación así como es sugerido por la Ley 115, ya que el organismo estatal encargado desde su misión y objetivo para el caso, el CPNA establece entre otras las funciones de promover la actualización, capacitación, investigación y calidad académica de la arquitectura y profesiones auxiliares³, pero en estas disposiciones, al quedar a discreción de la universidad o institución de educación superior según lo establece la Ley 30 de 1992, hace que estas instituciones adolezcan de un referente a nivel nacional que ilumine y direccione la academia con el fin de atender los problemas concernientes al contexto regional, y cumplir los objetivos trazados desde la Ley 115 de 1994, tanto así que el Decreto 2770 de 2003, donde se deberían especificar lineamientos que trazaran ejes de acción para la consolidación de una visión crítica de la educación en arquitectura hacia las problemáticas del contexto, esta solo se remite a una descripción escueta de aspectos básicos para la formación en arquitectura, y una explicación sucinta de las áreas y capacidades que le permitirían al egresado desempeñarse en la vida laboral.

² Ver página web CPNA, objetivos de calidad.

³ Ley 435 de 1998, por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de arquitectura y profesiones auxiliares, artículo 10.

De la misma manera, que no se encuentran en el Consejo Profesional de Arquitectura las directrices para cumplir esta finalidad del servicio educativo, tampoco es posible identificarlos entre los objetivos de la Asociación Colombiana de Facultades de Arquitectura (ACFA), ya que en estos últimos, se habla del "respeto por los criterios de proyección y desarrollo de cada facultad miembro (de la asociación ACFA), con base en el contexto nacional de la enseñanza de la arquitectura"⁴, posición que nos remite nuevamente a la autonomía institucional promovida en la Ley 30 de 1992. A pesar de esta autonomía, la arquitectura como disciplina en el ámbito nacional requiere precisar una serie de directrices pertinentes que iluminen la enseñanza de la arquitectura en la búsqueda de unos fines acordes a los problemas actuales tanto a nivel local como global, cumpliendo lo establecido por la Constitución de 1991 a través de la ley 115 de 1994, como una responsabilidad constitucional y legal que debe hacer cumplir el Estado colombiano⁵ (Mora, 1998).

Sin embargo el referente más próximo en relación al tema normativo en la enseñanza de la arquitectura, en cuanto lineamientos y directrices, se encuentra a nivel internacional, consignado en la carta de formación para la arquitectura UNESCO / UIA, la cual ha servido como guía y horizonte, en cuanto un enfoque que garantice el cumplimiento de una serie de criterios que ayuden a asegurar la calidad de los programas académicos de arquitectura a nivel mundial.

Al analizar lo planteado en la Carta de la UNESCO / UIA, para la formación en la arquitectura, en lo relativo al compromiso y responsabilidad que de-

⁴ Ver ACFA, acta de constitución, del 31 de agosto de 1979.

⁵ Al respecto del tema, Mora explica que "la Constitución de 1991, reafirmando el papel "social" del Estado de Derecho, a través de la Ley 115 de 1994, establece el servicio público de la educación: que es otro principio estructurante. En tal sentido, equivale a las responsabilidades constitucionales y legales que tiene el Estado colombiano frente a sus integrantes: que la educación cumpla una "función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad" en Mora, Reynaldo. Análisis, implementación y desarrollo de la ley general de educación, ediciones Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, 2008.

bemos asumir los arquitectos para mejorar la formación teórica y práctica de los futuros profesionales en esta rama, teniendo en cuenta las expectativas generadas en los contextos específicos de cara a enfrentar los problemas y necesidades en el siglo XXI, surgen una serie de inquietudes, las cuales invitan a reflexionar al respecto de algunas de las políticas internacionales sobre la formación en arquitectura, trazadas desde la citada carta de la UNESCO y la UIA. Estas inquietudes surgen teniendo en cuenta una perspectiva crítica de la educación, sobre todo en cuanto a la permanencia en el discurso que promueve la Carta, de una visión hegemónica y eurocentrista, que estaría generando una serie de relaciones distantes de las necesidades y la realidad

ta, que estaría generando una serie de relaciones distantes de las necesidades y la realidad, de cara hacia la construcción de la posición teórica-crítica que debe asumir la academia latinoamericana con el fin de atender las necesidades de formación de los arquitectos en el siglo XXI, y sobre todo en atención a lo establecido en la Ley 115 de 1994 en relación al cumplimiento de la función social de la educación.

METODOLOGÍA

La investigación de la cual se desprende la presente reflexión tuvo como objetivo principal construir, a partir de referentes de la teoría crítica, una propuesta teórica para resignificar el plan de formación en el programa de arquitectura de CECAR (Sincelejo). Se desarrolló con un enfoque crítico hermenéutico, en cinco fases: una fase preliminar de tipo descriptivo, donde se revisó la información pertinente al problema, se realizó el diagnóstico a partir del panorama general sobre la educación en arquitectura en Colombia, y la selección del caso a investigar en profundidad. En esta fase se utilizaron

los siguientes instrumentos: revisión documental, análisis de discurso, consultas a expertos.

Una segunda fase para el desarrollo conceptual, ya que fue necesario estructurar las bases teóricas y conceptuales para abordar los datos y definir los conceptos con los que se analiza la información recolectada. Esta fase fue posible a partir de la utilización de instrumentos, como revisión documental, protocolos de asistencia a eventos y entrevistas de tipo abierto.

Como tercera fase, fue preciso conocer en profundidad los supuestos que subyacen y soportan la práctica pedagógica del programa de arquitectura de CECAR (Sincelejo); para esto se utilizaron dos instrumentos de recolección de información: uno, la revisión documental de la información presentada por el programa, de manera física y vía web, y otro la entrevista semiestructurada tanto a docentes como a estudiantes de diferentes semestres, con la intención de analizar los conceptos que tenían sobre problemáticas presentes de la educación en arquitectura. Este ejercicio los posicionaría en un entendimiento del contexto y del momento histórico en el cual se encuentran, al tiempo que se indagó sobre el conocimiento de aspectos relativos a referentes teóricos y normativos con los cuales se estructura el currículum.

El análisis de la información, la cuarta fase, se hizo de tal manera que fuera posible encontrar similitudes y contrastes en los discursos tanto del programa, así como de docentes y estudiantes como actores principales en el proceso educativo, se realizó para esta fase una matriz de análisis hermenéutico para relacionar y encontrar categorías en los datos arrojados del estudio de caso, esta información se contrasta y da fuerza a la construcción teórica.

La propuesta de transformación, pensada como fase final, en la cual, a partir del constructo teórico, se realizó una propuesta que implicó la transformación positiva de contexto encontrado en el estudio de caso, el programa de arquitectura de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), generando un discurso aplicado a la realidad encontrada, mejorando prospectivamente la problemática y las deficiencias, y potencializando las fortalezas encontradas.

LAS VISIONES HEGEMÓNICAS EN LOS REFERENTES NORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN EN ARQUITECTURA DESDE UN CONTEXTO GLOBAL AL LOCAL

La Carta UIA UNESCO como referente internacional de gran importancia que ilumina y direcciona los enfoques pedagógicos de diferentes programas a nivel latinoamericano, al ser revisado desde una mirada crítica de la educación, uno de los primeros aspectos que aparecen desde su análisis, es que la aplicación de ese discurso está dirigida especial o particularmente, para “arquitectos que trabajan en el contexto de países en desarrollo”⁶, abriendo de antemano la discusión sobre la definición del concepto de desarrollo y las implicaciones a nivel teórico y práctico que esta definición lleva implícita.

Wallerstein (2003) se refiere a la permanencia de una visión universalista que está enmarcada sobre todo en el pensamiento europeo, visión que se puede encontrar en el discurso sobre el tema del desarrollo, implícito en la carta sobre la formación del arquitecto de la UIA-UNESCO, donde se puede entender que esta normatividad tiene como fin reglamentar la calidad de la educación en arquitectura, “sobre todo” de países que no se consideran desarrollados, Wallerstein anota al respecto de la tendencia universalista de las ciencias sociales como plataforma para exponer ese pensamiento, que “las ciencias sociales europeas han sido resueltamente universalistas al afirmar que sea lo que fuere lo que ocurrió en Europa entre los siglos XVI y XIX, ello representó un modelo que era aplicable en todas partes, ya fuera porque suponía un logro progresivo irreversible de la humanidad o porque representaba la satisfacción de las necesidades humanas básicas mediante la eliminación de los obstáculos que se oponían a su realización. Lo que podía observarse entonces en Europa no era solo bueno, sino el rostro del futuro que se desplegaría en todas partes” (Wallerstein, 2002. P. 195); esto es aplicable al modelo que se pretende generar desde la carta de la UIA-Unesco, en donde los logros e intereses de los países “desarrollados” sirven de modelo para el resto del mundo restan-

do importancia a las legislaciones y los objetivos de cada contexto en relación a la obtención de unos logros acordes a sus necesidades locales.

Este pensamiento eurocentrista que se puede hallar inmerso en la carta UNESCO/UIA para la formación en arquitectura, puede generar muchas discusiones en diversos ámbitos, ya que una primera objeción sería sobre si el mundo europeo es o no realmente civilizado y si este podría ser considerado como modelo para el resto de países en desarrollo (Wallerstein, 2002. P. 191), más aún cuando entra en discusión el hecho mismo de que América Latina y por consiguiente Colombia nunca podrían llegar a desarrollarse, debido a que el desarrollo no lo pueden lograr los países por sí mismos, independientemente de las políticas que estos adopten, sino que lo que se desarrolla en realidad es la economía mundo capitalista que potencializa la globalización entre otros factores (Wallerstein, 1995).

Aunque en el discurso que promueve la Carta UNESCO/UIA de la formación en arquitectura, se pueden encontrar muy buenas ideas e intenciones que tienen como objetivo acentuar la conciencia de la importancia de la formación en arquitectura, como uno de los desafíos más significativos del mundo contemporáneo. Es posible rastrear desde un enfoque crítico algunos trazos de ese pensamiento Hegemónico y universalista del que habla Quijano (2000) cuando se refiere a una construcción mental que ha permanecido desde la colonia hasta nuestros días, permeando las dimensiones más importantes del poder mundial.

En primera instancia, es posible referirse a las visiones hegemónicas dentro de la Carta UNESCO/UIA, cuando al interior de sus consideraciones generales se plantea que: “el reconocimiento mutuo de títulos, diplomas, certificados y otras evidencias de calificaciones formales para ejercer la profesión de arquitecto, ha de basarse en criterios objetivos, garantizando que los titulados han recibido y continúan manteniendo el tipo de formación reclamado en esta carta” lo que puede interpretarse en primera instancia, como un control por mantener el orden establecido por la visión del sistema-mundo de pensamiento que genera el discurso de la Carta. Y por otra parte como una declaración de que solo los criterios relacionados en mayor o me-

⁶ Ver Carta de la formación en arquitectura, UNESCO / UIA.

nor medida con el discurso de la carta serán aceptados como cercanos a la objetividad y verdad de acuerdo a las categorías de valor establecidas en el pensamiento e ideología que promueve la Carta.

En otro de sus apartes dentro de sus consideraciones generales, la Carta UNESCO/UIA habla de "que la visión del mundo futuro, cultivada en las escuelas de arquitectura debe incluir los siguientes objetivos", lo que a pesar de ser una iniciativa con muy buenas intenciones, se interpreta como una declaración cargada de un peso ideológico muy fuerte,

Lo cierto es que la academia colombiana al carecer de un rumbo específico, un marco normativo que enfatice en el análisis de los problemas que atañen a su localidad, que direccione y enfoque las acciones académicas en la enseñanza de la arquitectura

en cuanto a la definición para todo el mundo de la misma imagen del futuro deseable (Wallerstein, 2002. P 195), distante de una particularización de nuestras expectativas y otras visiones del desarrollo posibles; limitando en cierto sentido el autoconocimiento y la autoposición de un destino propio para los "países en desarrollo", que valide las diferentes formas de conocimiento, un futuro para un mundo diverso como lo expresa Castro-Gómez (2005), en el que "muchos otros mundos sean posibles".

Al respecto de la autoevaluación y la acreditación de escuelas de arquitectura, la Carta de la formación en arquitectura UNESCO/UIA, determina que estos centros de formación deben "proceder regularmente a evaluaciones por parte de un panel de revisión que incluya formadores apropiadamente experimentados de otras escuelas y países y arquitectos que ejerzan la profesión o participen en el aprobado Sistema de Validación UNESCO-UIA", reafirmando la visión excluyente y hegemónica de sistemas de certificación⁷ con fuerte asidero en tra-

diciones eurocéntricas, cuyo interés está en preservar las diferencias y conservar el *statu quo*.

La academia latinoamericana ha estado ligada y ha cargado desde siempre el peso de esas visiones hegemónicas y poscoloniales, en este caso, presentes incluso en las buenas intenciones que pretende el discurso de la Carta UNESCO/UIA para la formación de arquitectos. El problema que se plantea no es la existencia de la Carta, sino el hecho de que desde universidades prestigiosas en Latinoamérica como la Universidad de Palermo⁸, o programas más nuevos y en evolución como el analizado en el estudio de caso realizado para esta investigación (programa de arquitectura de CECAR), se acogen irreflexivamente estas disposiciones, sin detenerse a pensar en los lazos ideológicos que unen a tales discursos con sistemas de mundo que han imperado y que tienen mucha injerencia en la manera en que se desarrolla un mundo en crisis como el de hoy.

Lo cierto es que la academia colombiana al carecer de un rumbo específico, un marco normativo que enfatice en el análisis de los problemas que atañen a su localidad, que direccione y enfoque las acciones académicas en la enseñanza de la arquitectura, estaría promoviendo desde la adopción de los criterios externos, una posición que ha sido señalada desde múltiples espacios en relación al vínculo de la universidad latinoamericana y la colonialidad del saber (Castro-Gómez, 2007); Lander (citado por Castro-Gómez, 2007: 79) habla de que muchas universidades no solo arrastran una "herencia colonial" desde sus paradigmas, sino que también de alguna u otra manera ayudan a reforzar la hegemonía cultural de los países que se autoproclaman como

de la UIA /UNESCO. Ver RIBA to validate UIA system en: <http://www.architecture.com/NewsAndPress/News/RI-BANews/News/2008/RIBAToValidateUIASystem.aspx>

⁸ Los objetivos del plan de estudios trazados por este programa hablan del perfil profesional del graduado UP, explicando que estos se acogen a las recomendaciones de las organizaciones internacionales, en este caso la UIA, quien promueve los principios consignados en la Carta para la formación en arquitectura. Ver Objetivos del plan de estudios Programa de arquitectura Universidad de Palermo, Argentina, en: http://www.palermo.edu/arquitectura/objetivos_plan_de_estudio.html

⁷ Uno de los sistemas de validación y certificación de programas de arquitectura más extendidos a nivel internacional es el que desarrolla The Royal Institute of British Architects (RIBA), el cual maneja el sistema de validación

desarrollados; Castro-Gómez (2007) explica que esta actitud de la academia latinoamericana está inscrita en lo que él llama la "estructura triangular de la colonialidad", en cuanto a que representa una colonialidad del ser, del poder y del saber, haciendo referencia que la academia latinoamericana es fiel reflejo y seguidora de unos ideales tanto a nivel individual, científico y político que pueden rastrearse en otras latitudes.

Y es que este vacío normativo que se ha enunciado al respecto de la legislación en Colombia, de los criterios pertinentes desde una mirada crítica, que direccionen la calidad de la enseñanza de la arquitectura con el fin de cumplir lo establecido por la Constitución de 1991, no es algo que ocurra de manera aislada y sin precedentes en la historia de nuestra sociedad, sino que desde los orígenes del mundo civilizado que conocemos hoy en día, en América latina y por lo tanto en Colombia, se ha establecido una dependencia en todos los niveles que relacionan los conceptos de desarrollo y progreso, con el pensamiento hegemónico, colonialista y eurocentrista que se instauró desde la Conquista, ya que como lo hace notar Lander (1993) "desde la negación del derecho del colonizado y la entronización del universo jurídico eurocentrista se despoja de la capacidad de nuestra sociedad de autoafirmarse y autorregularse, siendo eternamente un espejo que refleja los intereses del mundo desarrollado occidental" (p. 17), anota también Lander, que muchas teorías se pueden considerar que valen más como derecho para privar del derecho, que como derecho individual y colectivo en ese vasto nuevo mundo.

Ante la problemática expuesta sobre el marco normativo en la enseñanza de la arquitectura, el interés de la academia colombiana debe enfocarse hacia el establecimiento de unas directrices y lineamientos que ayuden a estructurar desde una visión teórica las acciones académicas en un currículo y una práctica pedagógica contextualizados, que respondan a las necesidades locales más que globales, desde una postura crítica que devele la relación existente de las problemáticas del contexto, la pedagogía y el sistema mundo hegemónico imperante en el mundo de hoy. Fals Borda (2008) propone al respecto una realidad contemporánea con "un fuerte sentido

crítico, cual es el de la "glocalización" que cambia la "b" de Bárbaro por la "c" de corazón". De esta forma, se debe enfatizar en la posición de resistencia del arquitecto para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo, en cuanto a la urbanización global y sus consecuencias inmediatas que serían la reducción de muchos de los ambientes existentes, la comprensión de la profesión de arquitecto y su función en la sociedad, en particular elaborando proyectos que tengan en cuenta los factores sociales, en donde hace falta destacar la competencia de liderazgo y el papel transformador que debe asumir el arquitecto al intervenir en la sociedad.

La visión del mundo futuro que debe prevalecer desde la academia, en contraposición a las hegemónías que por tradición se han desarrollado en nuestro contexto, debe velar por dar importancia a un futuro en donde los valores culturales y sociales de los contextos locales son reivindicados desde las distintas disciplinas, donde el papel del arquitecto es fundamental en la resolución de problemas que contribuyen significativamente a mejorar la calidad de vida de aquellos que se podrían pensar equivocadamente que "no son aceptados como ciudadanos en pleno derecho, y que no cuentan como clientes habituales del arquitecto"⁹, y de esta manera entender al arquitecto con la capacidad de dar forma física a las necesidades de la sociedad, y a la vez con la capacidad de comprometerse con los problemas humanos, y de interactuar con las comunidades.

Urge entonces estructurar un espacio normativo referido al enfoque que debe tener la enseñanza de la arquitectura, de cara al cumplimiento de los objetivos y fines del servicio educativo que promueve la Constitución Nacional¹⁰, como son la potencialización del desarrollo de la integridad y dignidad del ser humano, desde la idea de la libertad, la ad-

⁹ Ver Carta UNESCO-UIA de la formación en arquitectura.

¹⁰ Boaventura de Sousa (1998) abre el camino de la utilización de los Derechos Humanos como punto de partida para cualquier proceso de revisión del derecho hacia la construcción de una nueva sociedad; habla de ellos como aquel guion que posibilita la emancipación, uno de los factores más poderosos para la realización del "despensamiento" del derecho y la política modernos.

quisición de una conciencia y una capacidad crítica, reflexiva y analítica, los cuales son desarrollados y explicitados por la Ley 115 de 1994.

CONCLUSIONES

La academia latinoamericana ha sido influenciada fuertemente desde sus orígenes por unas corrientes de pensamiento que promueven visiones de mundo que deben ser repensadas desde una mirada crítica, ante las problemáticas complejas del mundo de hoy. En Colombia, específicamente en lo que se refiere a

La Ley 115 de 1994, en su artículo quinto, cuando especifica los fines de la educación habla sobre el desarrollo de capacidades críticas, reflexivas y analíticas, en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

la legislación vigente para la educación en arquitectura, se identifica un vacío en cuanto a un enfoque pertinente que direccione una visión contextualizada de lo que debería ser la educación para el futuro desde la arquitectura.

Se puede ver a la educación en arquitectura en Colombia, al carecer de una reflexión sobre los lazos entre las ideologías, visiones de mundo y práctica educativa, en un modelo que pretende ser el reflejo de un horizonte trazado desde otras latitudes. Ante

esta situación problemática, es posible trazar otras miradas, que planteen reflexiones en otras perspectivas, la pedagogía crítica es un aporte que puede ayudar en el proceso de autoconocimiento y auto posicionamiento para trazar líneas de acción y enfoque pertinentes para lograr una educación de cara hacia los problemas urgentes en la segunda década del siglo XXI.

Se consideran importantes las declaraciones y buenas intenciones consignadas en la Carta UNESCO/UIA de la formación en arquitectura, pero es necesario revisar estas y otras disposiciones normativas desde una perspectiva que ayude a cuestionar las teorías y prácticas educativas que se consideran como verdaderas, y mirar desde otro punto de vista cuál es su

relación con el sistema mundo hegemónico enraizado en nuestra sociedad, con la misión de transformarlo en miras de superar las desigualdades históricas en nuestro contexto.

La Ley 115 de 1994, en su artículo quinto, cuando especifica los fines de la educación, habla sobre el desarrollo de capacidades críticas, reflexivas y analíticas, en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país; este pensamiento debe ser principio orientador en todo programa de arquitectura, ya que estos fines hacen parte de los propósitos del Estado, y van encaminados a dar cumplimiento a lo establecido en la Constitución Nacional y en la Ley 30 de 1992, en cuanto a uno de los principios de toda educación, el cual es despertar en el educando un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal y, en este caso, autonomía y autoposicionamiento como nación, región y como seres humanos integrales, con dignidad y sobre todo libres, lo cual coadyuvaría a la generación de un papel de resistencia de la academia latinoamericana y colombiana al respecto de la función social del arquitecto frente a los desafíos de un mundo complejo en la segunda década del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carta UNESCO/UIA de la formación en la arquitectura. Recuperado de: http://issuu.com/johnbreton/docs/scasantander_editorial

CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). "El capítulo faltante del imperio, la reorganización posmoderna de la colonialidad en el capitalismo postfordista". En *Multitudes* # 26, revue politique, artistique, philosophique. Trabajo presentado en el simposio internacional "¿Uno solo o varios mundos posibles?", organizado por el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO). Bogotá, junio 7-10 de 2005. Recuperado de : <http://multitudes.samizdat.net/El-capitulo-faltante-de-imperio-la>

CASTRO-GÓMEZ, S., GROFOSGUEL, R. (comp.). (2007). *El giro decolonial, reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del hombre editores, Universidad central, Insti-

tuto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá.

DE SOUSA SANTOS, B. (1998). La globalización del derecho, los nuevos caminos de la regulación y la emancipación, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Instituto Latinoamericano de Servicios Legales, ILSA, Bogotá.

FALS BORDA, O. (2008). Globalización y Segunda República. En publicación: Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano No. 10. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

LANDER, E. (1993) (comp.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires.

Ley 30 de 1992. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf

Ley 115 de 1994. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

MORA, R. (2008). Análisis, implementación y desarrollo de la ley general de educación, ediciones Universidad Simón Bolívar, Barranquilla.

QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. Julio de 2000. p. 246. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

WALLERSTEIN, I. (1995). La reestructuración capitalista y el sistema mundo. Conferencia magistral en el XX congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, México, 2 al 6 de octubre de 1995.

WALLERSTEIN, I. (2002). El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de la ciencia social, en "Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI. Siglo XXI Editores, S. A de C. V, México.