

# LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA EN PROGRAMAS ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS<sup>1</sup>

Javier Taborda Chaurra<sup>2</sup>

## RESUMEN

El artículo inicialmente expone un panorama general de la reforma curricular en la Universidad de Caldas, a partir del cual aborda una dimensión muy particular, de interés para el análisis: la dimensión pedagógica. Desarrolla posteriormente algunas ideas relacionadas con el desarrollo humano, con la pedagogía y los procesos pedagógicos, para intentar explicar expresiones que aparecen en documentos de propuesta curricular de programas académicos. De lo anterior se derivan algunas afirmaciones que cobijan a los programas analizados y además, interrogantes que quedan para dilucidar a partir de un estudio riguroso de los escenarios de desarrollo curricular.

**PALABRAS CLAVE:** Currículo, pedagogía, formación, enseñanza, aprendizaje.

## ABSTRAC

This article initially introduces a general framework of the curriculum reform at the Universidad de Caldas from which it approaches a very particular dimension, which is of interest for the analysis: the pedagogical dimension. It subsequently develops some ideas related to the human development with pedagogy and the pedagogical processes in order to explain expressions that appear in curriculum proposal documents of academic programs. It generates some affirmations that shelter all the programs that where analyzed. It covers questionings that remain in order to elucidate beginning from a severe study of the setting of the curriculum development.

**KEYWORDS:** Curriculum, pedagogy, formation, teaching, learning.

<sup>1</sup> El artículo está fundamentado en la ponencia del mismo nombre que fue presentada en el marco del Seminario Nacional Pedagogía y Currículo, organizado por RUDECOLOMBIA / CADE U. CALDAS / MANIZALES Mayo 26-27 2005. Se le han hecho algunos ajustes para la publicación en revista. Se destaca además que el análisis que se emprendió data del mes de octubre de 2004, y se hizo con la intención de presentar algunos resultados preliminares para el Seminario de RUDECOLOMBIA.

<sup>2</sup> Licenciado en Educación Física de la Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y Desarrollo Humano Convenio CINDE – Universidad de Manizales. Profesor Titular Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas.

## ORIENTACIONES PREVIAS

En la Universidad de Caldas los años 2004 y 2005 han estado signados por el discurso argumentado de la Resignificación Curricular. Él y sus procesos derivados han concitado el interés de directivos, docentes y estudiantes para reflexionar acerca de nuestra reforma curricular, que se inició, por lo menos en teoría, en el año noventa y ocho, y que hoy, aún, nos desvela por su falta de “supuesta” concreción.

No es difícil señalar, cuáles son sus mayores dificultades, ya que han sido enunciadas en varias oportunidades, por lo menos las derivadas de versión oficial: falta de compromiso con la reforma de los diversos estamentos, resistencia al cambio, falta de apropiación de los fundamentos de la reforma, los actores involucrados se resisten al cambio, entre otros. Desde nuestra perspectiva, la reforma adolece de una superlativa dificultad: los actores fundamentales no están enterados, no saben a qué se hace referencia, y básicamente no comparten, por lo menos, similares representaciones en torno al currículo.<sup>3</sup>

De hecho, en diferentes discusiones académicas se defiende el currículo como investigación, por lo cual su construcción es siempre una espiral ascendente en la cual los actores acogen como objeto de estudio lo curricular, y de ello derivan una dinámica a partir de la cual el currículo se perfecciona y con ello se hace dinámico.

Otros, posiblemente aferrados a la tradición de los setenta y ochenta en Colombia, perciben el currículo como un tejido de gestión y organización de procesos en diferentes órdenes y que se expresa fundamentalmente en el programa académico y en su administración por parte de aquellos que se consideran expertos, llámense directivos o comité de currículo. Los demás sujetos se consideran usuarios del programa, de la urdimbre o trama diseñada para ellos.

---

<sup>3</sup> Recogiendo lo expuesto en múltiples documentos universitarios, el Consejo Académico, en un intento de síntesis planteó dificultades de la reforma que se recogen en la siguiente expresión: “...Pero a pesar de que la comunidad universitaria atendió al llamado de reforma curricular, hay evidencia de dificultades en torno a su implementación debidas a: ausencia de lineamientos curriculares institucionales; carencia de capacitación, asesoría, seguimiento, verificación y control para los procesos académicos; sesgos interpretativos alrededor de fundamentos de la reforma curricular; actitud negativa y resistencia de algunos miembros de la comunidad universitaria hacia la reforma propuesta; desarrollos desiguales de los programas en procesos de gestión académica y administrativa que requiere la reforma;; poca disposición a los cambios”. (Universidad de Caldas. Consejo Académico. Evaluación y desarrollo de la reforma curricular. Julio 2004:18).

Existirán aquellos para quienes el currículo es un proceso dinámico que permite la formación de los “sujetos actores” involucrados y que tiene en cuenta por lo menos aspectos como: enseñanza, aprendizaje, evaluación, gestión académica, recursos, plan de estudios, contexto, relaciones, potencialidades, pertinencias, actores, métodos, etcétera.

Como categoría de análisis es posible que para algunos no exista el currículo o simplemente que se exprese por fuera de la institución, cuando el proceso formativo se hace evidente a través de egresados de los centros educativos. Es más, podría pensarse que el currículo es un proceso permanente de construcciones y deconstrucciones de sentido, postura con la cual se aseguraría dinamismo al currículo, se mantendría actualizado y se constituiría en asunto permanente de reflexión pedagógica.

La concepción de currículo, particularmente en la Universidad de Caldas, oficialmente expone que

*...se entiende el currículo como el conjunto de políticas, lineamientos y estrategias educativas adoptadas a partir del PEI, para el desarrollo y la formación integral en el ámbito de la educación superior, para responder a las necesidades y expectativas de la región y del país; por lo tanto, para dar cumplimiento a estos postulados, el currículo de la Universidad de Caldas se concibe desde un enfoque holístico y abierto.(U. de Caldas, 2004:20).*

La universidad de Caldas definió en su Proyecto Educativo, lineamientos básicos para el currículo que se expresan en el texto “Evaluación y desarrollo de la reforma curricular” (2004:8) así:

*...Desde el texto básico que recoge la enunciación formal del PEI de la Universidad, se establece la necesidad de adoptar currículos contextualizados, autodirigidos y flexibles que respondan a la solución de problemas generales del conocimiento y del entorno y orientados por los principios de intencionalidad educativa y pedagógica, concebidos integralmente, más allá de lo operativo y metodológico los currículos universitarios el componente investigativo será fundamental y deberá permear todos los aspectos del quehacer educativo.*

Independientemente, sin embargo, de la posición que se asuma en torno al currículo, interesa plantear qué dimensión pedagógica se asume de él en diferentes programas académicos en cuanto a su discurso pedagógico, didácticas, métodos, evaluación, enseñanza, aprendizaje, etc. y en la práctica qué asidero tienen. Y si es posible identificar alguna línea explicativa de algún modelo de los descritos anteriormente en torno al currículo.

En la actualidad, propender por esclarecer asuntos como el mencionado, se torna aún difícil, por la escasa cultura de la sistematización y de la recuperación de la historia institucional. Se destaca en tal sentido el esfuerzo actual orientado a establecer un programa que permite sistematizar los asuntos curriculares y sus cambios en el tiempo, labor que abonaría el terreno para la investigación curricular sobre bases firmes y documentadas.

Un asunto que incomoda hoy, a diferentes actores de los procesos educativos en educación superior, está asociado con la identificación de una ruptura que deja un abismo profundo entre lo que se escribe y lo que en la práctica están en condiciones de demostrar los protagonistas de procesos curriculares en Educación Superior. Hacemos referencia particularmente a una intuición relacionada con la dimensión pedagógica, consignada en las propuestas curriculares de diferentes programas de nuestra Universidad y lo que efectivamente saben y hacen en pedagogía los maestros universitarios. Según nuestro criterio esta ruptura manifiesta que es una la intencionalidad del currículo expuesta en el documento de la reforma y otra la realidad en la que se lleva a la práctica, es decir, por un lado está el discurso y por el otro la concreción en la práctica de aspectos relativos a la dimensión pedagógica.

Detengámonos ahora en algunos elementos teóricos que en la actualidad pueden estar dando soporte a la dimensión pedagógica que se expresa en diferentes propuestas curriculares en la Universidad, para proceder posteriormente, a partir de ellas, a presentar algunas categorías de interés.

## DESARROLLO HUMANO, MODELOS Y PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS<sup>4</sup>

Una de las expresiones vitales a partir de las cuales se ha abordado el problema de la pedagogía se relaciona con el acto educativo, es decir, con la experiencia mediante la cual se establece una relación entre un sujeto que aprende algo y otro que sabe algo y lo enseña. El paradigma tradicional de la pedagogía en Colombia podría caracterizarse por un cierto “espíritu positivo” si se tiene en cuenta la tendencia a colocar atención más al acto de enseñar que a los procesos y elementos que median e intervienen en la relación maestro-alumno y que determinan en alguna forma, como resultado, un aprendizaje específico. Ejemplos de lo dicho son referidos por Saenz Obregón y otros (1997) en su obra “Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946”. Y este espíritu, aunque ha sido en ocasiones criticado, ha prevalecido y prevalece a pesar de notables esfuerzos por superarlo.

La historia reciente de Colombia, por lo menos la de los últimos 40 años, es repetitiva frente a las políticas que orientan y definen a la educación y al currículo. Contagiada del impulso y de la imposición planificadora de la postguerra, la política educativa nuestra empezó a trasegar por el camino de la eficiencia, la eficacia, la cobertura y la relación medios - fines. Salvo algunos eventos importantes definidos desde la reflexión de los maestros a través del Movimiento Pedagógico y de la Expedición Pedagógica, poco ha existido en el ambiente que haya impedido a los planificadores y expertos, abonar el terreno de la instrumentalización y del control en la educación. La reforma curricular, los lineamientos curriculares, el lenguaje de objetivos, logros, competencias y estándares, no son más que, en épocas diferentes, expresiones organizadoras, controladoras y sistematizadoras de la labor escolar. Los maestros seguimos siendo, en la práctica, externos a un proceso que viene con toda intención definido desde fuera: desde organismos internacionales, desde la Banca Mundial, desde estados foráneos. Y ello es cierto no solamente para Colombia, la mayoría de países de América Latina, de alguna manera, ven condicionados sus programas educativos, por cláusulas definidas en convenios internacionales y promovidas por organizaciones externas. Siendo así, queda poco espacio para la reflexión de los maestros acerca de su quehacer en las instituciones, y poco a poco la noción de

---

<sup>4</sup> Tanto este componente como el relacionado con procesos pedagógicos ha sido desarrollado con mayor amplitud por el autor, en asocio con Nieto Osorio Luz Stella, en dos publicaciones. La primera, “Desarrollo Humano y Pedagogía (Revista Akademos. Apuc. Año 7 N° 1 enero-junio, 2003, pp.19-30) y la segunda, “Procesos pedagógicos” (Revista IDEE. Nueva época. Año 1 N° 1 enero-junio-2003, pp.45-65).

pedagogía sufre de letargo al caer en la potencia abrazadora de la instrumentalización, de la racionalidad instrumental que lo justifica todo, a nombre del progreso y de la calidad.

De destacar la relación de esta sentencia con el carácter aleatorio que Armando Zambrano le da a la Pedagogía y que refiere una crítica radical a los intentos por reducirla a cuestiones de instrucción. La pedagogía va más allá: es cuestión de sujetos, de conocimientos, de aprendizaje, de contextos, de historias personales y comunitarias, de interacción social y cognitiva. No se le puede reducir a la enseñanza y a los contenidos, debe afincarse en una dimensión más comprensiva de los sujetos comprometidos con los procesos educativos, es decir, alumnos, maestros, directivos, comunidad educativa, y de los determinantes de la dinámica de sus relaciones.

Pero, una cosa es preocuparse por el acto educativo y su organización y otra de mayor dimensión está en reflexionar acerca del mismo. Esto último implica liberación, vuelo del pensamiento hacia asuntos vitales que están en el panorama de lo humano y que hacen relación a la formación, entendida esta en el sentido en que lo hacen naciones autónomas que la asumen como semilla de identidad y fruto de acuerdos, en los que retumba la voz de los protagonistas: maestros, alumnos, comunidades.

Cada acto educativo se encuentra determinado por la noción de hombre presente en cada sociedad y cultura y, a la vez, por modelos pedagógicos dominantes o que perviven en ellas, definidos oficialmente por los gobiernos o experimentados por los maestros. En cada noción de hombre y en el interés de cada modelo y perspectiva pedagógica subyace un ideal de desarrollo humano, en unos casos más abiertos y libertarios, en otros, restringido a la satisfacción mínima de necesidades humanas, y en casos más extremos, dirigidos exclusivamente al control de la protesta social, así medien situaciones aberrantes en contra de la dignidad humana. En el acto educativo precisamente se encuentran señales del ideal de desarrollo humano.

Para Flórez (op. cit.1999:32,33) *“...un modelo es una herramienta conceptual para entender mejor un evento; es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno”*. Puede considerarse a la vez como un mediador entre la experiencia de los pedagogos y la teoría que se construye dinámica y permanentemente; en este sentido, el modelo es una ayuda para comprender e interpretar un fenómeno, en este caso, educativo, y para comprender las ideas que están a la base de la concepción de desarrollo humano que impulsan consciente o inconscientemente.

En el fondo, lo que define un modelo pedagógico es un ideal de formación, y lo que prescribe para llevarlo a cabo es una serie de orientaciones, que encajarían en lo didáctico, y que hacen que la enseñanza, mediada por la noción de hombre y sociedad, sean eficaces en la consecución del ideal definido. Comprender y profundizar en la realidad y repercusiones de los modelos hace parte de la labor del pedagogo: a esta actividad se le denomina precisamente pedagógica en la medida en que reflexiona permanentemente acerca del acto educativo y de sus determinantes contextuales y culturales. Un modelo puede perpetuar la manipulación, el sometimiento, la heteronomía de los hombres o abrirle puertas a la libertad, a la trascendencia, al desarrollo humano.

Luego de lo expuesto en torno a la concepción de los modelos en su relación con el desarrollo, es vital plantear que una concepción de desarrollo humano no asegura por sí misma la concreción de sus intenciones.

Está claro que el desarrollo humano no es un estado. Es un ideal que cada sociedad construye y reconstruye y que actualmente ocupa el interés de los sujetos en diferentes instancias y niveles de discusión, abordándolo desde la satisfacción de necesidades, desde la lógica de los sistemas ecológicos o desde la lógica de las libertades democráticas. Pero, no todos los humanos, no todos los académicos lo asumimos de esta manera en la práctica social cotidiana. Si ello es así en la vida diaria, en espacios académicos y particularmente universitarios, en lo que concierne a la dimensión pedagógica de programas académicos se refiere, consideramos que esta orientación se mantiene.

En el acto educativo emerge la concepción de desarrollo humano que tiene el maestro. Sea cual fuere, no podrá ser contraria a la exigencia ética mínima en educación: el respeto por el otro y los otros, por sus dignidades, por sus deseos, capacidad y condición. Respeto que debería hacer presencia en aulas e instituciones cuando el docente asume la reflexión de sus propósitos y acciones, de sus responsabilidades, de sus discursos, es decir, cuando asume el rol de pedagogo.

## ACERCA DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS

Cada uno de los procesos pedagógicos puede analizarse, por cuestiones didácticas de manera separada, pero es vital considerar que hacen parte de un conjunto de relaciones,

que en la perspectiva de desarrollo humano, deben reflejar la preocupación de todo educador por atender de manera consciente todas las dimensiones del hombre con miras a expandir al máximo sus posibilidades de trascender, de vivir dignamente, de ser libre en contexto. A partir de esta motivación, se analizan a continuación los procesos pedagógicos básicos, teniendo en cuenta que su presentación será importante al momento de revisar la dimensión pedagógica de los programas académicos de la universidad.<sup>5</sup>

## APRENDIZAJE

El aprendizaje, se puede concebir como la transformación progresiva, y en contexto, de lo que sabe o conoce un sujeto, en un estado superior al original. Es decir, el aprendizaje se considera como un cambio en las manifestaciones del saber del sujeto, cambio que puede implicar la transformación de las representaciones que él tiene de un fenómeno, o la confirmación de una tesis que había construido y que se enriquece, o también, como la manifestación de la negación de un conocimiento que se tenía como cierto y que ante nuevas evidencias o reflexiones se abandona. También, aprendizaje puede significar alcanzar comprensión de la manera como el mismo sujeto aprende, de tal forma que, como manifestación de este aprendizaje, pueda mejorar conscientemente su manera de aprender. Por último, el aprendizaje puede manifestarse como transferencia, es decir, como capacidad de desplazar el sentido de un determinado aprendizaje, o su estructura, al aprendizaje de un saber nuevo o al enriquecimiento de otro ya adquirido en una dimensión similar o diferente a la originalmente aprendida. Lo expuesto, tiene soporte en diferentes consideraciones que a continuación se desarrollan.

La UNESCO (1996, en: Trigo y otros 2001:13) señala para la educación cuatro pilares relacionados con el aprender, son ellos: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y, aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás. En relación con el

<sup>5</sup> Llama la atención que el prestigio de la didáctica en los estados socialistas del siglo pasado haya incidido en la definición de la enseñanza y el aprendizaje como "procesos didácticos básicos". Lothar Klingber, en su obra "Introducción a la didáctica general" (1988:174) resume sus consideraciones así: 1) Enseñanza y aprendizaje son procesos didácticos básicos. Estos se desarrollan orientados hacia un objetivo y están unidos a determinados contenidos o materias. 2) La enseñanza caracteriza el aspecto del proceso de enseñanza que se refiere a la actividad del maestro. 3) El aprendizaje caracteriza la parte del proceso de enseñanza en la que se acentúa la actividad del alumno. 4) Enseñanza y aprendizaje constituyen una unidad dialéctica en el proceso de enseñanza. 5) La unidad de enseñanza y aprendizaje está caracterizada por la relación didáctica del papel conductor del maestro y la autoactividad del alumno. 6) Enseñanza y aprendizaje se condicionan recíprocamente: La enseñanza existe para el aprendizaje, pero mediante la enseñanza se provoca el aprendizaje (en su calidad didáctica).



primero, se señala la importancia de la construcción de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo. Acerca de aprender a conocer, se destaca el papel del sujeto en la asimilación de los valores culturales y en la asimilación y dominio de materias específicas. Sobre el aprender a hacer se realza la importancia del dominio técnico (práctico) y del trabajo colectivo. En relación con el aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, se especifica el valor de construir actitudes positivas hacia el trabajo colectivo. ¿Qué pueden tener de común estos pilares descritos como aprendizaje? Debe considerarse que son en lo fundamental procesos mediados por el contexto y la cultura, que determinan una orientación especial del sujeto y de los sujetos en cada sociedad particular. Se expresan en esta declaración, como principios orientadores que permiten asimilar cuatro direcciones fundamentales de un mismo proceso, que tiene matices, pero que, indudablemente, adecuadamente comprendidos, tienen en la mira la promoción del hombre en sus diferentes aspectos. No sólo tiene en cuenta la formulación de los pilares una identidad con perspectivas de desarrollo individual, sino que ve al aprendizaje como un todo, en el cual el sujeto es protagonista con los otros de la construcción de sus aprendizajes.

Es posible también considerar un elemento complementario en la noción de aprendizaje, que rescate su complejidad, lo heterogéneo de sus factores causales y de sus manifestaciones. No sólo la tradición pedagógica asume que el aprendizaje tiene manifestaciones y que precisamente de ellas apreciamos cambios en el comportamiento de los sujetos. Las modernas teorías implícita o explícitamente reconocen cambios, transformaciones, modificaciones que se suceden como consecuencia del proceso de aprender, incluso en el desaprender encuentran manifestaciones de aprendizaje.

La comprensión del aprendizaje como proceso pedagógico debe hacer parte del acervo conceptual de los maestros universitarios.

## **ENSEÑANZA**

La enseñanza, como proceso pedagógico, implica en sentido amplio una relación significativa del maestro con el conocimiento, con el saber. De dicha relación se aprecian manifestaciones en los momentos previos al acto educativo (organización de materiales, planeación, diseño evaluativo), en la relación directa con el alumno y en las actividades complementarias que debe desarrollar para guiar el aprender y afianzarlo y, en momentos posteriores al acto educativo, cuando el maestro que

reflexiona sobre el mismo, redefine o confirma la orientación de lo enseñado. El proceso al que se hace referencia es quizá el más tratado en el modelo pedagógico tradicional en tanto los contenidos han sido su preocupación central, y más que ello, la posibilidad de ser transmitidos. De la mano de la preocupación por la enseñanza de contenidos en la pedagogía tradicional, la didáctica y los métodos de enseñanza han tenido gran desarrollo, a tal punto que se convierten, en ocasiones, en objeto exclusivo de estudio de algunos educadores, por ser más operativos, sacrificando la articulación entre enseñanza – aprendizaje – formación, y la reflexión permanente sobre el saber y la praxis pedagógica inherentes a su actividad.

Aquellos que hacen del acto educativo un motivo permanente de reflexión, que han colocado mayor interés en los sujetos que aprenden y en la trascendencia del papel mediador del maestro, consideran una intensa articulación entre enseñanza y aprendizaje, reconocen en estos dos procesos a elementos vitales en la promoción de una educación que posibilita la expansión del hombre en todas sus dimensiones. Elevan a la categoría de “enseñaje” a esta relación, situación que supera el paradigma del método como objeto de estudio único de la didáctica y elevan a ésta a la categoría de suceso sin el cual la guía del docente poco puede hacer por ayudar a la formación humana de los alumnos.

La enseñanza, como se ha dicho, no se opone ni niega al aprendizaje, más bien lo garantiza. Pero ocurre que este aprendizaje se relaciona más con competencias para la vida, con la posibilidad de acceder a la crítica, a la solución de problemas, a la construcción de estrategias cognitivas para comprender la ciencia y las disciplinas que, con el establecimiento de una base de memoria inflexible en el individuo. Tiene por tanto más que ver con una visión complementaria entre lo teleológico-argumentativo y lo empírico, que con el predominio de una perspectiva mecanicista. Es más, podría inclinarse la balanza del lado de lo teleológico si se asume que los resultados del proceso de enseñanza no son previsibles completamente, su carácter fundamental, como el de la pedagogía, tiene que ver con lo contingente, con lo posible, más no con lo definitivo, como lo suponían los diseños de instrucción de la década de los años setenta en el siglo pasado.

Enseñar, que hace parte del pensar o reflexionar sobre el acto educativo, propio de la pedagogía, exige del maestro compromiso con la planeación de las mejores situaciones a través de las cuales se guíe al alumno. Implica una relación horizontal entre el maestro y el alumno en pro de la construcción del saber, hecho que se

traduce en la recomposición, modificación o estructuración de nuevas categorías y esquemas de análisis en los que aprenden. Una enseñanza inmóvil, aletargada, víctima de la incesante repetición y que no se proyecta desde la lectura de los sujetos, poco o nada puede hacer por liberar al hombre, por ayudarlo a pensarse en el mundo, por ayudarlo a creer, a confiar, a anhelar, a crear.

## FORMACIÓN

Promover el aprendizaje, ser guías y acompañantes de los alumnos; como fundamentos de la labor docente, como procesos en los cuales la pedagogía cumple su rol, mediatizando las reflexiones sobre los procesos pedagógicos ya abordados (aprendizaje, enseñanza), implican una intencionalidad y “una manifestación posible” a la que se le conoce como formación.

La afirmación anterior, lógicamente, exige ser sustentada ya que en ella está implícito un ideal, que no siempre ha sido considerado y, además, menciona expresiones actuales de la manera como se desempeñan los docentes .

Teniendo en cuenta lo anterior, a partir de este momento, comienza un recorrido teórico que permitirá dar soporte al proceso de formación en las ideas de “utopía posible” y de inacabamiento consustancial a la naturaleza humana:

En la tradición pedagógica<sup>6</sup> ha sido evidente el apego a una responsabilidad de origen difuso que impulsa a formar a las generaciones más jóvenes. Direccionamiento que se asume como adecuado, cierto y necesario y que, contribuirá a dar forma a los sujetos de tal manera que sean ciudadanos útiles, solidarios, demócratas, entre otras tantas pretensiones de los discursos oficiales y no oficiales que consideran a la naturaleza humana como susceptible de ser moldeada a imagen y semejanza de un patrón de actuación determinado. En las instituciones educativas, esta visión de moldeamiento se asume que tiene un resultado, una manifestación objetiva, visible en la graduación, en la entrega a la comunidad de individuos certificados, según lo solicitado, para convivir en sociedad.

---

<sup>6</sup> Armando Zambrano (2000:103 y ss) en el apartado “Uno más uno igual a otro, otro más otro igual formación” del libro “La mirada del sujeto educable” establece diferencias entre tres formas aproximativas de formación: la racionalidad anglosajona, la alemana y la francesa. A partir de ello propone una cuarta, muy cercana al ideal expuesto como principio ético de la pedagogía: el sujeto educable, que despierta y se proyecta, que sueña, anhela, se apasiona, libera y trasciende.

La formación, vista de esta manera, no es más que mera instrucción, cuando no, adoctrinamiento. A partir de un “horma” conocida previamente, que se supone adecuada, la labor del docente, del padre de familia, de las instituciones, se reduce a hacer encajar en ella los contenidos de la educación. La metáfora ya clásica del recipiente vacío que se intenta llenar con saberes supuestamente necesarios, es un ejemplo triste de la intención del modelo pedagógico tradicional, aún presente en programas académicos, en contenidos de asignaturas, en políticas institucionales, en material didáctico, en textos guía, en las experiencias del día a día de las escuelas, entre otros. “Hormar”, “moldurar”, son verbos adecuados para relatar una experiencia de siglos en educación; experiencia que ha respondido – y que en ocasiones aún responde- a las solicitudes de los intereses dominantes en cada etapa del desarrollo histórico, en cada sociedad, en cada estado particular. Formar en esta dirección da cuenta de una visión que reduce las posibilidades del desarrollo humano a la obediencia, la resignación, al acatamiento ciego, a la renuncia a condiciones mínimas de dignidad, y a la libertad en la dimensión que “otros le quieran dar”.

En contraste con la noción de formación, cercana a la tradición pedagógica, se encuentra un concepto de formación que considera lo inacabado del hombre, su posibilidad dinámica de “ser en el mundo”, de “ser proyecto” y protagonista del mismo. Esta concepción coloca a maestros y alumnos, a padres e hijos, a experimentados y noveles, en condición de protagonistas de la construcción del mundo, de la cultura y del saber. El papel del maestro, desde esta perspectiva, es el de acompañante, guía, consejero, en un proceso orientado a que el sujeto construya su mundo, identifique sus posibilidades en él, justifique su existencia, defina su proyecto de vida, establezca sus metas, afine sus deseos. Coloca esta opción al hombre, y a los hombres, como sujetos anhelantes, deseantes, libres de amarras que sujeten representación, pensamiento, afecto y acción.

Con los elementos desarrollados hasta el momento como orientadores, podemos ya empezar a pensar en el encuentro de ejes comunes al abordar el análisis de algunos elementos relacionados con la dimensión pedagógica en diferentes documentos oficiales de programas académicos de la Universidad de Caldas.

## EXPRESIONES DE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA EN PROGRAMAS ACADÉMICOS DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS

### CURRÍCULO

En este ámbito de la dimensión pedagógica en los programas académicos, acreditados y con registro calificado, se destacan las siguientes tendencias:

Una primera en la cual, las intencionalidades del currículo definidas en el PEI están claramente esbozadas en expresiones como las que siguen:

*El currículo debe mantener correspondencia entre los proyectos de desarrollo y de investigación y las necesidades de la comunidad; promover espacios para la participación en los procesos académicos, investigativos y de desarrollo social; facilitar a docentes y estudiantes la participación en los organismos de representación académica, grupos de apoyo, deportivos, recreativos y culturales, entre otros; permitir que la comunidad académica haga aportes que enriquezcan los procesos y la organización curricular; evaluar el impacto y los aportes de la academia, a las diferentes comunidades, y los beneficios otorgados a las familias de los estudiantes, a partir de su formación...*

Una segunda, que se expresa en algunos programas, deja ver aún la tendencia a identificar el currículo con el plan de estudios, es decir, con la versión más tradicional de la teoría curricular, asociada al modelo “Medios – Fines”, que tiene historia cercana a los 45 años en Colombia. Esta tendencia con insistencia asume discursos como el que sigue:

El carácter teórico - práctico connatural a la formación... y al desarrollo de sus actitudes y competencias investigativas estará presente, de manera continua, y en forma transversal durante todo el plan de estudios, desde el primero hasta el último semestre. La dedicación de ciertos momentos formativos para la realización de prácticas específicas se definirá de acuerdo con la propuesta académica. La formación en investigación y su metodología se inicia con el núcleo de proyectos y va discurriendo progresivamente a lo largo de la carrera hasta concluir con la aplicación y validación

de proyectos de investigación en ciencias naturales o educativas al terminar el plan de estudios.

Otra de las expresiones manifiestas se encuentra permeada por una confusión entre apertura curricular y currículo, de la cual dan cuenta los soportes escritos de algunos programas. En ella, apertura, currículo y desarrollo curricular se entrecruzan y expresan en un aporte como el siguiente:

La apertura educativa como intención pedagógica y como estrategia metodológica, además de la apertura en el currículo implica obligatoriamente apertura en los métodos y criterios de enseñanza, apertura en la administración del currículo, apertura en las condiciones de ingreso y apertura en las ideas...

*...La actual estructura y la apertura curricular favorecen la interdisciplinariedad.*

Se presenta adicionalmente una tendencia a asumir de la reforma del actual currículo, dimensiones del mismo asociadas con la categoría **núcleo**, que se expresan como del mayor interés así:

*La curricularización de las teorías y procedimientos que dan cuenta de los desarrollos logrados... son sistematizados en núcleos de saber; entendidos, no como una sucesión mecánica de contenidos basada en una mera descripción y comentarios de textos, sino como una dinámica constructiva del objeto de conocimiento apoyada en procesos formativos (teórico-prácticos) orientados a elaborar respuestas aproximadas a los problemas propuestos.*

Por último, se asumen en ocasiones nominaciones de currículo que no son coherentes con su descripción, ya que se esperaría, en el ejemplo que se destaca, por lo menos aportes que justifiquen tal elección desde la teoría crítica, o desde el paradigma contemporáneo de la educación popular en América Latina. Veamos el caso:

*CURRÍCULO CRÍTICO: se entiende por currículo crítico todo el bagaje del macro y micro currículo que permite la formación científica, técnica, humanística, procedimental y actitudinal del estudiante y que garantiza los conocimientos mínimos que todo .....(profesional)... debe poseer para intervenir en los procesos de producción ...y de interacción social*

## ENSEÑANZA

En general, acerca de la enseñanza, las expresiones en los documentos revisados dan cuenta de ella como un proceso pedagógico que en la mayoría de los casos plantea coherencia entre lo que se enseña y los métodos con los que se hace. Es muy común encontrar afirmaciones como las siguientes:

*Los contenidos y los métodos de enseñanza son adecuados en la mayoría de las asignaturas a pesar de que existen deficiencias en...*

*Existe una tendencia a adecuar los objetivos de las asignaturas a las necesidades de la comunidad, estableciendo prioridades según el saber, el saber hacer y saber comunicar.*

*En términos espaciales el proceso enseñanza-aprendizaje se realiza en dos contextos separados geográficamente pero inter-relacionados en su aprehensión: el contexto institucional del aula y el contexto cotidiano... con las cuales docentes y estudiantes empiezan a inter-actuar desde el cuarto hasta el séptimo semestre de la carrera. Esta inter-acción de saberes y contextos configura lo que hemos denominado trabajo con... diálogo intencionado entre teoría y realidad que mueve a los sujetos involucrados (docentes, estudiantes...) hacia un cambio hacia el pensar...(dimensión cognitiva), hacer...(dimensión práctica) y ser...(dimensión personal).*

Sin embargo, un factor que nos parece crítico, relacionado con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación, para apoyar la docencia, se hace evidente en juicios de valor que se repiten como este:

*Respecto a recursos de apoyo se evidenció el desconocimiento y poco uso por parte de profesores y estudiantes de los recursos bibliográficos y a pesar de contar con servicios adecuados de biblioteca, se detectaron deficiencias en la actualización y número de textos guía. De otro lado, la adopción e integración de los recursos informáticos a los procesos académicos es lenta y no alcanza la cobertura deseada. Sin embargo, la infraestructura y dotación de los laboratorios permiten dar respuesta a los objetivos del programa.*

En cuanto a las publicaciones para apoyar la docencia, en algunos documentos de propuestas curriculares se expone que son de buena calidad, pero que persisten deficiencias en cuanto a mecanismos de producción y difusión:

*Los documentos producidos por los profesores para apoyar la docencia son de buena calidad.*

*Los mecanismos de producción de documentos de apoyo a la docencia son lentos y su divulgación es insuficiente.*

En algunos documentos de propuestas curriculares se destacan estrategias de enseñanza para promover el aprendizaje, de las cuales, por su variedad, se asume que contribuyen a potenciar el aprendizaje y se asocia, a la vez, dicha variedad, desde nuestra perspectiva, con una buena calidad de la enseñanza. Veamos algunas expresiones de lo dicho:

*Las relaciones pedagógicas (entre equipos de docentes y estudiantes) se establecen alrededor de problemas...(área del saber) considerados de relevancia histórica, significatividad social y trascendencia académica, por eso, los encuentros de confrontación, los talleres, los seminarios y los procesos de intervención..., actúan como medidores pedagógicos por excelencia en esta relación.*

*...Se resaltan estrategias como: discusiones de grupo, talleres, guías de lectura, socializaciones, sociodramas entre otras...*

Que en otro programa aparecen expuestas como estrategias pedagógicas de aula así: cátedra, lecturas dirigidas, seminarios, talleres, revisión documental, técnicas parlamentarias, exposiciones de los estudiantes, conferencias. Y como estrategias pedagógicas por fuera del aula, entre las cuales señalan los viajes de estudio, las experiencias de mediación propias de cada núcleo, la práctica académica, las tutorías, el manejo de técnicas e instrumentos, los trabajos de campo, las recolecciones, la observación de campo, el registro fotográfico y el análisis de información.

En atención a la solicitud que hace el PEI a los diferentes programas de integrar las funciones básicas de la universidad en el desarrollo y concreción de sus propuestas curriculares, se plantea con mucha insistencia la manera de hacerlo



y particularmente haciendo énfasis en la investigación. Como evidencia de ello encontramos los siguientes apartes:

*...La incorporación de temas centrales de investigación a los contenidos de los programas: se considera pertinente.*

*...Los docentes deberán ser investigadores en ejercicio y “enseñarán” sobre los temas que investigan, así la búsqueda y aprehensión del conocimiento...se centrará en la investigación....*

Sin embargo, también y de manera recurrente se expone que:

*...no existe una forma sistemática de incorporar resultados de investigación en las actividades académicas de los profesores.*

De la mano con la investigación, la interdisciplinariedad debería expresarse, sin embargo, según se infiere es una intención al parecer aislada de ella:

*...Las metodologías empleadas para la enseñanza no se encuentran sistematizadas y no permiten el tratamiento **interdisciplinario** de la mayoría de las asignaturas.*

En relación con la categoría enseñanza, es interesante considerar que aún persisten críticas relacionadas con la formación pedagógica y didáctica de los docentes, a pesar que se reconoce interés de diferentes sujetos e instancias por superar esta situación. De lo dicho, la siguiente expresión puede ser considerada como representativa:

*...No es posible desarrollar de manera adecuada las metodologías académicas planteadas en las actividades docentes, debido a que el número de estudiantes recibidos semestralmente es demasiado alto para la actual infraestructura física de la universidad; esto también dificulta el seguimiento individual del trabajo realizado por los estudiantes. Las metodologías utilizadas, no permiten el desarrollo intelectual de los estudiantes, limitándose en muchas ocasiones a entregar información al estudiante y evaluar si él la comprendió o no, a través de exámenes.*

## FORMACIÓN

Uno de los elementos de más desarrollo en las propuestas curriculares y que guardan mayor coherencia con el PEI y con el espíritu de la reforma curricular en la Universidad de Caldas, está relacionado con la formación. La siguiente expresión da cuenta de ello:

*La postura teórica enunciada indica un proceso formativo teórico-práctico tendiente a incidir tanto en las estructuras cognitivas de los/as estudiantes frente al objeto de estudio como a promover el desarrollo de competencias y habilidades propias de la investigación cualitativa, la planeación participativa y la educación democratizadora; de manera que su postura e intervención profesional se consoliden alrededor de una praxis con y para...*

Solamente en uno de los documentos analizados se expone un juicio de valor acerca de la formación asociada a la flexibilidad del plan de estudios, así:

*El plan de estudios es poco flexible para incorporar nuevos contenidos y estrategias pedagógicas y para la formación integral de los estudiantes.*

## APRENDIZAJE

En la mayoría de los documentos estudiados, encontramos alusiones a los cuatro pilares básicos del aprender planteados por Delors en “La educación encierra un tesoro”, informe presentado y avalado por Naciones Unidas. Así, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir, son expresiones que se repiten con mucha frecuencia y alrededor de los cuales se estructura un discurso que da soporte a un interés grande por el aprendizaje, por lo menos en la teoría que se desarrolla. El siguiente aparte es representativo, a nuestro parecer, de los que se escribe y explica en los documentos consultados:

*...Como experiencia **PEDAGÓGICA**, se sustenta en el aprender a aprender, en el aprender a pensar y el aprender a hacer que permiten la construcción y recreación permanente de la práctica. El aprendizaje sólo se logra con el acercamiento a la realidad en particular...*

*...Los métodos de trabajo pedagógico se rigen por los siguientes criterios: A) aprender a aprender, es decir que el trabajo de aprendizaje descansa en la capacidad del estudiante para ampliar los conocimientos asimilados en el aula, mediante la utilización del trabajo en bibliotecas y centros de documentación, como también del internet, trabajo que debe ser instruido por el profesor el cual actúa como un acompañante de dicho proceso. B) En la combinación de la teoría con la práctica, en el sentido de que la formación teórica encuentre gratificación en tanto se generen actitudes y valores que induzcan a transformar en el entorno social y cultural en el cual los egresados se vayan a desempeñar profesionalmente, tomando a realidad nacional como una forma de laboratorio...*

En consonancia con los principios de la reforma curricular, se aprecian regularidades en la importancia que se da al aprendizaje y fundamentalmente al aprendizaje significativo. Veamos por ejemplo la siguiente afirmación:

*El acto educativo se centra en el aprendizaje, más no en la enseñanza, pues el correlato enseñante aprendiz es revaluado al privilegiarse un proceso de coproducción del conocimiento, en el cual adquiere significado la capacidad de comprensión sobre la realidad y la posibilidad que tiene el sujeto para incidir sobre ella y transformarla...*

## **CERTEZAS E INTERROGANTES DERIVADOS**

Una vez realizado el recorrido por las categorías que los documentos de propuestas curriculares recogen en la que hemos llamado “dimensión pedagógica”, se hace necesario, en un intento de síntesis, pero también de invocación, señalar algunos elementos que por ahora pueden definirse como certezas y que guardan coherencia con el PEI y con la reforma curricular, y otros elementos que se dejan abiertos como interrogantes, porque por el momento solo concitan a los universitarios en torno a la duda, ya por lo atrevidos en su formulación o ya por las dificultades que se perciben en su posible concreción práctica.

La noción de formación y particularmente de formación integral, atendiendo todas las dimensiones de los sujetos, es un asunto en el cual existe pleno acuerdo en todos

los programas revisados y gran coherencia con dos documentos básicamente: con el de la reforma curricular y con el PEI.

En cuanto al aprendizaje, en el discurso que lo describe, como en las estrategias que se exponen, aparece sobredimensionado. Se aprecia una constante preocupación por él, de tal manera que en ocasiones se opaca su relación con la enseñanza. De esta categoría, es recurrente la alusión al aprendizaje significativo, aunque se sigue soportando en estrategias de enseñanza convencionales, sin que medie una justificación suficiente para ello.

Acerca de la enseñanza, consideramos que a su papel se le resta progresivamente importancia en comparación con los procesos de aprendizaje y formación. Es importante en esta categoría asegurar que ella continúa soportándose en métodos, medios y estrategias tradicionales y que se hacen permanentemente llamados a la capacitación en nuevos métodos y en pedagogía a los docentes, cuestión que puede significar que se demandan mejoras sustanciales en los procesos de enseñanza, de parte de aquellos que soportan esta función fundamental de la vida universitaria.

Sobre estudiantes y profesores, la proporcionalidad en el interés que concitaban, al parecer se ha invertido. Se nota una inclinación muy fuerte por intentar comprender al estudiante y por convertirlo en protagonista del desarrollo de las propuestas curriculares. Sin embargo, esta tendencia describe también el resultado de los aportes de la academia en el sentido de relativizar la importancia de los contenidos para potenciar al máximo el desarrollo de los aprendizajes. Estando los contenidos y su enseñabilidad del lado del docente, en esta nueva situación, es lógico que se invierta el equilibrio y el interés más hacia el estudiante y al aprendizaje que hacia el docente y sus conocimientos.

En relación con enfoques y modelos pedagógicos, podríamos asegurar por su ausencia casi completa en las propuestas curriculares, que no se reconocen ni enfoques ni modelos pedagógicos, que no se ha reflexionado sobre ello en los programas, que esta discusión no ha iluminado desde un principio la concreción del currículo ni el desarrollo del mismo.

Y en relación con el currículo, queda en evidencia que la representación mental que se tiene del mismo no es compartida. Si bien se hace alusión insistentemente a la descripción de currículo en los documentos de la reforma, se cae permanentemente

en explicaciones que la contradicen, que la amplían, que la niegan, o que la intentan explicar de tal manera que la distorsionan.

De lo expuesto, se pueden anunciar regularidades y ausencias, también es cierto que quedan muchos interrogantes y entre ellos, para finalizar, destacamos los siguientes:

¿Es necesaria una concepción compartida de currículo para avanzar en el desarrollo de la reforma curricular?

¿Es coherente la formulación de las propuestas curriculares con la realidad de los programas? ¿Es posible identificar una sola dimensión pedagógica, en las propuestas curriculares, que defina la impronta pedagógica de la universidad?

¿Es posible, a través de diferentes procesos de capacitación, generar un movimiento a través del cual todos los actores apunten en lo curricular en una determinada dirección? ¿Será que las resistencias al cambio dependen de estas modalidades de capacitación? ¿Qué mecanismos nos pueden ayudar a identificar, por ejemplo, las motivaciones que inducen a la resistencia planteada?

¿Qué información se considera compartida para los programas con registro calificado y con acreditación? ¿Existe alguna orientación o guía especial que defina qué elementos en la dimensión pedagógica deben semejarse y cuáles ser diferentes?

## BIBLIOGRAFÍA

ÁVILA P. RAFAEL. Pedagogía y auto-regulación cultural. Editorial Antropos. Bogotá. 1994. 148p.

FLOREZ OCHOA RAFAEL. Evaluación pedagógica y cognición. Editorial Mc. Graw Hill. Bogotá. 1999. 226p.

KLINGBERG LOTHAR. Introducción a la didáctica general. Editorial pueblo y educación. La Habana.1988. 447p.

MORALES PARRA JORGE. La educación de adultos. Secretaría de Educación de Caldas. Manizales, 1985. 208p.

MURCIA NAPOLEÓN Y OTROS. Escuelas de formación deportiva y entrenamiento deportivo infantil. Editorial Kinesis. Armenia,1998.

NIETO OSORIO LUZ STELLA y TABORDA CHAURRA JAVIER. Desarrollo Humano y Pedagogía. En: Revista Akademos. Apuc. Manizales. Año 7 N° 1 enero-junio, 2003, pp.19-30).

—————Procesos pedagógicos.  
En: Revista IDEE. DEE. Manizales. Nueva época. Año 1, N° 1 enero-junio-2003, pp. 45-65.

TRIGO EUGENIA. Creatividad motriz. Zaragoza. Editorial INDE: 1999, p. 164.

UNIVERSIDAD DE CALDAS. FACULTAD DE CIENCIAS PARA LA SALUD. Informe de autoevaluación Programa de Enfermería. Manizales, mayo de 2002.

—————. Conozcamos el Programa de enfermería: hacia la renovación de la acreditación. Cartilla. Manizales, octubre de 2001.

\_\_\_\_\_. FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES. Informe de autoevaluación con fines de acreditación. Programa de Licenciatura en Biología y Química. Manizales, octubre de 2003.

\_\_\_\_\_. FACULTAD DE CIENCIAS PARA LA SALUD. Programa de Medicina: Cartilla de Acreditación. Manizales, 2001.

\_\_\_\_\_. FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES. Programa de geología. Informe de autoevaluación con fines de acreditación. Manizales, s.f.

\_\_\_\_\_. FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES. Programa de Desarrollo Familiar. Informe de autoevaluación. Manizales, s.f.

\_\_\_\_\_. FACULTAD DE INGENIERIAS. Informe de autoevaluación con fines de acreditación Programa de Ingeniería de Alimentos. Manizales, s.f.

\_\_\_\_\_. FACULTAD DE CIENCIAS AGROPECUARIAS. Informe de autoevaluación con fines de acreditación Programa de Agronomía. Manizales, 2002.

\_\_\_\_\_. FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES. Registro calificado Antropología. Manizales, s.f.

\_\_\_\_\_. FACULTAD DE CIENCIAS AGROPECUARIAS. Registro calificado administración de proyectos agropecuarios. Manizales, s.f.

\_\_\_\_\_. FACULTAD DE CIENCIAS AGROPECUARIAS. Programa de Medicina Veterinaria y Zootecnia. Plan de Estudios. Manizales, 2002.

\_\_\_\_\_. FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES. Registro calificado Artes Escénicas. Manizales, s.f.

\_\_\_\_\_. FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES. Registro calificado Programa de Biología Tropical Andina. Manizales, s.f.

\_\_\_\_\_. FACULTAD DE CIENCIAS AGROPECUARIAS. Registro calificado Programas: Especialización en evaluación Técnica de Proyectos agroindustriales; Especialización en Desarrollo e Intervención Agroindustrial; Especialización en derecho agroindustrial. Manizales, s.f.

\_\_\_\_\_. FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES. Especialización en Geotécnia. Manizales.

\_\_\_\_\_. FACULTAD DE CIENCIAS PARA LA SALUD. Registro calificado Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Física. Manizales, s.f.

\_\_\_\_\_. FACULTAD DE CIENCIAS Jurídicas y Sociales. Programa de Trabajo Social: currículo. Manizales. S.f.

\_\_\_\_\_. LA REFORMA CURRICULAR DE LA UNIVERSIDAD DE CALDAS. Manizales, 2002.

VILLADA OSORIO DIEGO. Introducción a las competencias. Manizales. Artes gráficas Tizan, 2001, 159 p.

ZAMBRANO LEAL ARMANDO. Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Cali. Nueva biblioteca pedagógica: 2001, 172 p.

\_\_\_\_\_. La mirada del sujeto educable. Cali. Artes gráficas del Valle.2000:113 p.

ZULUAGA GARCÉS OLGA LUCÍA. Prólogo a la obra: Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia. 1996. Tomo I. 397 p.

UNIVERSIDAD DE CALDAS. CONSEJO ACADÉMICO. Evaluación y desarrollo de la reforma curricular. Julio de 2004.