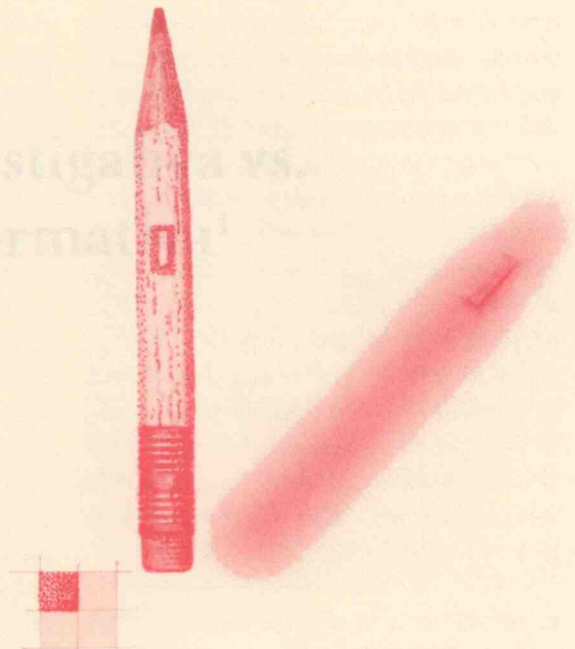


## Formación investigativa vs. investigación formativa

Jorge Ossa Loupoto\*



Se me ha pedido una alabanza alguna vez alrededor del título "investigativa" del término, un tema muy acalorado y por el otro más desarrollado, pero en varias ocasiones he propuesto que para el abordaje de la temática se tome como el currículo de propósito, no se trata de introducir unas actividades de "investigación formativa" que introduzca la idea de una "formación investigativa".

Se ha identificado... la menor dos tendencias de la práctica de la docencia en el aula: una propiamente que al futuro profesional se le debe transmitir todos los conocimientos, sobre todas las posibles prácticas que con calidad se va a encontrar en el campo profesional y la segunda, que busca propiamente los ambientes de "pensar por sí mismo" y de este caso para que sepa los conocimientos que se requieren en tablas de funcionamiento y estrategias para analizar, interpretar, sintetizar y evaluar por sí mismo o cualquiera que sea la situación a resolver entre los estudiantes en algunos problemas en una profesión. (Gardner, Berlín y Ferreres, 1995: p.13)

## de la formación en investigación

\* Profesor de Pedagogía en la Universidad de la Amazonia, especialista en formación de docentes y profesor titular de la cátedra de la investigación. [Wossaj@uam.edu.pe](mailto:Wossaj@uam.edu.pe)

© 2013 por Biogénesis - Fondo Editorial. Reservados todos los derechos. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra. Queda permitida la impresión en su totalidad.

# Formación investigativa vs. investigación formativa<sup>1</sup>

Jorge Ossa Londoño\*

Se me ha pedido que elabore algunas ideas alrededor del título anunciado y me siento por un lado muy atraído, y por el otro muy comprometido, pues en varias ocasiones he propuesto que para el abordaje del tema de la investigación en el currículo de pregrado, no se trata de introducir unas actividades de “investigación formativa” sino introducir la idea de una “formación investigativa”.

Se han identificado por lo menos dos tendencias en la práctica de la docencia universitaria; una propone que al futuro profesional se le deben transmitir todos los conocimientos, sobre todas las posibles situaciones que eventualmente va a encontrar en su vida profesional; y la segunda, que busca preparar a los estudiantes para pensar por sí mismos y, en este caso, más que todos los conocimientos, lo que se requiere es habilidad de razonamiento y estrategias para analizar, interpretar, sintetizar y actuar frente a cualquiera que sea la situación a resolver, entre los múltiples e inéditos problemas en una profesión. (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995, p133).

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada en «Segundo Encuentro Regional de Semilleros de Investigación y Segundo Simposio sobre Enseñabilidad de la Metodología de la Investigación». Agosto 3 de 2002.

\* MV, MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo CHHES. Universidad de Antioquia

Frente a estas dos tendencias, es claro que en la primera no habrá mucho tiempo para el asombro (si de algo hay que asombrarse es de la sapiencia del profesor) ni para la reflexión, la pregunta y la investigación. La mayor parte del tiempo tendrá que invertirse en clases magistrales, en tomar notas y en memorizar. Esto implica además, que el profesor es el que “se las sabe todas” (todas las situaciones presentes y futuras) y por lo tanto el desarrollo de las profesiones no se sale del currículo). En estas condiciones la curiosidad, la pregunta, la creatividad, no son elementos importantes; por tanto, el tema de la investigación se podría “despachar” con un ejercicio de “investigación formativa” (un curso, o un trabajo de grado, por ejemplo).

Es necesario insistir en la ingenuidad de esta tendencia, pues de alguna manera asume que el conocimiento es finito y difícilmente modificable; además, lleva implícita la idea de la certeza y lo que es peor desconoce, o niega, o esconde la incertidumbre. Este enfoque es propio de un paradigma disciplinar, reduccionista, mecanicista y desde luego positivista. Es el paradigma clásico de la modernidad, que no es rechazado, pero sí integrado a una nueva forma de leer el mundo: más hermenéutica, más interrelacionada e interdependiente, más compleja. Si adoptamos la segunda tendencia, la de “pensar por sí mismo” es claro que transmitir todos los conocimientos no es posible ni importante y que para pensar por sí mismo es necesario, entre otras cosas, repensar los pensamientos y conocer sobre el conocimiento, hasta darnos cuenta de su naturaleza social, de su condición de im-

perfección y de su distancia de la realidad. La curiosidad, el entusiasmo, el asombro y la pregunta, serán entonces el eje fundamental que atraviese todos los espacios curriculares y, más allá de estos, hasta la vida cotidiana (íntima, familiar, societal, planetaria). En estas condiciones el compromiso con la investigación no se reduce a un curso, a un trabajo de grado, o a un ejercicio de investigación formativa sino que se convierte en la estrategia didáctica mayor para la formación del universitario (y de todo ser humano en cualquiera de sus ciclos vitales y académicos). Ahí es donde queremos inscribir y justificar la controversia.

La misma palabra formación debe ser analizada críticamente en este contexto, pues formar significa dar forma y depende de qué tan literalmente queramos asumirlo; nuevamente podemos entrar en una de las dos tendencias mencionadas: ¿damos forma hasta “una supuesta perfección” más allá de la cual no es necesario cambiar, o más que formar pensamos en una infraestructura cognitiva o en “una cabeza bien puesta” como lo sugiere el reciente libro de Edgar Morin? (Morin, 1999). Debemos asumir la formación como sinónimo de la Educación y ésta como el conjunto de todas las acciones encaminadas a humanizar al ser humano; esto es, al logro de su autonomía, su libertad y en fin, su mayoría de edad.

Por su parte, la autonomía y la libertad, en su relación dialógica requieren ante todo la construcción del sujeto y su capacidad para enfrentar, ética y creativamente, la incertidumbre del mundo de la vida. Tal capacidad no se

logra con un libro de recetas prefabricadas en el pasado para problemas futuros – recordemos a Saint Exuperie cuando nos recuerda que los mapas que nos han estado entregando estaban anticuados desde hace mucho tiempo – es claro que la principal capacidad que debemos aprehender en la escuela es la de aprender a construir y a reconstruir nuevos mapas cada día – contextualizar y totalizar, como lo propone el pensamiento complejo -.

Un enfoque adicional que nos habla de esta situación lo trae Morin en el mismo libro citado (p66) cuando define programa como “la determinación *a priori* de una secuencia de acciones tendientes a lograr un objetivo”; esto, dice el autor, es eficaz en condiciones externas estables, pero la menor perturbación lleva al fracaso a menos que se tenga una estrategia que permita la escogencia de la mejor opción, entre las varias posibles, para resolver una situación. Y remata Morin diciendo que “Toda nuestra enseñanza tiende al programa, en tanto que la vida nos solicita la estrategia y si es posible la serendipia y el arte.” La serendipia es definida en este contexto como la capacidad para ver los menores indicios que nos permitan tomar la mejor decisión entre las múltiples posibles.

Más adelante Morin habla de la universidad y sobre el tema que nos ocupa dice, refiriéndose a Humboldt que “Para él, la universidad no podía tener como vocación directa una formación profesional (que era del ámbito de las escuelas técnicas) sino una vocación indirecta a través de la formación de una actitud de investigación” (p86).

Juan Ramón Capella en su pequeño pero extraordinario libro titulado “El aprendizaje del aprendizaje” trata el tema de la formación investigativa de otra manera: él indica que existen dos clases mayores de aprendizaje; el de mantenimiento y el innovador. El de mantenimiento se refiere a la primera categoría referida anteriormente, esto es aquel en que se supone que la materia se puede transmitir completa porque se trata de algo fijo no cambiante (el profesor tiene la capacidad de enseñarlo todo y el estudiante lo aprende todo). El segundo “consiste en aprender a afrontar problemas y situaciones distintos; y, secundariamente, consiste en solventar problemas conocidos pero cada vez con mejores soluciones. (...) Un aprendizaje innovador no sólo exige contemplar como provisionales y revisables las delimitaciones de cada saber particular, sino que tiene además otras exigencias intelectuales importantes. (dos de ellas son las ...) de historicidad y de intelectualidad.” (Capella, 1998. p31,33,35)

Para volver a la controversia inicial quisiera proponer la frase “filosofía formativa” vs. “formación filosófica” como componentes del currículo. Del primer enfoque se esperarían individuos que han tomado un curso de ética o han hecho una reflexión como decoración de sus currículos; del segundo - “formación filosófica” - podría esperarse un filósofo. Me parece, por tanto, que la emergencia del investigador se asegura sólo con una “formación investigativa”, lo demás nos puede conducir a decoraciones curriculares como las que hemos tenido desde tiempo atrás con los cursos de metodología, por ejemplo.

Pero si queremos que todas las acciones educativas estén atravesadas por la investigación, necesitamos reducir la dicotomía entre docentes e investigadores. Todo docente tiene, por definición, que ser un investigador y esto demanda una definición de investigador que desmitifique el concepto: todo ser humano, en su proceso activo de humanización - que culmina con la muerte - trasiega por la vida construyendo su camino inédito con la ayuda de la empiria - del ensayo y el error - que es la forma natural de formulación y prueba de hipótesis. La Educación tiene el compromiso de refinar esa capacidad innata y ahí parece radicar la principal falla de la escuela, pues no solamente no se mejora, sino que se apacigua o se mata. El primer modelo de docencia universitaria que hemos mencionado, mediante su supuesta suficiencia para responder a todas las preguntas y anticipar todos los problemas, es particularmente letal.

Todas las estrategias didácticas pueden ser útiles para el logro de una formación investigativa, incluida la más tradicional clase magistral; quizás la diferencia esté en el aula y allí el profesor tiene la palabra: para apoderarse de ella o para permitir democráticamente su distribución, para dar muchas respuestas o para cuestionar el conocimiento y proponer nuevas preguntas y enfoques, pero ante todo para participar crítica y autocriticamente en el proceso de construcción del conocimiento. Este proceso es sensible a las condiciones del aula; esto es, a las condiciones para el aprendizaje, que dependen en gran medida del profesor; esta es justamente su mayor respon-

sabilidad y lo máximo que es posible hacer para posibilitar el aprendizaje. Es aquí donde el enfoque crítico social o de investigación-acción-participación adquiere su máxima importancia para hacer del aula un laboratorio permanente. Es lo que Zeichner (citado por Benedito, Pág. 161) describe como “los procesos de reflexión sobre su propia práctica, tomada esta como problemática, es el elemento central de la indagación.”

Fanny Forero, de la Universidad Pedagógica Nacional, nos dice, hablando de la perspectiva investigativa en la formación de profesores universitarios: “...La investigación acción es una forma de práctica social cooperativa que desde sus planteamientos participativos y democráticos puede ayudar a entender los aspectos del orden social, político, económico e ideológico que condicionen la acción de los profesores en las instituciones y en las aulas. Si realmente se quieren introducir cambios en la forma de entender e interpretar la docencia universitaria por parte de los profesores y la comunidad educativa, la investigación acción es una herramienta que ayuda en este propósito” (Mejorar la docencia universitaria Tomo II, Pág. 27, 1999)

Sobre el mismo asunto dice Montero (citado por Benedito, 170) que “la universidad es el único nivel del sistema educativo en el que la cultura de la investigación y la cultura de la enseñanza conviven (...) el profesor universitario no es ‘sólo’ un profesional de la enseñanza, es un ‘doble’, de ahí que ‘necesite’ una preparación doble”. Muy interesante este concepto, sobre todo por el llamado a la doble for-

mación, pero lleva en su seno la disyunción que hemos venido cuestionando: no debemos aceptar sin una previa reflexión crítica que la universidad es el único nivel escolar con estas características; esto es, como el sitio natural y único donde conviven la enseñanza y la investigación – a menos que se especifique que estamos hablando de la investigación profesional de la maestría y el doctorado. El sistema escolar no sólo hace estas divisiones entre la primaria, la secundaria y la superior, sino que aún dentro de la universidad hace la división entre docencia de pregrado y la investigación de posgrado; y en nuestro medio, como en el resto del mundo los estímulos para el profesor no llegan sino por la vía de la investigación profesional, lo cual mantiene activa la separación (sólo baste mencionar los famosos decretos 1444 y el nuevo 1279, para nuestro caso colombiano, donde el reconocimiento a la buena docencia es prácticamente inexistente).

#### **“Enseñanza por medio de la investigación / enseñanza de la investigación / investigación de la enseñanza”.**

Bajo estos tres subtítulos, muy provocativos, Alberto Pardo Novoa, coautor con Fanny Forero del libro anteriormente citado, recoge quizás, lo que es el centro de la discusión que he propuesto:

En el primer caso, **“La enseñanza por medio de la investigación”** viene a constituir una forma de llevar a cabo enseñanza como creación de ambientes para el aprendizaje. (...) El propósito fundamental de estas novedades no es tanto formar científicos en el nivel de profesionalización, como contribuir a

una mentalidad y cultura académica, profesional y social referida a valores, actitudes y comprensiones de la actividad científica.”

En el segundo caso – **“la enseñanza de la investigación”** - se aprecian dos tendencias: “a- la formación universitaria sustentada en el trabajo científico, y b- la preparación de científicos en la universidad. A este respecto, se observa en el panorama internacional – no solamente local – que: 1- existe un “enorme distanciamiento entre el pensamiento científico y la realidad socio-cultural; y (2)- Es poca la atracción que la actividad científica ejerce aún sobre los mejores alumnos universitarios, quienes prefieren dedicarse a actividades administrativas, industriales y comerciales.”

El autor Pardo Novoa comenta que, en Colombia, frecuentemente confundimos “...entre: fundamentación científica para el ejercicio profesional y formación para desarrollar la investigación científica como tal”. Estamos de acuerdo en que los pregrados no pueden ofrecer la formación de científicos profesionales, aunque puedan darse casos excepcionales de individuos virtuosos que logren ese nivel. Tenemos claro que la formación de investigadores profesionales, o sea aquellos que deciden dedicar sus esfuerzos a la investigación misma, más que a una determinada profesión, es asunto de la maestría y del doctorado; pero estos últimos actores han tenido que pasar por un pregrado y en ese tránsito deben haber conservado y mejorado su capacidad de asombro y de pregunta. Entendemos que la culminación exitosa de una formación

investigativa en el posgrado es el resultado, ante todo, de una formación previa, incluida la escuela y el bachillerato (y mucho más).

En cuanto al tercer punto – “investigar la enseñanza” – es de la mayor importancia para empezar a romper la aparente dicotomía entre docencia e investigación; a propósito dice el autor: “No ha resultado fácil en muchas ocasiones emprender esta aventura; el profesorado temerosamente se arriesga, pues ha venido acostumbrado a imaginar que la investigación – por referencia a un paradigma científico – o no es viable o es cuestión de científicos visionarios; o más bien, que la investigación en general es sólo para unos sabios. Sin embargo, se han venido desmitificando esas creencias y se va cerrando la brecha – promovida o sostenida por agencias del sistema educativo – entre formación científica y formación pedagógica del profesorado universitario.” (Págs. 46,47,48).

Para ir terminando, quiero ofrecer otro argumento más, desde la semántica: en la frase “formación investigativa” queda claro que lo verdaderamente importante o sustantivo es la formación, mientras que la investigación se convierte en el

método para lograrlo. En la frase “Investigación formativa” se invierte la ecuación y lo sustantivo pasa a ser el método mientras que la formación pasa a un lugar adjetivo. Parece pues que también hay un error semántico frente al cual somos acrílicos quizá porque se acomoda a un modo clásico de ver el problema; al fin y al cabo nos hace sentir por un momento, así sea en forma ilusa, que estamos dando la máxima importancia a la investigación... y en todo caso “le estamos tomando el pelo a los pares amigos y a los otros, en el proceso de acreditación.”

Finalmente, retomando a Edgar Morin, es necesario decir que desde el punto de vista del pensamiento complejo, no se trata de dos situaciones antagónicas, puesto que queda claro que los dos términos se complementan mutuamente: no puede haber formación, que no sea frágil, sin investigación; ni investigación, que valga la pena, sin formación. Este sería el principio de una verdadera comprensión de la situación. Infortunadamente este principio dialógico de la complejidad, según el cual argumentos aparentemente antagónicos se reconocen como complementarios, no es el que se aplica en nuestras aulas universitarias. La ecuación correcta sería **formación = investigación**.

Publicado en Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 3, 2002 Pág. 27

# Estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo

Carmen Emilia García Gutiérrez\*

*«A vosotros, los audaces buscadores e indagadores, y a quien quiera que alguna vez se haya lanzado con astutas velas a mares terribles; a vosotros los ebrios de enigmas, que gozáis con la luz del crepúsculo, cuyas almas son atraídas con flautas a todos los abismos laberínticos».*

Friedrich Nietzsche. El Anticristo

Las siguientes palabras anuncian una cierta sensibilidad personal hacia el problema de cómo llevar a efecto, con los estudiantes, un proceso formativo que tiene un componente alto en investigación; sin embargo, una honradez elemental exige que señalemos desde el principio lo que deben estas palabras a ciertos autores contemporáneos y clásicos: Jorge Larrosa, Gastón Bachelard, Federico Nietzsche y Séneca. La experiencia de la investigación, sea a través de la participación en semilleros de investigación, en la integración en proyectos desarrollados con docentes, como eje transversal del plan de estudios, como requisito para obtener el grado profesional, entre otros, debe encarnar procesos formativos hacia la transformación en la manera como nos relacionamos con la vida.

Esta relación, experiencia de la investigación con la vida, debe estar dirigida a que, tanto docentes como estudiantes, nos situemos en posición de forasteros, lo que significa mirar con perplejidad e interrogación el mundo en que vivimos; es asumirnos como seres en constante aprendizaje, por lo tanto preparándonos siempre para pensar y preguntar. Esto es, sensible, cuidadoso, responsable, inquieto con

---

\* Historiadora y Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Grupo CHHES – BIOGÉNESIS



la pregunta. Prefiriendo la pregunta a la respuesta. Como dice Nietzsche: “soy demasiado curioso, demasiado problemático, demasiado altanero para que me agrade una respuesta burda”.

La experiencia investigativa se adquiere en el modo como los individuos van respondiendo a lo que les va pasando: es lo que nos pasa, no lo que pasa, es lo que nos alcanza, lo que se apodera de nosotros, lo que nos tumba, lo que nos hace sufrir y perdernos en una dirección desconocida. Desde este punto de vista tienen sentido y valor los desaciertos de la vida, los momentáneos caminos secundarios y errados, los retrasos, la seriedad dilapidada en tareas situadas más allá de la tarea. Entonces, estar atento a lo que nos pasa es un ejercicio de lectura constante de aquello mismo (porque en el mundo pasan muchas cosas, como espectadores, pero pocas cosas nos pasan) donde está comprometida nuestra capacidad de escucha, pues allí está nuestro potencial de formación: las personas que no escuchan, cancelan todo deseo de transformación. Escuchar lo que nos pasa, porque nadie puede escuchar en las cosas, incluidos los libros, más de lo que ya sabe, se carece de oídos para escuchar aquello a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia.

Acompaña a la escucha el silencio. Pero no aquel silencio intimidado por el poder que es el único que habla. Se alude acá al silencio como el respeto, la delicadeza para con la palabra, que desplaza todo ese ruido que hace imposible cualquier lectura, cualquier estudio, cualquier experiencia. La actitud del silencio

es atención y pureza, escucha y recogimiento; ese callar que interrumpe por un momento el bullicio de su persona y su cultura.

Comprendida así la experiencia, es válido pensarla como aquello que nos transforma, de-forma o nos-forma: es cuando entre nosotros y el conocimiento cancelamos la frontera entre lo que somos y lo que sabemos, valiéndonos de la imaginación, pues ella es el medio esencial del conocimiento. Establecer una relación con el conocimiento de manera que nos conmovamos con el saber, de manera que el conocimiento ilumine, alimente, guíe la vida; y también, quizás lo más importante que podamos aprender a describirnos de otra manera. Es cambiar con lo que sabemos, con toda la incertidumbre que esto implica: es modificarse a sí mismo; es pensar de otro modo; es ejercer el derecho a explorar en el propio pensamiento; es prepararse para la vida y no para ganarse la vida.

Y cuidado, porque experiencia sin reflexión, no es experiencia; la reflexión debe ser narrada aunque sea dolorosa, en lo posible a través de la escritura siempre con conciencia de que la reflexión conlleva cierta repetición, cierta recitación y recuerdo.

No obstante, la ciencia moderna desconfía de la experiencia y trata de convertirla en un elemento del método, no es ya el medio de ese saber que transforma la vida de los hombres en su singularidad, sino el método de la ciencia objetiva, de la ciencia que se da como tarea, la apropiación y dominio del mundo. A partir de

ahí el conocimiento ya no es un aprendizaje en la prueba y con la prueba, con toda la incertidumbre que esto implica, sino una acumulación progresiva de verdades objetivas, que sin embargo, permanecerán externas al hombre.

Abandonado el saber de la experiencia y una vez separado del conocimiento de la vida humana, tenemos una inflación de conocimiento objetivo, una enorme abundancia de artefactos técnicos y una enorme pobreza de formas de conocimiento que actúan en la vida humana insertándose en ella y transformándola.

La idea de formación en investigación, no se define en función del estado final en la elaboración de un proyecto de investigación. El proceso de formación en investigación debiera ser pensado como una aventura, un viaje, un viaje abierto, en el que pueden ocurrir muchas cosas y donde no se sabe dónde se va a llegar, ni siquiera si se va a llegar. Un viaje donde uno se deje afectar en lo propio, se deje seducir y requerir por lo que le sale al paso. Y en el que el juego es uno mismo, la constitución de uno mismo y eventual transformación de uno mismo.

Ahora, si enumeraremos algunas estrategias para hacer de la experiencia investigativa un proceso formativo, dichas estrategias comprometen a docentes y estudiantes, son responsabilidades compartidas para con la vida.

### *Comenzar a cambiar lo aprendido*

Implica que en cada momento de la vida se esté dispuesto a reconstruir todo el sa-

ber. Donde la experiencia deba rectificar los errores, provocar debates, contradecir la experiencia común, destruir conocimientos mal adquiridos, mutar para contradecir un pasado. Comenzar a cambiar lo aprendido es no aceptar ningún esquema de pensamiento estandarizado y confeccionado de antemano, es decir siempre “todo es cuestionable”, y si no fuera de esta manera - y también por qué no- tener presente que las cosas son así pero podrían ser diferentes. Es estar dispuesto a conjurar contra todo lo que hasta ese momento se ha creído, exigido y santificado como inmutable. Hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación, a lo cual ayuda si tenemos como principio la capacidad de ASOMBRO, la cual suscita la pregunta de por qué las cosas son como son y en la elaborada respuesta rompe con el mundo estéril, hecho lo cual se abre un mundo rico en interrogantes. El asombro rompe con el círculo de adecuar lo buscado a lo encontrado, abre abanicos y oxigena el ambiente.

Digo esto para que los jóvenes insistan en lo que no comprenden, que vuelvan sobre lo que no entienden, porque al final los ojos se abrirán ante un mundo maravilloso. En palabras de Peter Handke “El vacío dentro de mí, y ante mí la sinceridad: es decir, por fin estoy vacío, y ante mí todo está abierto, con sus colores y formas, en su multiplicidad y su unidad, en su tiempo que ahora se ha convertido también en el mío”. (Citado por Jorge Larrosa. Peter Handke en la Historia del lápiz. Página 268).

### **Comenzar a hacerse visible para sí mismo**

Es no conformarse con sumergirse en el sistema: se es consciente de las convenciones sociales pero sabiendo que sólo merecen una aprobación provisional. Es no sentirse definido por el punto de vista de los demás y permanecer permeable a lo que podría perturbarle.

Es crear nuevas perspectivas sobre lo que habitualmente ha considerado como real; aludo a la película el *Show de Truman* del director Peter Weir, donde el protagonista descubre sólo a los treinta años de edad que el mundo en el cual ha crecido es producto de los *mass media*, y comienza a crear nuevas miradas sobre su mundo, deseando experiencias que le permitan aprender a ser de otro modo, querer recorrer espacios no familiares y extraños.

En este recorrido, estar dispuesto a examinar el detalle, a seguir la más mínima pista y ser capaces de cambiar de rumbo. Es en suma, estar cautivado por la ciencia, la poesía, la música, por el mundo y su conocimiento, pero cautivado por buscar, a tal punto que esta actitud empieza a regir la vida y a darle sentido a la existencia.

### **Comenzar a reflexionar juntos**

Tanto estudiantes como docentes buscaremos el gesto comunicativo y la palabra expresiva: movernos juntos y reflexionar también juntos. Una relación así podría determinar un tipo de relación donde se constituya y se configure una cierta sensibilidad y un cierto carácter, con el po-

der de formar y transformar a todos los involucrados.

Se necesitan, entonces, seres que enseñan más con la vida que con sus discursos; que después de decir lo que se debe hacer, lo demuestren haciéndolo.

La escucha compromete un principio clave cuando se trata de procesos formativos: el principio de la crítica permanente, el cual alude a la gran posibilidad que tenemos como humanos de disentir en forma armoniosa de los argumentos de otros. Dicha crítica supone expresarnos con argumentos, que son formas de pensamiento. Buenaventura la de quien consigue esgrimir su pensamiento consigo mismo, con otro igual o con alguien más agudo.

La reflexión conjunta de docentes y estudiantes, implica necesariamente estar convencidos de nuestra capacidad para poder argumentar y defender las decisiones particulares y privadas frente a los contextos institucionales, lo que supone ahondar en los procesos de análisis individual y colectivo, dotar de sentido a la propia vida y posicionarse en una actitud vigilantemente crítica frente a uno mismo y frente a los demás.

### **Luchar contra la paz mental**

La paz mental descansa en la opinión: pues ella piensa mal, traduce necesidades en conocimientos, permite hablar y formular sobre lo que no se conoce o no se comprende con profundidad y claridad. La opinión, también llamada sentido común, tiene mucho de común pero poco de envergadura para hacernos compren-

der el mundo que nos rodea, y con la cual podemos acometer graves simplificaciones que contribuyen al desconocimiento y a la confusión. La opinión descansa en la rutina del lenguaje, no evita el ejercicio de lo anecdótico y la poca caracterización de las situaciones, no silencia lo convencional.

Se impide la paz mental cuando se logra poner en cuestión el yo pienso, que estimula la modalidad de respuestas mecánicas y repetitivas, cuya función es reproducir lo que de manera agresiva y arrogante llaman realidad o mundo verdadero. “Y cuando uno comienza a decir lo que piensa o lo que le parece, es como si la calidad de la experiencia se modificase completamente: toda experiencia queda así cancelada por esa forma de conciencia solidificada, por ese orden ya instaurado, llamado mundo verdadero”, cerrado y falsificado, agregaría yo.

Impedir la paz mental también significa no confundir lo complejo con lo complicado, pues lo complejo nos remite a la posibilidad del establecimiento de múltiples relaciones, de mirar un fenómeno desde diferentes ángulos y caras. Lo complejo conduce a clarificar los fenómenos: explayar las claves para todas las conexiones necesarias, lo cual exige la interpretación dentro de un contexto.

### *Incrementar la tensión*

La formación encarna los enigmas de cómo pensar, de cómo vivir, de cómo actuar, de cómo sentir; enigmas que nunca pueden llegar a resolverse definitivamente, siempre se estarán reconstituyendo. Admitir que en el proceso de formación, el no conocimiento es dejarse extrañar. Quien no se extraña, quien no se deja atravesar por la pregunta, cautivar por el misterio, no aprende. Quien no se vuelve extranjero de sí mismo, no sabe de sí, no se visita, no se explora, no se aventura, no viaja. Avanzar de esta manera, supone atreverse a pensar la educación como compromiso humano.

Cuando confrontamos nuestra libertad con la libertad ajena; cuando en cada acción hacia la investigación y la interrogación, afirmamos nuestra libertad; y de forma implícita, afirmamos también que elegir es significativo tanto para sí mismo como para todos aquellos que están intentando aprender.

Entonces, para concluir de manera provisional, cuando hacemos de la experiencia investigativa un proceso de formación tal y como lo hemos descrito anteriormente, estamos instaurando en cada uno de nosotros una progresiva concientización; nuestro aprendizaje es formación de conciencia, lo que implica comprensión y dotación de sentido de nuestras vidas.

## PARENTESIS DE VICENTE

### HUIDOBRO

Y tú, hombre de hoy, buscas la clave  
De tus meditaciones graves,  
Estrujas tu cerebro  
Buscando el gran secreto  
De todo el universo.  
Hombre, para llegar a todo  
Ten más reposo,  
Sé más poeta,  
Deja a un lado tu ansiedad inquieta,  
Cierra los ojos ante el sol  
-pon en el acto una serena unción-  
y después de mirar un largo rato,  
verás bajo tus párpados  
un continuo girar de átomos.  
Eso son todas las cosas en el tiempo,  
Eso es todo,  
Eso es el universo:  
Un eterno girar contradictorio  
A un punto fijo.  
Medita, observa y otra vez medita,  
Ese es el único camino  
Que lleva a toda maravilla.  
Busca el sentido de las cosas  
Que encantan tu mirada ansiosa,  
Búscalos por la parte más sencilla.  
Todas las cosas salen de la tierra  
Para volver a ella...

Texto publicado en Uni-pluri/versidad Vol.1 N°1, 2001. Pág. 57

## BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, G.** La formación del espíritu científico. 10.ed. Bogotá: siglo veintiuno editores. 1982.
- García G, CE.** Estrategias pedagógicas de investigación formativa. Trabajo de grado. Fundación Universitaria María Cano. 2000.
- Larrosa, Jorge y otros.** Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Alertes, 1995.
- La experiencia de la lectura.** Estudios sobre literatura y formación. Segunda edición. Barcelona: Alertes, 1998.
- Lezama L, J.** Paradiso. Quinta edición. Madrid: Cátedra. Letras Hispánicas. 1995.
- Muñoz M, JA.** El oficio de investigar o el arte de auscultar las estrellas. Bogotá: Corprodic. 1992.
- Nietzsche, F.** Ecce Homo. Cómo se llega a ser lo que se es. Decimoséptima reimpresión. Madrid: Alianza Editorial. 1997
- Séneca.** Tratados filosóficos. Cartas. México: Porrúa. 1992.

# La necesidad de espacios universitarios para la formación integral con énfasis en la investigación

Jorge Ossa Londoño\*

*Así podremos algún día empezar a pensar que nuestros alumnos que tienen éxito tal vez no se lo deban a la eficacia de nuestra enseñanza, sino que a lo mejor hubieran aprendido lo mismo sin nosotros; además, podríamos llegar a pensar que los que no tuvieron éxito eran precisamente aquellos que sí necesitaban nuestro apoyo en el difícil proceso de aprender, y nosotros no estuvimos a la altura de ese desafío. Hasta de pronto nos asaltaría la duda de si nuestros mejores estudiantes aprendieron a pesar nuestro./*

(Carlos E. Vasco, en Uni-pluri/versidad Vol. 1, No. 3, 2000, Pág. 19)

Entre los muchísimos cambios de la última década, en nuestras universidades colombianas, está la promoción de la investigación como mecanismo de articulación del país con la llamada sociedad del conocimiento. En efecto desde los años 80, con la Ley 80 del 80, con los pasos definitivos hacia el desarrollo de Colciencias, con la promoción de las maestrías del Icfes-BID, con las primeras conversaciones hacia el desarrollo endógeno de los doctorados, entramos a la última década del Siglo XX que nos esperaba con grandes cambios en el orden económico mundial, con nueva Carta Constitucional, con nueva Ley de educación superior, con la Comisión de Sabios, con la consolidación de grupos de investigación y, en fin, con las primeras

---

\* MV, MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo CHHES. Universidad de Antioquia

tendencias hacia la conformación de universidades investigativas - como las define y clasifica el sistema norteamericano, aquellas que dedican un gran porcentaje de su actividad a la generación de conocimientos.

En este complejo contexto emergieron los Semilleros de Investigación. Gracias a la generación y financiación de proyectos de investigación se fueron conformando equipos de trabajo y laboratorios modernos que lentamente fueron transformando algunos nichos académicos en algunas universidades. Aquí debo señalar que estos “algunos nichos y algunas universidades” son un motivo de preocupación, pues estos algunos son aún muy pocos y aquí podría radicar un principal impacto posible de los semilleros de investigación.

A mediados de los años noventa, con la creación del programa de jóvenes investigadores de Colciencias y su réplica en algunas universidades y grupos, arribó un inusitado número de estudiantes de pregrado a los grupos de investigación y fue aquí donde, y cuando, se hizo necesario generar una estrategia nueva; no sólo para asignarlos a un Tutor, a trabajar en un proyecto específico, sino, principalmente, para crear comunidades de aprendizaje alrededor del tema de la investigación: la pregunta, el entusiasmo, lo antropológico y lo sociológico en la ciencia, la generación de preproyectos y proyectos propios, la cotidianidad, la multidisciplinariedad, la multiculturalidad, la ciudadanía; en fin, la formación integral.

En la Universidad de Antioquia fundamos el Semillero de Biogénesis en 1997 y a partir de este se empezó a generar una dinámica propia, que llevó hasta la creación del Encuentro Nacional de Semilleros, en cooperación con la Universidad de Caldas, donde también se estaba dando un movimiento similar. Este evento se hizo por iniciativa exclusiva de estudiantes de ambas instituciones.

Al año siguiente, 1999, siempre con la iniciativa mayor de los estudiantes, se realizó el segundo encuentro en Medellín, con participación de alrededor de 15 instituciones y un poco más de 200 personas inscritas. Luego se realizó el tercer encuentro en Popayán y el cuarto en Bucaramanga; este último con más de 450 participantes. El quinto encuentro será en Tunja en el mes de octubre.

Estos jóvenes han tenido, además, la iniciativa de organizar unas redes institucionales y nacionales de Semilleros de Investigación, a través de las cuales han movilizado ideas, recursos y organización. Este liderazgo temprano de los estudiantes es a la vez un efecto y una causa del movimiento de Semilleros, y aquí radica, muy posiblemente, otra gran potencialidad.

Paralelamente con estos hechos mencionados, en Colombia se ha dado una gran profusión de textos y ensayos relacionados con la Universidad y la pedagogía universitaria. Abramos algunos de éstos al azar y citemos algunas de sus invocaciones:

- 1- Dice el Padre Gerardo Remolina, en la Revista "Orientaciones Universitarias", de la universidad Javeriana: "En este documento la formación general se presenta, citando a Ortega y Gasset, como 'el desarrollo total de un individuo, aparte de su entrenamiento ocupacional. Incluye el civilizar sus propósitos de vida, el refinamiento de sus reacciones emocionales, y la maduración de su entendimiento sobre la naturaleza de las cosas, de acuerdo con el mejor conocimiento de nuestro tiempo" (1).
- 2- Carlos Darío Orozco Silva dice: "Se hace necesario replantear el papel de la educación de carácter general o fundamental (no enciclopédica) versus la educación especializada y el énfasis que debe hacerse en las destrezas intelectuales que permitan aprender a aprender, dado el requerimiento de versatilidad y la necesidad de creatividad en un mundo cambiante." (2).
- 3- Luis Enrique Orozco define, con Fichte, la formación integral como "aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico"... "la formación integral va más allá de la capacitación profesional aunque la incluye." (3).
- 4- Leonel Monroy habla de la formación general que "...ha venido surgiendo en la mente de los educadores con el deseo de subsanar las fallas contempladas en los diferentes sistemas educativos...ha surgido también como posibilidad de generar un núcleo educativo válido y significativo ante la misma expansión y provisoriedad del conocimiento, sobre todo en los tiempos modernos." (4).
- 5- Gregorio Piñeros y Gonzalo Téllez proponen el sistema de enseñanza modular, así: "El sistema modular rompe con el paradigma clásico de la enseñanza por disciplinas, en el que el conocimiento se entiende como una acumulación de saberes concernientes a algo en particular. Por lo tanto este método propone una nueva forma de ordenar y transmitir los conocimientos, a través de la vinculación de la enseñanza con la realidad. Con este propósito se estructura la enseñanza por medio de *módulos* (unidades de enseñanza aprendizaje) que se construyen a partir de problemas reales, conocidos como *objetos de transformación*, los cuales se abordan de una forma interdisciplinaria y a través de la investigación científica, según la contextualización de un problema central." (5).
- 6- Fanny Forero y Alberto Pardo: "La investigación acción como base de la enseñanza y de la formación del profesorado es un tema que ha venido tomando interés. La investigación acción es una forma de práctica social cooperativa que desde planteamientos participativos y democráticos puede ayudar a entender los as-



pectos de orden social, político, económico e ideológico que condicionan la acción de los profesores en las instituciones y en las aulas. Si realmente se quieren introducir cambios en la forma de entender e interpretar la docencia universitaria por parte de los profesores y la comunidad educativa, la investigación acción es una herramienta que ayuda en este propósito.” (6)

- 7- Martha Orozco de Amézquita, en la introducción al libro de la Universidad Nacional titulado “Transformación social transformación de la universidad”, indica que “El componente flexible de los planes de estudio se propuso como un elemento adicional, para que el estudiante participara en la definición de su proceso formativo, como un mecanismo para organizar, relacionar y evidenciar las líneas de investigación que se han desarrollado en la universidad; como un sistema que permitiera profundizar en temas de interés del estudiante y como una instancia para incentivar el desarrollo de propuestas inter, trans y multidisciplinares.”

Y continúan los mismos autores: “Los criterios anteriores se complementan en la propuesta con lo que se llamó *contribuir en la formación integral*, criterio que establece que el estudiante no sólo debe estar preparado en aspectos relacionados con su desempeño disciplinar o profesional, sino que debe adquirir y avanzar en su capacidad para manifestarse como ciudadano crítico, creativo, respon-

sable y solidario con conocimiento de los problemas del país.”(7)

- 8- Rómulo Gallego Badillo: “la inteligencia es una propiedad que emerge de las interacciones colectivas que cada organización humana posibilita, las cuales crean las condiciones dentro de la cuales cada uno de sus miembros desde sí, y con los otros, decide hacerse inteligente para encajar en la organización...”(8)
- 9- Alfonso Claret Zambrano, en su capítulo del libro de serie “Educación en ciencias experimentales” nos recuerda que “El maestro no recibe un estudiante “vacío” para llenarlo con conocimiento empírico estructurado. Por el contrario él encuentra estudiantes con opiniones, con una ideología que ellos han adquirido y que los acompañará durante el desarrollo de sus vidas y a la cual ellos deben adaptarse con el fin de cumplir con las normas en una sociedad...” (9).
- 10- Ingrid Muller de Ceballos, en su libro sobre “Los orígenes de la universidad investigativa” indica que “en la Ley 30 de 1992, de la educación superior en Colombia, hay siete artículos en los cuales se mencionan las palabras investigación o investigador, sin convertirlas en tema expreso de tratamiento normativo. Son los artículos correspondientes al posgrado y los relacionados en el reconocimiento de una institución de educación superior como universidad, en cuanto que ella debe acreditar la investigación como primer requisito.” (10).

Todos estas citas de autores colombianos, aparentemente deshilvanadas, tienen un eje común que se refiere a la necesidad de construir un discurso pedagógico para la educación superior y adoptarlo con urgencia. En la praxis de los Semilleros de Investigación, justamente, nos hemos encontrado con todas estas inquietudes y muchas otras que nos han hecho concluir que estas angustias y estas urgencias no vienen sólo de los académicos sino también de los mismos estudiantes que son capaces de enunciarlas, de su propia cuenta, cuando se crean ámbitos de libertad y creatividad.

Adicionalmente, en el plano internacional, nos encontramos con autores como Edgar Morin (11), que desde hace varios años viene insistiendo en el cambio de paradigma total para la educación y la cultura. En su libro más reciente “La cabeza bien puesta” encontramos las siguientes inquietudes:

*El desafío cultural radica en resolver la gran división que ha llevado al mundo tecnocientífico a considerar como un lujo estético la cultura de las humanidades, mientras que el mundo de las humanidades no ve en la ciencia más que un conglomerado de saberes abstractos o amenazadores. Por esta vía hemos llegado a «un déficit democrático creciente a causa de la apropiación de una cantidad cada vez mayor de problemas vitales por parte de los expertos, especialistas, técnicos...En estas condiciones el ciudadano pierde el derecho al conocimiento...(y esto) plantea el problema histórico capital de la necesidad de la democracia cognitiva»*

*En los capítulos dos y tres, LA CABEZA BIEN PUESTA, y LA CONDICIÓN HUMANA, Morin recuerda que fue Motaigue quien propuso que más vale una cabeza bien puesta que una cabeza repleta. Y se define una cabeza bien puesta, como aquella que tiene «una aptitud general para plantear y analizar problemas y tiene principios organizadores que permitan vincular los saberes y darles sentido».*

*El pleno empleo de la inteligencia requiere del libre ejercicio de la curiosidad que es la facultad más extendida y vivaz de la infancia y de la adolescencia, y «que con demasiada frecuencia la instrucción apaga», y esto sólo lo puede corregir, no un currículo, sino «un fervor educador».*

*Para desarrollar la inteligencia general se requiere del ejercicio del ars cogitandi que incluye la lógica, la deducción, la inducción, y el arte de la argumentación y la discusión. Con estos elementos se puede llegar a la serendipia, que la define el autor como «el arte de transformar los detalles aparentemente insignificantes en índices que permitan reconstruir una historia por completo».*

No parece pues que se necesitara la creación de muchos nuevos textos para poner a prueba algunas estrategias pedagógicas y didácticas que apunten al tema ampliamente diagnosticado. Semilleros de Investigación es una de tales estrategias, que ha demostrado su aceptación entre los estudiantes y la posibilidad de ponerse en práctica sin necesidad de cambios curriculares ni transformaciones institucionales mayores. Quizás la necesidad de estos cambios vendría después

como una consecuencia, pero no necesariamente como condición inicial. Tal sería un indicador del efecto deseado.

En cuanto al método, no existen fórmulas únicas ni mágicas para desplegar la actividad de Semilleros. El tema, el método, la logística, etc., emergen de las condiciones propias de cada grupo, en cada institución, en cada región. Es el resultado de la interacción inédita de seres humanos únicos: profundamente multiculturales y por tanto profundamente enriquecidos en capacidad de construir comunidades de aprendizaje.

#### BIBLIOGRAFÍA CITADA:

- 1- Remolina V, G. Presentación. En: Orientaciones Universitarias. Formación integral y formación social. No.29. Pontificia Univ. Javeriana, Pág. 6, 2001.
- 2- Orozco S, CD. Pedagogía de la educación superior y formación en valores. Univ. de los Andes, Pág. 25, 1997.
- 3- Orozco S, LE. El concepto de formación integral. En: La formación integral. Mito y realidad. Univ. de los Andes, 27, 1999.
- 4- Monroy, L. La estructura del ser humano como fundamento de la educación superior y para lo superior. Bases para un diseño curricular aplicable a la formación integral universitaria. Univ. del Valle, Pág. 63, 194.
- 5- Piñeros, G, y Téllez G. Necesidad de cambio en la formación del profesional del sector agropecuario. Univ. Nacional de Colombia, Pág. 21, 2001.
- 6- Forero R. Fanny. La capacitación y formación de docentes universitarios. En: Mejorar la docencia universitaria. Tomo II. Eds. Fanny Forero y Alberto Pardo. Univ. Pedagógica Nacional. Bogotá. Pág. 27, 1999.
- 7- Orozco de A, M. Presentación. En Transformación social y transformación de la universidad. Univ. Nacional de Colombia. Bogotá, Pág. 12, 2001
- 8- Gallego B, R. El problema de la inteligencia. En: El problema de las competencias cognitivas. Una discusión necesaria. Univ. Pedagógica Nacional. Bogotá, Pág. 72-72, 2000
- 9- Zambrano, AC. La relación entre conocimiento común y conocimiento científico en el contexto de la enseñanza, aprendizaje, evaluación y cambio conceptual de las ciencias naturales. En: Educación en ciencias experimentales. Univ. del Valle. Pág. 16, 2000
- 10- Muller de C, I. Los orígenes de la universidad investigativa. Universidad Pedagógica Nacional. Ed ARFO Ltda, Pág. 100. Sin fecha.
- 11- Morin, E. La cabeza bien puesta. Repensar la reforma - reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Traducción de P. Mahler, ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 2001.

Publicado en Uni-pluri/versidad, Vol. 2, No. 3, 2002, Pág.57

# La universidad colombiana frente al reto de la formación integral

Jorge Ossa Londoño\*

No es el conocimiento y su transmisión, ni siquiera el conocimiento y su generación, lo verdaderamente importante en la universidad; es el aprendizaje. ¿Qué tanta conciencia tenemos de esta dimensión, y qué acciones realiza la universidad para el cumplimiento de esta función fundamental?

En primer lugar debemos reflexionar sobre si la idea de la formación integral es un reto válido, para justificar una posterior propuesta sobre las fortalezas, las limitaciones y las oportunidades de la educación superior colombiana, para abordar la tarea de formar integralmente.

Preguntémonos entonces ¿cuál es la tarea de la universidad? La docencia, responderían unos, el conocimiento, dirían otros, el pensamiento, «pensarían» unos terceros. Desde el punto de vista más pragmático se respondería, la producción de profesionales; y desde un punto de vista más lamentable también se argumenta que la educación superior es para entrenar la mano de obra que requiere el desarrollo económico, que hoy es sinónimo de la gran empresa.

---

\* MV, MS. Ph.D Profesor Facultad de Medicina. Coordinador Grupo . CHHES. Universidad de Antioquia

Y ¿qué será lo que espera un estudiante que, sobre la frustración de más del 80% de sus compañeros, logra ingresar a este nivel de educación? Asegurar su futuro laboral, será muy posiblemente la primera respuesta. Ascender en la escala social o por lo menos mantenerla, será lo que piensan otros. Llegar a ser intelectuales o científicos, será otra alternativa para unos pocos.

¿Qué tanto se están cumpliendo estas expectativas institucionales y sociales? Podríamos proponer que la docencia se cumple; el conocimiento no se crea en gran medida, pero se «transmite»; el pensamiento, se frustra con la «transmisión» docente; los profesionales se gradúan, y se crea la oferta de mano de obra para la empresa. En cuanto a las expectativas de los estudiantes, tenemos que aceptar que el aseguramiento del futuro laboral no se logra, el ascenso social se logra en pequeña medida y quizás en forma pírrica, el acceso a la intelectualidad y la ciencia, por su parte, son apenas una excepción.

Desde otra perspectiva debemos recordar que la mayoría de estas expectativas sociales también se pueden satisfacer en otros entes distintos a la universidad; veamos: la transmisión del conocimiento, a través de múltiples paquetes que se compran y se venden profusamente, o en muchos casos llegan gratis por la Internet (por lo menos a los pocos que tienen acceso), este es justamente el tipo de conocimiento -conocimiento explícito- que se ha llamado la nueva mercancía, y que caracteriza a nuestra nueva «sociedad del conocimiento», o de la «tercera ola» como decía Toffler. De la misma manera

la creación del conocimiento -la investigación- se logra en los laboratorios de las grandes empresas, con gran eficiencia, incluido en este dominio la maquila multinacional. Pero, ¿quién, fuera de la universidad, podrá responsabilizarse de ese otro bien social que es el pensamiento?

Sabemos también, y cada día es más cierto, que el entrenamiento necesario lo ofrece, de la mejor manera, la misma estructura social de la empresa, en el puesto de trabajo. Entonces, frente a este nuevo panorama, ¿cual debería ser el nuevo papel de la universidad?

En este sentido podríamos estar de acuerdo con Bill Readings, cuando propone que el pensamiento es lo verdaderamente específico de la universidad. En otros términos, podemos decir que no es el conocimiento y su transmisión, ni siquiera el conocimiento y su generación; lo verdaderamente importante en la universidad es el aprendizaje. ¿Qué tanta conciencia tenemos de esta dimensión, y qué acciones realiza la universidad para el cumplimiento de esta función fundamental?

De la misma manera podríamos preguntar qué tan conscientes somos los estudiantes, los profesores y la institución misma, de que nuestros graduados como profesionales son los que, quizás sin habérselo propuesto, terminan administrando y «liderando» el país, desde las cortes y las cámaras hasta la Presidencia y las gobernaciones, o en las ¡mesas de negociación!. Más aún, qué tanto orientamos nuestras acciones de profesores y administradores universitarios hacia la formación de los profesores que han de

relevamos en la función de «formadores» de nuevas generaciones. O ¿será que esto no importa hoy, como no importó en la anterior generación?

Pues bien, para el pensamiento, para el liderazgo social, para la dirigencia, para el profesorado, para la ciudadanía, no se puede educar a los individuos con los mismos parámetros que requiere y exige la empresa; esto es con un currículo profesionalizante, donde predominan las fórmulas y las pequeñas certezas. Más aún, este último tampoco es apto para la nueva época de rápido cambio tecnológico; ya no se ocupa el mismo puesto de trabajo durante toda la vida y de hecho, no sólo cambia el perfil del empleo sino también el perfil profesional. ¿Estamos produciendo profesionales capaces de cambiar al ritmo del cambio y de interactuar con sentido y creatividad en un entorno de incertidumbre y de vértigo?

Queda claro que lo importante de este nuevo egresado no es su conocimiento del día del grado sino su potencial. Preguntamos de nuevo, ¿qué tanto trabaja la universidad sobre ese potencial de ser humano hábil, lúdico, ético y sabio? ¿Qué tanto hacemos por el sujeto, por el ciudadano público, por el ciudadano familiar, por el ciudadano planetario?

De otra manera podríamos resumir que tal vez no es el cúmulo de conocimientos lo que determina el éxito de un ser humano, sino un potencial que tiene que actualizarse permanentemente; esto requiere un aprendizaje permanente, es decir uno que ha aprendido a aprender por sí mismo. De la misma manera el éxito no

se asegura con unas habilidades muy desarrolladas para un empleo, pues el empleo cambia con gran celeridad; tampoco se asegura con un claro y preciso perfil profesional, pues las profesiones mismas cambian a la velocidad de los cambios tecnológicos y sociales. Preguntemos de nuevo, ¿cuál debe ser el nuevo rol de la universidad?

Con estos elementos quiero proponer que, efectivamente, la idea de formación integral es un reto válido para la universidad. Sin embargo, otra objeción que debo considerar es la de aquellos que consideran que esta formación sí es fundamental, pero es responsabilidad de la escuela y el bachillerato; creo que estos siguen pensando en la época de los preceptores, de los liceos y de los gimnasios, y están desconectados de la realidad de las escuelas y colegios públicos y privados de nuestro sistema de educativo; pero, lo que es más preocupante, no han entendido que la formación integral es una utopía tras la cual tenemos que marchar durante toda esta vida y otra vida más, si ello fuera posible.

Enfoquemos entonces la universidad colombiana para intentar un principio de respuesta a la segunda parte del tema propuesto. De la Colonia hace sólo menos de 200 años, cuando la educación estaba dirigida al logro del cielo en la otra vida, y a la lealtad al rey, pasamos a la educación republicana de corte lancasteriana, dirigido a los estudios útiles; luego pasamos al programa santanderista dirigido a la agricultura, el comercio y las ciencias militares. A finales del siglo XIX tuvimos la muy corta experiencia con los

alemanes y empezó la muy larga influencia francesa; la primera promovía una formación general (literatura y filosofía) antes de que el estudiante decidiera sobre su profesión. La segunda -la francesa propendía por una educación profesionalizante a ultranza; esta tendencia no se ha superado, sino que por el contrario se ha arraigado, en la medida en que el mundo del trabajo se ha especializado. No parece pues que nos asista una trayectoria histórica de educación para la humanización.

A mediados del siglo XX, la mayor influencia francesa fue desplazada en favor del esquema norteamericano: los departamentos y el cultivo de las disciplinas. Este esquema sigue vigente aunque en crisis, pues la disciplinarietà ha contribuido al aislamiento y a la fragmentación del conocimiento. Hoy, si bien las disciplinas y los doctores siguen siendo necesarios como una excelente manera para extraer el conocimiento de minas cada vez más profundas y asfixiantes, es claro que la mayor demanda es por la integración de conocimientos, por reconocer la complejidad del mundo y por la trasgresión de lógicas y de lenguajes, hacia un diálogo inter y transdisciplinar.

Existe una ventaja relativa para Colombia y posiblemente para toda Latinoamérica, y es la poca herencia de tecnologización en contraste con la herencia de literatura y de poesía. Este diagnóstico lo hace el mismo Morin y podría significar que aún debemos conservar en el pool genético y mental una amplia posibilidad para el pensamiento complejo, a diferencia del positivismo y el

determinismo más arraigados en otras latitudes. Aquí pues parece subyacer una gran esperanza.

Específicamente, consideremos algunos temas que están ligados a la idea de la formación integral en nuestras universidades hoy:

- 1- La pedagogía universitaria: la formación integral requiere ante todo FORMACIÓN. Pero los profesores universitarios sólo hemos sido contratados para dar instrucción. De lo otro poco sabemos, pues también somos el producto del mismo sistema. Entonces, ¿de dónde sacar la formación integral? O entonces ¿qué es la formación integral? (esto, sin embargo, no es un problema sólo de la universidad colombiana; es un tema prevalente de la universidad en el mundo entero).
- 2- La Ley 30 de 1992 provee la base legal para que la universidad se enrute hacia una verdadera formación, pero no han sido nuestras instituciones capaces de producir un Proyecto Educativo Institucional. Mayor ha sido la preocupación por crear nuevas instituciones, nuevas carreras, nuevos posgrados, todas estas iniciativas más conducentes a las oportunidades del mercado que a un proyecto de país.
- 3- La nueva universidad «investigativa», eficiente, autofinanciada, privada y el nuevo profesor investigador, gestor, eficiente. ¿Mejorará la calidad de la docencia en esta nueva universidad?
- 4- La estructura organizativa y la administración de la universidad: La es-

estructura vertical, propia de facultades, departamentos, secciones, cursos, etc, conduce a la separación temática, a la ausencia de diálogo transversal, al dogma, a la transmisión, al desestímulo por la pregunta, a la respuesta precisa, etc. Será esta una buena plataforma para el despliegue de la formación integral?

5- La toma de decisiones, la autonomía y la democracia: en tal sistema vertical no es común la decisión democrática (las bases han perdido la voz); la anomia es lo natural. De la misma manera no se puede esperar un sano concepto de la autonomía (sano, en el sentido de sistémico, de ecológico). Sin democracia la autonomía no tiene sentido y no es posible la conquista de la libertad. De esta manera no se puede esperar que emerja la intelectualidad.

6- La inteligencia general vs. la inteligencia especializada: Morin lo dice en sus 7 principios para la educación: una inteligencia general potencia la inteligencia especializada. Pero no ocurre a la inversa de la misma manera. Una educación por ciclos, como lo sugiere la ley 30 de 1992 y lo sugirió también la ley 80. De tal manera que los estudiantes de diferentes profesiones comprueben por vivencia directa que la sociología, la medicina, la enfermería, etc., tienen las mismas bases antropológicas; y para que sea posible la decisión ilustrada sobre lo que se quiere estudiar, con flexibilidad para cambiar si fuere del caso, pues una decisión para siempre, tomada a los 16 ó 17 años de edad, con elementos conceptuales pobres y

con imaginarios distorsionados, no debería condenar a los jóvenes para siempre.

7- Necesariamente tenemos que evocar la época de los Estudios Generales en la Universidad de Antioquia, de la cual se dice que fracasó, si bien esto no se ha demostrado. Tal fracaso se atribuye, justamente, al afán profesionalizante de los estudiantes de la época, cuando la línea monolítica comunista todavía se nos presentaba como una opción posible y nuestra misión era echar mano de una técnica para contribuir al bien común, o desde la ciencia social, para asegurar una silla en el politburó.

8- No podemos dejar de considerar que estamos en un país en construcción, caracterizado por una violencia crónica, y que de la universidad se espera que participe en la construcción de ese futuro deseado. Pero para constituir la armonía o la paz, se requiere diálogo genuino, alrededor de ideas sobre la autonomía, la libertad, la equidad, la ética, la democracia, que fluyan de los lenguajes y las lógicas de la antropología, la sociología, la filosofía, la pedagogía, la ciencia ambiental, la economía. ¿Cuál es el profesional, producto de nuestra universidad, que está preparado para emprender este diálogo?

En resumen, la satisfacción y el éxito profesionales no se aseguran con unos conocimientos académicos memorizados a la brava. El conocimiento mismo es incierto y la memoria es engañosa; tenemos que armarnos para la lucidez, como dice Edgar Morin. Creemos que este objetivo



se logra a través de una formación integral, no especializada, no simple, no determinista. Podríamos decir que una formación integral es una formación para la incertidumbre que es nuestra gran aliada en el encuentro creativo con mundos desconocidos.

Peró el reconocimiento sincero de estos principios requiere un cambio de paradigmas, de visiones del mundo; para sacudirnos de las camisas de fuerza que nos impusieron en el camino de la escuela. Es necesario relativizar la verdad, el conocimiento, la realidad. Es necesario volver a estar en armonía con el caos generador de posibilidades inéditas. Es ne-

cesario el diálogo inter y transdisciplinar para la construcción del ser humano planetario, para avanzar en el proceso de humanización.

A manera de hipótesis final, creo que podemos proponer que un profesional de hoy, que se declare satisfecho en todas las dimensiones de su personalidad, no podría estar dedicado al ejercicio simple de su profesión. «Zapatero a tus zapatos», solían decirnos hace unos años, a manera de control social de los oficios; hoy, como lo dice un buen amigo del Grupo CHHES U. W. Osorio), «zapatero a tu carpintería» parece ser la versión posmoderna de este dicho popular.

Publicado en la revista Debates No. 33. Abril - Agosto de 2002.

# Diseño curricular para la formación integral

Marco Antonio Vallejo Ocampo\*

## Universidad y formación integral

Así como se ha vuelto moda hablar de formación integral, de igual manera se ha caído en la trivialidad y el lugar común. Esto justifica retomar planteamientos que nos ayuden a construir sentidos del concepto, con el fin de hacerlo más tangible, más aplicable, y más objetivable en un plan de acción académica. Algunas ideas sobre la universidad y su función social, tomadas de planteamientos hechos por el doctor Luis Enrique Orozco, en su conferencia “La formación integral y el mundo del trabajo”, en septiembre de 1996, durante el Seminario Internacional de Filosofía de la Educación, realizado en la Universidad de Antioquia, creo que pueden contribuir a este fin.

- La universidad de hoy se ha definido básicamente por tres aspectos:

  1. Ser ante todo **voluntad de verdad**, es decir, espacio donde se produce el conocimiento, donde la humanidad ejerce el derecho a la búsqueda de la verdad sin restricciones y donde autónomamente quien se dedica al conocimiento puede producir en libertad.

---

\* Lic Español y literatura Latin. Grupo CHHES - BIOGÉNESIS, Universidad de Antioquia

2. Ser **voluntad de formación humana**, es decir, espacio donde quien llega en calidad de estudiante tiene la posibilidad de recibir una impronta en su carácter y en su personalidad, en su manera de ver la vida, en la manera de entenderse a sí mismo y de tematizar la ciencia como creación individual y colectiva.
3. Ser **voluntad de servicio**, pues de alguna forma la universidad ha sido funcional a la sociedad global.

La manera de conjugar estos tres aspectos genera diferentes estilos de universidad tradicional, como la alemana -científica-, la inglesa -humana- y la francesa -napoleónica- entre otras.

· **Estos estilos de Universidad tradicional hicieron crisis** a partir de 1945 aproximadamente, después de la segunda guerra mundial. Según algunos expertos, esta crisis se mantiene y por esto es necesario redefinir las funciones sustantivas, para cambiarlas o para reconceptualizarlas, de acuerdo con el contexto que hoy por hoy exige una universidad que no se defina en el marco de la retórica tradicional, en el cual a todas las universidades les interesa empujar las fronteras del conocimiento, formar al hombre y servir a la sociedad, sino que esa intencionalidad de la universidad se pueda traducir en un lenguaje que permita la formulación de misión, propósitos, objetivos y metas institucionales mensurables en el futuro inmediato.

De 1945 hasta 1980, la Universidad trabajó paulatinamente, quizá sin proponérselo, más en la perspectiva de la dinámica de las profesiones que en la de las disciplinas; esto es, una universidad profesionalizante, que concede mayor importancia al mercado del trabajo y que en cierta forma se contenta con formar buenos profesionales, "listos para usar", no deja tiempo para el pensar crítico, para incidir en el carácter y en la personalidad de los educandos, y deja con intencionalidad a la vida y a otras condiciones de la existencia humana el desarrollo de hábitos reflexivos, mentalidad crítica, capacidad creativa y actitud ética para emitir juicios acerca de la sociedad en que viven.

**La formación integral tiene que ver** con la socialización de la persona, con la capacidad de apropiarse su mundo de manera reflexiva, con el crecimiento personal y por lo tanto con el aumento de la autonomía, con el mayor o menor grado de libertad para obrar en la vida, con la posibilidad de acceder a la mayoría de edad kantiana en el uso de la razón crítica, en lo político y en lo moral; con la capacidad de asumir valores y su propia vida. Sin personas mayores de edad, formadas integralmente, es difícil constituir una ética, y sobre todo una ética civil que propenda por una sociedad democrática, abierta, reflexiva, en la que se obre por razones intersubjetivamente cambiables con base en argumentos.

· **La base para el logro de la formación integral debe hallarse plasmada en el currículo**, pero si entendemos éste como el conjunto de expe-

riencias que se consideran mediación necesaria en la formación de una persona. En este sentido, la responsabilidad es compartida por todos, desde el rector hasta el portero, considerando a todos los actores en todos los escenarios, puesto que ellos configuran no sólo el currículo formal sino también el denominado currículo oculto. La formación integral, entonces, tiene que ver con el currículo como con el plan de estudios; con la posibilidad que tiene la universidad de mejorar los niveles de socialización y no con el aumento en el número de cursos de humanidades, pues aunque en éstos aparecen tratadas de manera explícita y sistemática algunas de las dimensiones humanas, las otras disciplinas están perfilando una manera de apreciar la profesión, un arquetipo mental de comportamiento y una visión profesional que implican no sólo una mirada sobre el mundo, sino también una toma de posesión del mismo. Si este enfoque logra trascender la mirada enfocada solamente sobre el campo profesional, introduciendo las preguntas sobre su significación cultural, su impacto social, su sentido ético, entonces, convertiríamos, valga el ejemplo, un curso de historia de la tecnología de una facultad de ingeniería, en un curso que de alguna manera estaría respondiendo a las expectativas sociales, no sólo en lo atinente al conocimiento técnico, sino también al humanístico y por lo tanto apuntaría hacia la integralidad.

A la formación integral la interfieren la desarticulación de las instituciones con un sistema educativo, los equívocos en los roles asignados o asumidos por los educandos y los educadores, la tradicional incapacidad de reconocer la ignorancia, como lo plantea K. Popper, el concepto de autoridad que regula la actividad del profesor y, muchas veces, las conscientes o inconscientes formas sutiles de incidir sobre el otro.

La preocupación por cómo lograr la formación integral en los profesionales e investigadores que requiere el país en sus condiciones actuales, es motivo suficiente para promover en la universidad la revisión o la elaboración de currículos e insistir en la necesidad de formar pedagógicamente a los profesores universitarios, pues la formación integral, en definitiva, es más un asunto de opción ética y de enfoque pedagógico que de enfoque científico-técnico.

El currículo para la formación integral no puede dejar de considerar las condiciones reales del país ni aislarlas del contexto internacional vigente, por lo cual deberá fundamentarse en las nuevas concepciones de la educación y del desarrollo humano y social, y en las relaciones entre los avances de las disciplinas y los de la ciencia, la tecnología, el ejercicio profesional y el desarrollo humano.

### *Formación Integral y Currículo*

El diseño del currículo requiere, en el seno de la comunidad y con la comunidad, un proceso exhaustivo de análisis crítico y de síntesis creativa y responsable con visión sistémica; sólo de esta ma-

nera se pueden estructurar programas académicos formales y no formales que logren no sólo investigadores y profesionales o tecnólogos en distintas disciplinas, sino que, además, consigan configurar ese perfil al que la comunidad aspira. Este proceso requiere, entre otras cosas:

- Indagación sobre el contexto social, el estado de la disciplina y su relación con el contexto.
- Consideraciones teóricas y multidisciplinarias acerca de la cultura, el proceso educativo y el diseño curricular.
- Planeación y evaluación permanente de los procesos de diseño curricular en sí y de sus planes de estudio resultantes.

La educación como “proceso de formación integral” en todos sus niveles, y muy especialmente en el nivel superior por su carácter de nivel terminal en la educación formal, deberá dar cuenta de todos los componentes del proceso y también sus funciones y relaciones. Esto exige que los diseñadores del currículo hagan propia y común una visión clara sobre:

- Los sujetos en formación.
- La disciplina o campo disciplinario y su incidencia en el desarrollo de la sociedad.
- Los sujetos que imparten esa formación.
- Las funciones específicas y las relaciones entre los educandos y los educadores.
- Los contextos de los sujetos y de las disciplinas.
- Los distintos procesos realizados por los sujetos para impartir o para lograr la formación deseada.

Diseñar un currículo para la formación integral requiere una concepción del hombre ajustada al actual sistema de pensamiento complejo, que lo identifica como un ser antropobiopsicosocial. Para esto, el proceso educativo procurará, de modo holístico, el desarrollo del educando en:

- lo antropológico, lo axiológico, lo formativo, lo ético y lo estético.
- lo biológico, lo psicológico, lo social, lo cognitivo y lo estético-comunicativo.
- la construcción de estructuras de conocimiento ontológico (saber en sí), epistemológico (saber para), y metodológico (saber cómo aplicar el saber).
- la capacidad para transformar el contexto, en sus aspectos sociales y ecosistémicos.

En síntesis, se debe favorecer la formación del educando en las dimensiones de: el ser, el saber, el saber hacer, el sentir y el expresar.

La formación integral exige que los educadores diseñen nuevas estrategias y métodos que modifiquen las estructuras curriculares, los modelos pedagógicos, los procedimientos didácticos, las formas de evaluación, los tipos de investigación y los modelos administrativos de lo académico.

Para cubrir al máximo las distintas dimensiones de formación del ser, es necesario diseñar currículos con componentes y funciones específicas para cada nivel educativo y con claras relaciones articuladoras entre los niveles.

En el proceso de diseño curricular hay que considerar los distintos niveles e interrelaciones del proceso educativo y comprenderlos desde diversos campos teóricos, por lo cual es recomendable la participación de profesionales provenientes de diferentes disciplinas, con el fin de determinar aspectos como modelos pedagógicos y aplicaciones didácticas que incidan en el cambio de un modelo instruccional por un modelo de formación integral.

El contexto cultural es el punto de partida y el marco de todo el proceso de diseño curricular. La importancia de lo cultural es de tal magnitud que el currículo ha sido explicado como el resultado del proceso de selección y organización de la cultura para su enseñabilidad.

Al hacer el análisis de contexto, se debe caracterizar la cultura en sus componentes generales y en los factores que la particularizan en el tiempo y en el espacio, y en la sociedad para la cual se diseña el currículo. Tener en cuenta sobre todo la dinámica producida en la sociedad por los vertiginosos avances científicos y tecnológicos que cambian las prácticas sociales, la conciencia de los individuos y, por ende, la cultura, entendida como manera del hombre habitar el mundo. El individuo, además de ser producto, es también productor de esa cultura, en la cual nada permanece inmutable. Los educadores estamos, entonces, ante la responsabilidad de formar hombres para dinamizar su grupo social.

#### *Diseño curricular en la universidad*

El proceso debe partir de una clara visión de la institución como unidad

sistémica, en la cual sus componentes funcionan con coherencia en sí mismos y con el sistema total. Esto significa que un componente es un todo articulado en sí y articulador de otros componentes. Cada parte o componente tiene su estructura y autonomía relativas y tomará de componentes de niveles superiores los criterios y factores que debe desarrollar en el currículo de un programa académico.

El primer componente estructurante de lo académico en la institución está constituido por los marcos conceptuales definidos en los estatutos y reglamentaciones. El segundo, lo constituye el proyecto educativo institucional, PEI.

El tercer componente estructurante de lo académico en la institución lo constituyen los comités de programa y de currículo de cada dependencia, que de acuerdo con resultados de procesos de autoevaluación, acreditación, revisión curricular u otros mecanismos, recogen planteamientos críticos hechos por estamentos y gremios, egresados y estudiantes, sobre el programa y el desarrollo de la disciplina.

En consonancia con los principios de la universidad y los de su dependencia, los comités determinan por consenso los principios para la definición de la visión, la misión, los propósitos, los objetivos y las metas del programa académico para el cual se diseña el currículo.

Mientras en los dos primeros componentes estructurantes de lo académico, constituidos por el Consejo Superior y principalmente por los Consejos Académico

y de Facultad, Escuela o Instituto, se establecen los criterios académicos generales, en el tercero, los comités de carrera y de currículo construyen propuestas de programas académicos; es aquí donde se requiere un alto grado de participación del profesorado.

De acuerdo con las tendencias actuales de la disciplina y del contexto sociocultural en el que debe actuar el profesional, los profesores propondrán la visión y la misión del programa, el enfoque disciplinario y los perfiles humanos, vocacionales y profesionales del futuro egresado. Se requiere, entonces, considerar el estado del desarrollo de la disciplina y el contexto del ejercicio profesional, y definir, de acuerdo con las necesidades sociales, el énfasis profesionalizante o científico - investigativo del programa.

El consenso logrado en relación con los anteriores aspectos deberá producir una dinámica generadora de programas de investigación, docencia y extensión, como materializaciones de metas que concretan los objetivos académicos de corto, mediano o largo plazo, según los propósitos institucionales reflejados en la visión y la misión de la disciplina y la profesión.

Para lograr metas institucionales se diseña un programa académico de investigación, docencia o extensión. Este proceso, que parte de un análisis de contexto, configura el macrodiseño curricular.

El análisis de contexto comprende la reflexión crítica sobre la disciplina objeto del programa y sobre concepciones del

hombre, la sociedad, el desarrollo, la cultura, la educación, el conocimiento, los procesos de conocimiento, la función social de las ciencias y las disciplinas, la investigación, la pedagogía, la didáctica, las profesiones, los marcos sociales y legales de las profesiones, las fortalezas y las debilidades institucionales, las oportunidades y amenazas, las necesidades de formación, el futuro esperado y otros aspectos que se consideren pertinentes.

Para llegar a una síntesis de resultados de la reflexión sobre el contexto, los comités pueden poner a consideración de los profesores pautas para hacer la reflexión diagnóstica y crítica, y organizarla alrededor de aspectos concretos relacionados con la disciplina o campo disciplinario, el perfil del hombre y del profesional, los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas, y las características de los contextos socioculturales que enmarcan al programa. También serán objeto de consideración las tendencias que en la actualidad determinan los factores diagnosticados, con el fin de hacer una evaluación apreciativa y unas posibles prospecciones según el futuro deseado.

Los resultados del diagnóstico anterior dan bases a los comités para formular de modo provisional unos propósitos de formación para cumplir en el programa. Estos propósitos se analizan, se reformulan, se jerarquizan y se complementan con la participación de los profesores, organizados en grupos de afinidad disciplinaria. Luego, los comités sistematizan el trabajo de los grupos de profesores y formulan los propósitos de formación que se asignarán al programa.

Una sistematización de los propósitos de formación produce la base para el diseño de las estructuras de conocimiento y de formación, y para la determinación de áreas básica, profesional, de profundización, de instrumentalización o de aplicación, entre otras, cuando el currículo se quiere centrar en la necesidad de profesionalización; si se quiere centrar más en la disciplina que en la profesionalización, se pueden definir áreas en función de la disciplina en sí o de campos multidisciplinares o interdisciplinares; si con el currículo se quiere formar profesionales para la solución de problemas del contexto, entonces se pueden definir problemas, proyectos o núcleos temáticos.

Una vez definida la estructura global se ha logrado el diseño del macrocurrículo, y se empieza a planear el diseño del microcurrículo, que se configura con la determinación de propósitos para cada área, campo, problema o núcleo de formación; luego, los propósitos se concretan en objetivos, y éstos se traducen en metas de formación que se desarrollan en asignaturas o grupos de asignaturas, en módulos o unidades problemáticas. De este manera, resultan las asignaturas que en conjunto van a integrar el pénsum.

Llegando por esta vía al diseño de las asignaturas, posiblemente resulten novedosas, multidisciplinares o interdisciplinares, innovadoras de las rutinas de los profesores, pues podrían requerir la participación de equipos de profesores y de auxiliares, con funciones y relaciones sistémicas. Como consecuencia, se podrían modificar no sólo las con-

cepciones dominantes de asignatura y de curso, sino también las relaciones profesor-alumno, y la intervención de los profesores en las asignaturas y los cursos. Es posible que así se genere la anhelada comunidad académica como vía propicia para llegar a la interdisciplinariedad, y al cambio de las estructuras y modelos de la administración académica.

En suma, el proceso de diseño en la universidad debe tender hacia el logro de currículos que sustenten programas académicos cada vez más articulantes de la educación con la cultura; de modo que la educación logre convertirse en la mejor herramienta de la que dispone una sociedad que se apresta a refundar su ordenamiento institucional y social y entiende que esta tarea es, ante todo, una tarea cultural. (Restrepo G. Beatriz. Cultura y educación. Literario Dominicano El Colombiano, p. 6, julio 15 de 2001.

### *Resumen esquemático del proceso de diseño curricular*

#### Macrocurrículo

1. Análisis de contexto. Su incidencia en el programa
  - 1.1 Marco general de regulación académica institucional. Buscar la apropiación del sentido de las directrices académicas planteadas en:
    - 1.1.1 Nivel de dirección académica central:  
Visión y misión expresadas en el Estatuto General de la Universidad y sus relaciones con los propósitos del Sistema Universitario Estatal,



SUE; plan actual de desarrollo de la Universidad y observaciones recogidas en los procesos de autoevaluación y acreditación institucionales.

### 1.1.2 Nivel de dirección académica de la facultad, escuela o instituto:

Plan actualizado de desarrollo; Proyecto Educativo Institucional - PEI-; visión y misión correlacionadas con las de la Universidad; propósitos, objetivos y metas, y los programas de investigación, docencia y extensión que los desarrollan.

### 1.2 Marco académico institucional de la disciplina:

Consideración de la historia del desarrollo de la disciplina en la institución y formulación de las metas específicas que la dependencia quiere cumplir en investigación, docencia y extensión, con el programa que se diseña.

### 1.3 Contexto socioacadémico y necesidades de formación: Determinación de las concepciones de hombre, sociedad, desarrollo, cultura, conocimiento, investigación, educación y pedagogía, que servirán de base al programa; visión de la disciplina y la profesión en los campos nacional e internacional; misión de la disciplina en correspondencia con la misión de la dependencia y las necesidades de formación del país o de la región; perfil humano, vocacional y profesional

que se quiere lograr; necesidades de formación y futuro esperado, de acuerdo con las posibilidades institucionales.

### 2. Determinación de áreas y formulación de propósitos de formación.

De acuerdo con el perfil definido para el egresado del programa, se formulan los propósitos de formación, tanto en los aspectos teóricos como en los metodológicos, para el desarrollo del ser y del saber, del saber hacer y del sentir y expresar.

Los propósitos de formación se formulan como aspectos que desde distintas disciplinas deben conocerse y aplicarse para lograr el perfil profesional propuesto.

La sistematización de los propósitos de formación es el fundamento para la determinación de las áreas o los núcleos temáticos o problemáticos de formación, dentro de las cuales los propósitos se reorganizan para lograr los objetivos de formación de cada área o núcleo.

Para lograr los objetivos propuestos dentro de las áreas o núcleos de formación, se agrupan propósitos de formación posibles de lograr con el diseño de asignatura.

Las áreas o núcleos temáticos y problemáticos con sus objetivos y propósitos de formación, formulados desde y para las distintas disciplinas que confluyen en el programa, conforman las estructuras globales de conocimiento y formación.

Esta etapa del diseño tiene como fin la estructuración del plan de estudios y su proceso se inicia con el estudio de las estructuras globales de conocimiento y formación del programa. Los pasos generales se pueden sintetizar en los siguientes:

1. Agrupar jerárquicamente los propósitos de formación en cada área o núcleo de formación.
2. Determinar los contenidos disciplinares e interdisciplinarios, necesarios para lograr uno o varios propósitos de formación. Este proceso aproxima a la definición de asignaturas.
3. Diseñar asignaturas como unidades de formación que especifiquen pro-

pósitos, objetivos, metas, contenidos, metodología y evaluación.

4. Precisar el diseño de cada asignatura de acuerdo con factores como créditos o unidades de labor académica, anualización, semestralización o trimestralización del programa.
5. Definir la secuencia de las asignaturas en consonancia con secuencias en el tiempo y en los temas, estableciendo relaciones de prerrequisito, requisito y correquisito.

Lograr de esta manera la estructura del microcurrículo, posibilita a las asignaturas, como unidades básicas del programa, tener coherencia, identidad y pertinencia; no sólo en relación con el nivel inmediato de articulación, sino también con la totalidad del pènsum.

Artículo publicado en Uni-pluri/versidad, Vol .I, N°2, 2001. pág. 53