



## PANORAMA DE LA DISCUSIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA: LA PROBLEMÁTICA CURRICULAR DE LAS UNIDADES FORMADORAS DE DOCENTES

Nelson Ernesto López Jiménez

Universidad Surcolombiana

[nelopez53@gmail.com](mailto:nelopez53@gmail.com)

### RESUMEN

A la universidad como institución social e histórica se le ha venido analizando desde diferentes perspectivas, dimensiones y procesos. Hoy podemos contar con una vasta y heterogénea producción de análisis, ensayos, libros y publicaciones que dan cuenta de ella, desde lo económico, lo político, lo social, lo ideológico, lo cultural. Sin embargo, es preciso advertir que estudios relacionados *con su esencia pedagógica y formativa*, no han contado con un tratamiento serio, riguroso y continuado. Se puede afirmar sin lugar a equivocaciones que lo pedagógico y lo formativo, se dan por descontado, es decir, no representan mucho, no es preocupación esencial en y de la dinámica de la Universidad. La anterior situación tiene una relación directa con la crisis o problemáticas sustantivas que hoy presentan las escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación en Colombia como unidades responsables de la formación del profesional docente en nuestro país.

### PALABRAS CLAVE

Universidades, identidades profesionales, competencia, cultura académica, propuesta académica.





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



## INTRODUCCIÓN

La predominancia de un modelo formativo sustentado en la instrucción o transmisión de conocimientos específicos<sup>1</sup>, ha permitido asumir la responsabilidad docente y formativa desde la base de saberes específicos, de conocimientos particulares (el de ingenieros, médicos, arquitectos, abogados, otros), desconociendo la importancia del “saber pedagógico” como requisito esencial del desempeño profesoral, como exigencia cualitativa para “formar nuevas generaciones” de profesionales en las diferentes áreas del conocimiento.

Esta situación explica, en parte, el por qué más de un intento de reforma y transformación de la Universidad no supera el umbral discursivo, de buenas intenciones, en lo que se relaciona con los planteamientos o principios pedagógicos y formativos<sup>2</sup> que sustentan todo Proyecto Educativo Institucional o Universitario.<sup>3</sup> En este marco, resulta oportuno preguntarnos sobre la internalización o apropiación de conceptos como pedagogía crítica, pedagogía hermenèutica, constructivista, pedagogías tradicionales, es decir, por la incorporación del *campo pedagógico* en la cultura institucional vigente en la educación superior. No es extremo afirmar que si en algunas instituciones se presenta, no pasa de enunciación retórica sin sentido y sin significado. Frente a este panorama resulta válido preguntarnos:

-¿Qué cambios se han presentado en nuestra institución universitaria en las últimas tres décadas en materia pedagógica y formativa?

<sup>1</sup> Las dos últimas producciones del PACA *Modelos y Prácticas pedagógicas en la educación superior (2004)* y *Formar en Investigación: algo más que discursos (2005)*, presentan estudios fundamentados que avalan esta afirmación.

<sup>2</sup> Lo que sucedió con las ULAS, y lo que está sucediendo con los créditos académicos, sirven de argumento a esta percepción.

<sup>3</sup> Miremos tranquilamente, y reflexionemos sobre la validez de los argumentos que se han presentado en torno al replanteamiento pedagógico, curricular y académico, por ejemplo, de la Universidad Nacional de Colombia.





-¿La categoría o institución del docente universitario como portador de un *saber académico*, integrado por lo pedagógico y lo disciplinario o profesional, siempre será apenas una ilusión?

-¿Desde que postura o impostura intelectual se habla, cuando se afirma que se está formando y evaluando desde el enfoque de competencias, y se mantienen invariables los esquemas de transmisión y de prácticas pedagógicas del siglo XIX?

Estas, y seguramente muchas más preguntas, están reclamando de manera insistente una oportunidad para la construcción de respuestas colectivas soportadas fundamentalmente por el compromiso y el imperativo ético que deben caracterizar a todos los miembros de la comunidad académica. En este contexto, miremos algunos desarrollos:

**1. ¿CÓMO FORMAR NUEVAS IDENTIDADES PROFESIONALES, NUEVAS SUBJETIVIDADES, SI LAS ESTRUCTURAS PEDAGÓGICAS Y CURRICULARES QUE LAS SOPORTAN NO SON INTERVENIDAS?**

Inicialmente, es conveniente explicitar que un modelo pedagógico es *un dispositivo de interacción, reproducción y transformación* que implica:

- Una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento educativo. En esta dimensión (instruccional) el Modelo Pedagógico está constituido por tres sistemas de mensajes: el currículo, la pedagogía y la evaluación<sup>4</sup>, y

<sup>4</sup> En la dimensión instruccional el Currículo define lo que cuenta como conocimiento válido; la Pedagogía define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento y la Evaluación define lo que cuenta como la realización válida del conocimiento por parte del alumno. (Bernstein:1987)





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



- Una forma particular de organización de las relaciones sociales en la escuela. En esta dimensión (regulativa), el Modelo Pedagógico está constituido por las modalidades de control específicas.

Estas dos dimensiones instruccional y regulativa, están interrelacionadas en todo Modelo Pedagógico, se determinan mutuamente y definen los diferentes arreglos institucionales, en el tiempo y en el espacio.(Díaz Villa: 2001)

Los modelos pedagógicos no existen *per-se* en las instituciones educativas<sup>5</sup>; son resultado, esto es, se construyen y caracterizan a partir del estudio de las interacciones sociales generadas o celebradas a través de sus discursos, de las relaciones entre los agentes, de sus prácticas y acciones de formación, de la vinculación de á institución con su entorno.

Desde esta perspectiva se puede avanzar en un proceso de de-construcción<sup>6</sup>de los elementos constituyentes de nuestra actual cultura académica. Significa esto, que las estructuras administrativas, académicas, curriculares, pedagógicas y culturales, son asumidas como “*verdaderas problemáticas*” que deben ser intervenidas, en la perspectiva de alcanzar pertenencia social y pertinencia académica, como base de la calidad y excelencia académica.

En la actualidad en Colombia y en la Región Latinoamericana se vienen desarrollando una serie de cambios y adecuaciones a los acuerdos que en materia de políticas públicas se vienen celebrando en diferentes encuentros nacionales e

<sup>5</sup>Esta afirmación debilita los planteamientos que han sido acogidos por algunas instituciones que incorporan acríticamente una taxonomía de los modelos pedagógicos que señala, entre otros, el romántico, el socialista, el humanista, el constructivista, el conductista. Nada más inocuo que las instituciones expliciten su modelo X y sus acciones y prácticas reales marchen o se desarrollen en vía contraria.

<sup>6</sup>Puede entenderse como el proceso que “permite des-estructurar o descomponer, incluso dislocar las estructuras que sostienen la arquitectura conceptual de un determinado sistema o de una secuencia histórica; también, des-sedimentar los estratos de sentido que ocultan la constitución la constitución genética de un proceso significativo bajo la objetividad constituida y, en suma, solicitar o inquietar, haciendo temblar su suelo, la herencia no pensada de la tradición metafísica. Véase Jacques Derrida. *La de-construcción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Paidós/ I.C.E.-U.A.B., pág. 17.





internacionales <sup>7</sup>. Esto ha generado nuevas regulaciones en los procesos académicos, que en más de una ocasión, no han contado con la suficiente difusión, participación y compromiso de la comunidad académica aludida. Por ejemplo, en la actualidad se posiciona en Colombia, por parte de las agencias del Estado (MEN, ICFES), la visión oficial de formar y evaluar por ,en y desde las competencias. Sin embargo, esta perspectiva formativa no cuenta con una asimilación real por parte de las instituciones y estamentos encargados de su implementación y realización. En ausencia de una posición concreta, estructurada y autónoma, a las instituciones no les queda otra alternativa que consolidar la *heteronomía que el discurso oficial agencia*. Esta actitud heteronómica se expresa de manera irrefutable, en lo que usualmente se conoce, como *la cultura del cumplimiento del requisito*

Un elemento central para abordar de manera estructurada y documentada la discusión sobre los Modelos Pedagógicos lo constituye la concepción que se maneja y desarrolla sobre la *formación*. Existen señales y rasgos básicos que precisan que ésta se reduce a un “*proceso de transmisión*”, en donde los roles están rígidamente definidos, alguien que transmite (el profesor), algo transmitido (discurso) y alguien a quien se le transmite, (el alumno). Sus estructuras de poder y control están nítidamente explícitas. Se evidencia un predominio por mantener lo conocido, lo tradicional, lo controlado.

Igualmente, se puede dar cuenta de la existencia de una visión alternativa y enriquecida del proceso de formación profesional. Esta se encuentra asociada a *procesos de indagación permanentes*, su desarrollo genera una concepción diferente de los roles que desempeñan cada uno de los agentes del acto formativo. La formación en esta concepción se entiende como la síntesis creativa entre un *campo de conocimientos* y un *campo de problemas* que generan características determinantes de los procesos a partir de la duda, la incertidumbre y la creación colectiva que su desarrollo comporta.

<sup>7</sup> Se pueden reseñar, entre otros, los realizados en Jomtien (Educación Para Todos); La Habana; Dakar; París; Cochabamba.







Con el propósito de orientar e invitar a la reflexión, análisis y discusión, por parte de la comunidad académica, resulta conveniente, señalar los siguientes interrogantes:

¿Qué prima en la cultura institucional de la Universidad la formación como transmisión o como indagación permanente?

¿ Dicho predominio qué tipo de profesional está formando?

¿Cuál es la naturaleza de las relaciones entre los agentes involucrados en el proceso formativo?

¿ Qué estructuras de poder y de control agencia este proceso formativo?

La formación profesional, independiente de su naturaleza (transmisión/indagación) vincula tres dispositivos que se encuentran unidos de manera inextricable. Estos son, *las estructuras curriculares, las prácticas pedagógicas y los procesos evaluativos.*

El Currículo, asumido como *el proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye el conocimiento que se considera válido para alcanzar el propósito de formación*, no comporta replanteamientos básicos en su estructuración; muy pocas son las experiencias institucionales que han intervenido su cultura académica en procura de un nuevo espacio curricular que responda a las emergencias y exigencias derivadas de la actual realidad social y política inmersa en un marco de globalidad e internacionalización de todas las esferas sociales.



29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



La Práctica Pedagógica se entiende *como un evento social significativa y semiótico que afecta las posiciones y disposiciones de los sujetos y de sus prácticas* (Díaz Villa:2001). Dicho de otra forma, es un procedimiento mediante el cual se ejerce control en una relación social, incidiendo, de uno u otro modo, en la conciencia del otro. Este procedimiento adquiere diferentes formas, atendiendo los diferentes contextos (la familia, la escuela, el trabajo, etc.); sin embargo, su propósito siempre es el mismo: la transmisión, reproducción o transformación de la cultura. No obstante, hoy se observa en Colombia y en América Latina el predominio de una *visión instrumental* que la ha reducido al espacio escolar y que la concibe como una acción directamente relacionada con la docencia (las prácticas pedagógicas de investigación, de proyección social, de gestión, no cuentan de manera significativa en la formación profesional). Por lo anterior, la práctica pedagógica se confunde fácilmente con la práctica docente.<sup>8</sup>

La Evaluación entendida *como el proceso académico mediante el cual se constata el logro de avances y desarrollos formativos, resultados de los procesos curriculares y de la naturaleza de las prácticas pedagógicas de formación, y a la vez, factor de revisión y modificación de los mismos*, se constituye en un proceso esencial en la construcción de identidades profesionales. No obstante, hoy se encuentra significativamente influenciada por una visión procedimental que la reduce en la mayoría de las veces a un *acto de mera y simple calificación*, en lo que a la evaluación interna hace referencia. Esto es, en la mayoría de realidades institucionales, se concibe la evaluación, como el dispositivo que *ubica o posiciona a los estudiantes e instituciones* de cara a un referente establecido y oficializado.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> El Grupo PACA en su última investigación “Análisis de las prácticas pedagógicas en la formación en investigación de pregrado de los estudiantes de la Universidad Surcolombiana”, desarrolla un estudio etnográfico sobre esta posición teórica.

<sup>9</sup> En varios artículos recientes he insistido en la necesidad de una rendición de cuentas pública por parte de las agencias estatales que tienen la responsabilidad de la evaluación de la calidad de la educación en Colombia. Esta actitud está directamente relacionada con la intención de “recuperar” la esencia académica de la evaluación, en menoscabo, de la percepción logística e instrumental que hoy se le viene imponiendo.





Pensar la evaluación como un proceso eminentemente investigativo, que responde a una concepción teórica y conceptual que explicita la idea de hombre y mujer que se pretende formar, la cultura y sociedad que se aspira consolidar, que supere la apología de las pruebas masivas y censales, que dude de la efectividad del “sin número de aplicativos exitosos”, no es la posición relevante hoy en día en materia de evaluación externa en Colombia.

Teniendo como referentes inmediatos, los anteriores conceptos y la forma como se relacionan o no, entre sí, se puede afirmar la existencia de dos modelos genéricos, que ejercen una influencia determinante en el logro de niveles de calidad y excelencia educativa, estos son:

## 2. MODELO DE ACTUACIÓN

Este modelo pedagógico es el actualmente hegemónico en el campo formativo<sup>10</sup>, se identifica porque en y a través de él, se presentan unos roles marcados y fuertemente clasificados de los actores, procesos y prácticas formativas inmersas en el proceso pedagógico. Además, se pueden señalar, entre otros, los siguientes rasgos de identidad:

- ✓ Se desarrolla independiente del Proyecto Educativo Institucional o Universitario
- ✓ Sustentado en la transmisión de conocimientos.
- ✓ La relación docente-estudiante es asimétrica.
- ✓ La docencia, la investigación y la proyección social se desarrollan como procesos independientes y en algunos casos enfrentados.

<sup>10</sup> El concepto de *campo* se entiende como “un estado de relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones envueltas en la lucha por la distribución del capital específico que acumulado en el curso de las luchas anteriores orienta las estrategias posteriores; las luchas en el campo tienen por efecto el **monopolio** de la violencia legítima (autoridad específica), es decir, la conservación o la subversión de la estructura de la distribución del capital específico”. (Bourdieu:1995).







- ✓ La insularidad y atomización de las materias o asignaturas es su nota esencial.
- ✓ Las asignaturas están segmentadas y jerarquizadas.
- ✓ Existe una yuxtaposición de contenidos e información.
- ✓ El concepto de cultura es restringido. Se agota en lo escolar
- ✓ Su legitimidad se fundamenta en la legalidad, (Discurso Oficial).
- ✓ La evaluación es sinónimo de calificación.

Muchas otras características se le pueden atribuir a esta concepción formativa, sin embargo, con el propósito de profundizar en el análisis, es preciso afirmar que este modelo, *responde únicamente por la dimensión cognitiva de la formación*, esto significa que su meta se agota en la apropiación del conocimiento. Preguntar sobre lo que *hace* el estudiante con lo que *sabe*, no es preocupación básica de este modelo; de igual manera, interrogarse por el *deseo o anhelo de hacer*, tampoco se presenta como reto o preocupación sustantiva. La pregunta obligada es la siguiente:

*¿En que se fundamentan las instituciones universitarias que tienen como propósito misional la formación integral de sus estudiantes, si mantienen vigente y hegemónico este modelo formativo?*

La finalidad básica de este modelo es entregar información, agenciar procesos de cognición simple, se puede afirmar que su intencionalidad se agota en la formación de carácter enciclopédico. Entrando en la reflexión sobre la formación en competencias, se puede afirmar, que apenas avanza en la primera etapa de las mismas: se logran competencias de estado inicial o superficial.



### 3. MODELO DE COMPETENCIA

La competencia es asumida como *una estructura compleja constituida por la Interrelación de la competencia cognitiva (basada en el saber) y la competencia potestativa (basada en el poder). A su vez, la primera se diferencia en competencia modal (saber hacer) y competencia semántica (saber sobre el ser el hacer), y esta última en competencia categorial (saber proposicional abstracto) y competencia factual (saber proposicional concreto).* (Serrano:2003).

A partir de esta concepción, el modelo formativo que se sustenta en las competencias, supera la simple asimilación del conocimiento. Se convierte en una estrategia asociada a la investigación, al cultivo de la capacidad de asombro. Su sentido está directamente relacionado con la construcción de sentido y con la solución de problemas de toda índole. En esta modelo, los roles de los agentes están determinados por la búsqueda de respuestas satisfactorias a preguntas pertinentes, entre otros rasgos de identidad, se pueden reseñar los siguientes:

- ✓ Es coherente con la dimensión teleológica del Proyecto Educativo Universitario.
- ✓ Supera la relación asimétrica docente-alumno.
- ✓ Los problemas y su solución, se convierten en lo esencial de este modelo.
- ✓ El trabajo en equipo, es su estrategia metodológica fundamental.
- ✓ El asombro, la incertidumbre y la duda soportan el proceso de formación. Su esencia es la investigación permanente.
- ✓ Logra en el estudiante propiedades relacionadas con la autonomía, el análisis simbólico, la lectura crítica y propósitiva y, la innovación permanente.
- ✓ La interdisciplinariedad, la transversalidad y la transdisciplinariedad, se convierten el “ethos” formativo de este modelo.





- ✓ La evaluación se convierte en un proceso académico resultado de la concertación y de los productos alcanzados. Elimina la concepción de evaluar desde el “déficit”, y resalta los procesos desarrollados.

Sin embargo, al analizar el impacto de la hegemonía de cada uno de estos modelos, de su divorcio o enfrentamiento, nos encontramos ante una aporía directamente relacionada con la contradicción entre formación por contenidos y la formación por competencias que permite explicitar la siguiente posición:

*No existe ninguna línea divisoria entre estos dos modelos de formación, se refieren a **distintos niveles o fases de su desarrollo**, en la medida que no puede existir una formación por competencias carente de contenidos o conocimientos.<sup>11</sup>*

Obvio resulta señalar, que la concepción de docencia, de investigación y de evaluación en cada uno de estos modelos, recoge la impronta de su estructura, es decir, genera una identidad particular y singular. No es lo mismo formar para etapas iniciales (cognitivas), que formar para la complejidad (pensamiento crítico y proposicional)

<sup>11</sup> Este planteamiento lo he venido defendiendo en las conferencias institucionales que realicé como Subdirector académico del ICFES, en el marco del seminario sobre “Problemática de la evaluación por competencias”. Agosto 2004-mayo 2005.



#### 4. ACERCA DE LOS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN DE LA CULTURA ACADÉMICA INSTITUCIONAL.

Interesante resulta afirmar, que la intención de esta elaboración está fuertemente ligada a la entrega de referentes básicos a las instituciones, y en particular a la Universidad Surcolombiana, de categorías o argumentos que permitan soportar los procesos de cambio recontextualización y transformación académica y curricular. La validez de los procesos de reforma institucional, dependen de la manera como se intervienen o agencian, los siguientes cambios:

##### 4.1 Cambios en los principios organizativos del conocimiento.

Nada más complejo de argumentar que la organización actual del conocimiento, expresada a través de las estructuras curriculares, a partir de las materias o asignaturas. Las estructuras curriculares soportadas en este mecanismo organizativo se asocian con la insularidad, la segmentación y la jerarquización del conocimiento. Su énfasis disciplinario no responde a las emergencias de la actual composición y dinámica del conocimiento. La realidad histórica y social (local, regional, nacional e internacional) apenas ejerce una influencia temática y nacional. Son estructuras descontextualizadas, a las cuales se les puede atribuir buena parte de la responsabilidad con la deserción estudiantil actual.<sup>12</sup> Un proceso de re-estructuración serio y pertinente tiene que intervenir estas formas organizativas, es decir, tiene que intervenir las estructuras de poder y de control que las soportan. En la parte final de esta elaboración se plantea una alternativa viable que permita superar esta situación.

---

<sup>12</sup> Cerca del 53%, según información del MEN





## 4.2 Cambios en la naturaleza de las relaciones entre los agentes involucrados en los procesos formativo.

La *identidad* de los actores del proceso formativo debe ser intervenida de manera sustantiva. El trabajo individual debe dar paso al trabajo colegiado; la asimetría presente en la relación profesor-alumno no puede mantenerse incólume e inmodificable. Si la investigación o al indagación sistemática es la esencia del proceso formativo, la *corporatividad de estudiantes y profesores* frente a los retos del conocimiento, se erige como la estrategia viable y pertinente para “resignificar y recomponer” las relaciones, entre los agentes o actores de la acción formativa. No es posible seguir manteniendo “agendas particulares” si se trata de responsabilidades colectivas; se hace necesario crear estrategias metodológicas para integrar los procesos sustantivos de la Universidad (docencia, investigación y proyección social), y con ellos, a los agentes, que los realizan.

## 4.3 Cambios en los contextos de interacción o de las prácticas pedagógicas.

Lo formativo no se agota en lo escolar; la flexibilidad en todas sus expresiones (personal, académica, pedagógica, curricular, administrativa) asume que el aula de clase, el espacio físico del salón, *no es el único y legítimo espacio formativo*.

Si las prácticas pedagógicas se consideran procesos de *interacción social*, no se puede considerar que éstos sólo tengan lugar en la escuela como institución formal. Por el contrario, existen otros contextos que deben ser incorporados al proceso formativo para garantizar efectivamente que se presente una pertinencia efectiva de la acción formativa. Un elemento que soporta esta afirmación se relaciona con la exigencia oficial de trabajar a partir de créditos académicos.





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



Se comparte que el crédito académico entendido como la unidad de medida del trabajo académico del estudiante, que conjuga la labor realizada con la asistencia del profesor (presencial) y la que adelanta el estudiante de manera independiente, exige un replanteamiento del proceso formativo, en donde la *enseñanza* del profesor de paso al *aprendizaje* del estudiante. Esta adopción o incorporación exige cambios sustantivos y estructurales del “paradigma formativo” vigente o hegemónico en la educación superior actual. Es posible que los trabajos que el estudiante realice con la asistencia directa del profesor se *celebren en el salón de clase*, pero las acciones o trabajos independientes del estudiante, deben involucrar, otros espacios formativos, como el hogar, el trabajo, el deporte, la cultura. Analizar seriamente esta necesidad de cambio, debe ser acogida como un acto de responsabilidad y ética institucional.

## 5. PROPUESTA ACADÉMICA

A través de las diferentes elaboraciones del Grupo de Investigación PACA<sup>13</sup>, se ha presentado a la comunidad académica nacional e internacional una *propuesta de formación* que pretende convertirse en alternativa académica a la actual realidad educativa. Se fundamenta en la construcción y consolidación de un Modelo Pedagógico Integrado soportado en procesos asociados a la integralidad, la transversalidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. La idea central que acompaña la dinámica de este colectivo académico, es la siguiente: *lo formativo no se agota en lo escolar*. Por lo disperso y fragmentado que es el saber, escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban

<sup>13</sup>Se pueden reseñar, entre otras, *Currículo y calidad de la educación superior en Colombia*. Icfes-Colciencias 1989; *La reestructuración curricular de la educación superior*. Icfes-Universidad Surcolombiana. 1995; *Retos para la Construcción Curricular*. Editorial MAGISTERIO. Colección Mesa Redonda. 1996; *La De.construcción Curricular*. Colección SEMINARIUM. Editorial MAGISTERIO. 2001; *Modelos y Prácticas Pedagógicas en la Educación Superior*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Educación. 2004; *Encuentros y Des-encuentros con la Pedagogía en la Educación Superior* Universidad Surcolombiana. Facultad de Educación. 2004; *Formar en investigación: algo más que discursos*. Universidad Surcolombiana. Facultad de Educación. 2005





(escuela), y de las figuras sociales que lo detentaban y pontificaban (maestro, director)<sup>14</sup>.

30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011

Quiere esto decir, que se han presentado cambios estructurales a partir de los cambios culturales y de las emergencias actuales en todos los órdenes de la sociedad. Parece que la escuela y, algunas percepciones sobre ella, en materia de política pública ignoraran dicha realidad e insistieran en comportarse como realidades ahistóricas e impenetrables. *La escuela como institución tiende sobre todo al atrincheramiento en su propio discurso, puesto que cualquier otro tipo de discurso es contemplado como un atentado a su autoridad* (Martín Barbero: 2003).

En la perspectiva del PACA –Programa de Acción Curricular Alternativo- queda claro entonces que lo curricular, lo pedagógico y lo evaluativo, no se deben asumir solamente *desde la lógica del saber escolar*. Como ya se ha planteado, existen otras lógicas, otros niveles de la realidad y otras agencias culturales que están presentes en el acto formativo, y que en estos momentos son ignoradas por las políticas públicas que regulan la educación en la región latinoamericana y, en Colombia, en particular.

Conceptos como contextualización macro y micro; detección de necesidades; objeto de transformación; propósito de formación; núcleos temáticos y problemáticos<sup>15</sup>; bloques programáticos, proyectos puntuales, hacen parte del andamiaje teórico de la propuesta de construcción de Modelos Pedagógicos Integrados.

El núcleo temático y problemático NTP no es una forma diferente de llamar a las asignaturas o materias; por el contrario, es una estrategia alternativa que pretende integrar la teoría con la práctica; la docencia, la investigación y la proyección

<sup>14</sup>MARTIN BARBERO, Jesús. “Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. Revista Iberoamericana de Educación. No 32. 2003..

<sup>15</sup>Estrategia curricular que integra el conjunto de conocimientos académicos y cotidianos afines, que posibilitan definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, construir estrategias metodológicas disciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias que garanticen la relación teoría – práctica y la participación comunitaria en el proceso de formación. Se opone de manera sustantiva a la organización por asignaturas o materias.





social; los saberes académicos, científicos, tradicionales, cotidianos, culturales, tecnológicos, el trabajo individual con el trabajo colectivo y, fundamentalmente, el trabajo autónomo del docente.

El núcleo temático y problemático NTP activa el trabajo corporativo y la divergencia argumentada como improntas esenciales de su ejecución. Supone un diálogo concertado entre saberes (disciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario), entre agentes (alumnos, profesores, directivos, investigadores, padres de familia, empresarios, comunidad académica en general), entre instancias académico-administrativas, en procura de generar un trabajo colegiado que garantice el logro de los objetivos misionales de toda institución educativa.

La construcción de los núcleos temáticos y problemáticos NTP, supone el desarrollo de las siguientes acciones:

- ✓ Prediseño del NTP. Responsabilidad del colectivo docente.
- ✓ Discusión y análisis de intencionalidades con los alumnos.
- ✓ Selección y caracterización de los *problemas significativos*.
- ✓ Diseño del NTP
- ✓ Planificación y definición de responsabilidades
- ✓ Definición concertada de criterios de evaluación
- ✓ Generalización de los impactos alcanzados.

La de-construcción se convierte en la *actitud filosófica y epistemológica* que soporta esta propuesta alternativa, razón por la cual, se hace indispensable para su desarrollo contar con:

- ✓ La creación y mantenimientos de grupos de trabajo permanentes (Comités curriculares central, de facultad y de programa).
- ✓ Participación de los diferentes sectores que integran la comunidad educativa.
- ✓ Resignificación de las estrategias y prácticas pedagógicas.





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



- ✓ La investigación permanente, como *sello o marco esencial*.
- ✓ La reorientación y resignificación permanente.

## CONCLUSIÓN

A manera de conclusión, es preciso señalar que la Universidad Surcolombiana debe asumir como pretexto inmediato para la *transformación de su modelo pedagógico formativo*, el actual proceso de Autoevaluación con miras a la Acreditación de Alta Calidad. Cuenta con los mecanismos apropiados, una estructura académico administrativa ágil y renovada, cuenta con la voluntad y disposición de un buen número de académicos con excelente formación. Se trata de definir y explicitar **una política pública institucional**, sobre el particular.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

López Jiménez, Nelson *La De-construcción Curricular*. Colección SEMINARIUM. Editorial MAGISTERIO, 2001.

López Jiménez Nelson, Ana Victoria Puentes y otros. *Modelos y prácticas pedagógicas en la Educación Superior*. Grupo PACA. Universidad Surcolombiana. Abril 2004.

Martín Barbero, Jesús, “Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades” . Revista Iberoamericana de Educación. No 32. 2003.

Nieto Caraveo, Luz María; Diaz Villa, Mario (2005) “La formación de profesores universitarios para la flexibilidad curricular mediante estrategias virtuales”. UASLP. Mexico.