

*Sistematización del proceso de configuración  
de la **Política Curricular** en la  
Universidad del Valle 1986-2005*



# Discursos, Actores y prácticas

Colección Institucional



UNIVERSIDAD DEL VALLE  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
COMITÉ DE CURRÍCULO  
DIRECCIÓN DE AUTOEVALUACIÓN  
Y CALIDAD ACADÉMICA



Programa Editorial Universidad del Valle

**LA POLÍTICA CURRICULAR EN UNIVALLE:  
DISCURSOS, ACTORES Y PRÁCTICAS  
1986-2005**

**SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO DE CONFIGURACIÓN  
DE LA POLÍTICA CURRICULAR  
EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE  
1986-2005**

**Universidad del Valle  
Programa Editorial**

Título: La Política curricular en Univalle:  
Discursos, Actores y prácticas.

Serie: Sistematización del proceso de configura-  
ción de la política curricular en la Universidad del  
Valle 1986-2005.

Rector de la Universidad del Valle:  
Iván Enrique Ramos Calderón

Vicerrectora Académica:  
Martha Cecilia Gómez de García

Director del Programa Editorial:  
Víctor Hugo Dueñas Rivera

Diseño Gráfico: Jhonny Velazco Díaz  
Diagramación: Nathaly Ortiz Lugo

© Universidad del Valle

Universidad del Valle  
Ciudad Universitaria, Meléndez  
A.A. 025360  
Cali, Colombia  
Teléfono: (+57) 2 321 2227  
Telefax: (+57) 2 330 8877  
E-mail: editorial@univalle.edu.co

Cali, Colombia  
Agosto 2009

A lo largo del desarrollo de la investigación parti-  
ciparon las siguientes personas:

•Amparo Granada  
Directora de Autoevaluación y Calidad Acadé-  
mica - DACA

•Maria Clara Tovar  
Subdirectora de Autoevaluación y Calidad Aca-  
démica - DACA;

Profesores del Instituto de Educación y Pedagogía:

•Mario Acevedo  
•Américo Calero  
•Martha Lucía Peñaloza  
•Guillermo Vega

Asistente de Investigación:

•William Jiménez

•Profesora Stella Valencia  
Directora del Instituto de Educación y Pedago-  
gía y coordinadora del grupo de investigación.

En la fase inicial del Proyecto participaron tam-  
bién los profesores:

•Patricia Calonje  
•Álvaro Guzmán  
•Adolfo Álvarez

Colaboraron en calidad de asesores para asuntos  
puntuales durante el I semestre de 2006:

•Alba Nubia Rodríguez,  
Profesora de la Facultad de Humanidades

•Elio Fabio Gutiérrez  
Profesor Jubilado de la Universidad del Cauca.

**LA POLÍTICA CURRICULAR EN UNIVALLE:  
DISCURSOS, ACTORES Y PRÁCTICAS**

## CONTENIDO

<p>PRESENTACIÓN .....6</p> <p>1. ENFOQUE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN .....9</p> <p>1.1. LAS TENSIONES ESENCIALES DE LA UNIVERSIDAD .....11</p> <p>LOS MODELOS UNIVERSITARIOS LA FORMACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR COMO LA ESTRATEGIA EL SENTIDO FORMATIVO DE LA UNIVERSIDAD Y LA FORMACIÓN INTEGRAL</p> <p>1.2. LOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS Y ADMINISTRATIVOS .....28</p> <p>LA CONCEPCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LAS POLÍTICAS LA CONCEPCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS</p> <p>2. LA REFORMA CURRICULAR ENTRE LA CULTURA INSTITUCIONAL Y LA CULTURA ACADÉMICA .....35</p> <p>2.1. CONOCIMIENTO, PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN DEL ACUERDO 009 DE 2000</p> <p>CONOCIMIENTO DE LA REFORMA .....37</p> <p>PERCEPCIONES SOBRE LA REFORMA .....42</p> <p>VALORACIONES FRENTE A LA REFORMA .....48</p>	<p>2.2. LAS DIMENSIONES DE LA POLÍTICA CURRICULAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES</p> <p>RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN BÁSICA Y FORMACIÓN PROFESIONAL .....50</p> <p>RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN PROFESIONAL E INVESTIGACIÓN .....53</p> <p>FORMACIÓN PROFESIONAL E INTERDISCIPLINARIEDAD .....57</p> <p>RELACION ENTRE FORMACIÓN PROFESIONAL Y COMPLEMENTARIA .....60</p> <p>FLEXIBILIDAD .....63</p> <p>FORMACIÓN INTEGRAL .....67</p> <p>RELACIÓN CON EL MEDIO .....70</p> <p>MODALIDADES DE DOCENCIA .....73</p> <p>ESQUEMAS DE ADMINISTRACIÓN .....76</p> <p>RELACIONES PREGRADO Y POSTGRADO .....82</p> <p>2.3. EXPERIMENTACIÓN E INNOVACIÓN DESDE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS Y PROYECTOS ESPECÍFICOS .....84</p> <p>2.4 LAS PRÁCTICAS EN EL CONTEXTO DE LA DIVERSIDAD DE SABERES Y ENFOQUES .....88</p> <p>3. REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS Y SABER PEDAGÓGICO .....90</p> <p>3.1. TENDENCIAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS EN LA POLÍTICA CURRICULAR DE UNIVALLE .....91</p> <p>3.2. EL SEMINARIO COMO ESPACIO DE PENSAMIENTO Y CONOCIMIENTO SOBRE LA UNIVERSIDAD .....95</p> <p>3.3. LA FORMACIÓN COMO OBJETO DE LAS PRÁCTICAS .....97</p> <p>4. REFLEXIÓN FINAL: PENSAMIENTO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO EN UNIVALLE .....99</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## PRESENTACIÓN

Este documento contiene uno de los productos de la investigación denominada “**Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular de la Universidad del Valle 1986 - 2005**” la cual se realizó a partir de las directrices de la Vicerrectoría Académica y del Comité de Currículo de esta universidad, por un grupo interdisciplinario constituido por profesores de diversas unidades académicas. El proyecto de investigación nació de una solicitud de la Dirección Universitaria que consistía en hacer un estudio del impacto de la Reforma Curricular contenida en el Acuerdo 009 de 2000, a fin de identificar sus aciertos y desaciertos, los problemas que resolvió y los asuntos que quedaron pendientes, y cuyos resultados podrían conducir a una nueva reforma. Pero una vez iniciado el estudio, el grupo de investigación empezó a percatarse de que las categorías de análisis que emergían de las características más relevantes de esta reforma, no constituían grandes innovaciones frente a las del Acuerdo 001 de 1993, al que se pretendía reformar, y aún más, aparecían de una u otra forma en el acuerdo 003 de 1989, que a su vez había sido reformado en 1993.

Esta situación nos llevó a revisar el Plan de Desarrollo Universidad del Valle 1986 - 2000, en el que pudimos identificar que desde mediados de la década del 80, en esta universidad se ha venido configurando una política curricular que no obstante sus continuidades y discontinuidades, ha devenido en un **proyecto formativo** que opera como “**una impronta de formación**” propia, y “frente al cual se nota un **sentido de identidad y pertenencia** por parte de la comunidad universitaria”. Esto nos llevó a proponer que en vez de un “estudio de impacto” hiciéramos una sistematización que nos permitiera comprender, desde una perspectiva cualitativa y menos instrumental, de un lado, la manera como la Universidad ha venido configurando su política curricular y construyendo ese modelo formativo que la caracteriza, y del otro, cómo la comunidad universitaria se ha venido enfrentando a esa política y cómo se la ha apropiado, reconfigurado, resistido o transformado. Esta comprensión nos permitiría a su vez “identificar y proponer un conjunto de lineamientos, estrategias y acciones necesarios para reorientar, actualizar y consolidar la política curricular de la Universidad del Valle.”

Para lograr estos propósitos recurrimos a **tres estrategias metodológicas**:

**1. La revisión y análisis documental**, que hizo posible la reconstrucción de la forma como la política curricular se ha venido expresando desde el punto de vista normativo y que nos permitió comprender que ésta no se encuentra contenida únicamente en la última reforma y sus normas reglamentarias, pues ella es resultado de un largo proceso en el que las normas y los discursos van dibujando un horizonte de formación que informa y le traza derroteros al devenir institucional y lo enmarca en un contexto social, político y cultural, frente al cual la Universidad debe estar siempre alerta en términos de una permanente indagación sobre aspectos relevantes de ese contexto, a través de la investigación, y de una constante intervención crítica, a través de la extensión y la proyección social.

**2. La técnica de los grupos focales**, que permitió identificar la forma como la política curricular ha venido siendo apropiada por parte de los principales actores de la comunidad universitaria (Directores y miembros de Comités de Programas Académicos, profesores y estudiantes); y que con sus prácticas académicas y culturales y con sus conflictos, consensos y disensos, van configurando un “ethos institucional” que identifica a la Universidad y la diferencia de otras. Esto explica porqué, a pesar de que los estudiantes, varios profesores y aún algunos directivos, dicen no tener un claro conocimiento sobre la reforma contenida en el acuerdo 009 de 2000, hay una fuerte identificación con los principios de la política curricular y el proyecto formativo de la Universidad.

**3. El seminario permanente de formación universitaria** que permitió, en un principio, ubicar la revisión y el análisis documental en un contexto teórico más amplio y en segunda instancia, revisar una muestra importante de experiencias significativas que vienen desarrollando profesores de distintas unidades académicas y de proyectos que ha venido impulsando la Vicerrectoría Académica a través del Comité de Currículo, y que contribuyen a la construcción del modelo de formación en Univalle. En estas presentaciones identificamos una situación que denominamos “conocimiento pedagógico invisible o no especializado” reflejado en la aparente contradicción entre “las formulaciones que buscan sustentar teóricamente a los proyectos y experiencias con las declaraciones de varios profesores en el sentido de no ser especialistas y tener dificultades para conceptualizar los elementos pedagógicos implicados en su proyecto o experiencia.

Los resultados de estas tres estrategias se sometieron a un proceso de **triangulación** por medio del cual le seguimos la pista a las 10 categorías de análisis que identificamos cuando pretendíamos evaluar el impacto de la última Reforma Curricular, al comparar su uso en el discurso normativo y reglamentario institucional, en el lenguaje cotidiano de los miembros de la comunidad universitaria y en las propuestas y proyectos revisados en el Seminario Permanente. Estas categorías son:

1. Relación entre formación básica y formación profesional
2. Relación entre formación profesional e investigación
- 3-Relación entre formación profesional e interdisciplinariedad
- 4- Relación entre formación profesional y complementaria
- 5- Flexibilidad
- 6- Formación integral
- 7- Relación con el medio
- 8- Modalidades de Docencia
- 9- Esquemas de Administración
- 10-Relaciones pregrado y postgrado

En el proceso de triangulación emergió una hipótesis que apuntaba a que estas categorías no tenían el mismo peso específico que tenían la **formación integral** y la **flexibilidad curricular** (dos categorías que aparecían en todos los acuerdos y documentos revisados), y que alrededor de ellas gravitaban otras dimensiones de la política curricular. Esta hipótesis fue formulada en los siguientes términos: Independientemente de la convergencia o no de los distintos enfoques en torno a aspectos sustanciales del proyecto formativo, la formación integral es la naturaleza de la formación universitaria en Univalle y la flexibilidad: académica, pedagógica, curricular y administrativa es la estrategia que la hace posible. Las otras dimensiones de la política curricular operan entonces como coadyuvantes de la formación integral y una adecuada relación entre ellas genera la sinergia necesaria para lograrla.

La relación entre el “ethos universitario” configurado por los actores en su vida cotidiana y la fuerza performativa del discurso institucional, genera una tensión que puede devenir en conflictos antagónicos que en ocasiones se resuelven por la vía de la imposición arbitraria, pero que las más de las veces se resuelven a través del diálogo razonado y la negociación cultural. El

devenir resultante de estas tensiones y conflictos es lo que se decanta en una política curricular, la cual se puede constituir en un factor potencial decisivo de la renovación pedagógica, un instrumento para la formación de los estudiantes y profesores y en un factor determinante de la calidad de la educación.

Hacer conciencia de la historicidad de este proceso es sumamente importante para la construcción conciente de un proyecto formativo que no se limite a responder a las demandas, exigencias y directrices del estado y los organismos internacionales, sino que consulte su propia historia y potencie la capacidad endógena y la autonomía institucional al recoger la experiencia acumulada por la Universidad como fuente de conocimiento para el desarrollo y transformación de su política curricular. Pero esto implica hacer investigación sobre la propia institución. En este sentido vemos necesario hacer de la Universidad un laboratorio natural de estudio, investigación, e intervención, de tal manera que desde allí sea posible replantear los enfoques y formas de abordar la educación, la pedagogía, la política, la gestión, el currículo, y contribuir a su transformación y a la producción de conocimiento y pensamiento sobre sí misma.

## 1. ENFOQUE CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Así como en la Sistematización de la Política Curricular de la Universidad del Valle concluimos que desde mediados de la década del 80 esta Universidad empezó a hacer una primera gran síntesis de sus avances en los procesos de formación logrados en los anteriores 40 años y que tal síntesis se expresa en distintos apartes y formulaciones del Plan de Desarrollo 1986 - 2000, reconocemos también que en los últimos veinte años la Política Curricular constituye una de las acciones más significativas para la vida institucional, en tanto tres momentos importantes de su configuración, llevados a cabo en el periodo 1986-2005, han sido definitivos para la emergencia, construcción y apropiación del proyecto y sentido formativo de Univalle. Así se ha podido indagar, visualizar y delinear en esta investigación que se inscribe, por su naturaleza, en el campo de la Educación y la Pedagogía.

Además de referirse a un asunto relacionado con la Pedagogía de la Educación Superior, a la formación como la función que le da sentido a la Universidad, la presente investigación se inscribe, de manera más específica, en campos como la política educativa<sup>1</sup>, la gestión educativa y el currículo, referidos al nivel universitario, los cuales se hacen más complejos en la medida en que se trasciende los modelos técnico-administrativos de carácter instrumental y se aproxima a enfoques y teorías relacionados con la acción humana en contextos socio-culturales diversos en los que discurre la vida universitaria. Sin duda, el impacto de estas mediaciones se hace más sensible a sus distintos significados cuando, desde la perspectiva de la política y la gestión, se piensa en la Universidad como espacio de construcción de sujetos, de relaciones y de procesos sociales; como escenario de conflictos y de construcción de la democracia; cuando intuimos su potencial pedagógico-formativo más allá de la relación con el conocimiento, del trabajo en las aulas; cuando se potencia su capacidad convocando y movilizándolo el talento humano en función de la misión y propósitos institucionales. En fin, cuando se abordan las políticas institucionales en su doble dimensión, por un lado, como enunciados de carácter normativo que orientan, prescriben y regulan el quehacer universitario y por otro, como prácticas complejas que expresan los modos como los distintos actores apropian, recontextualizan y resignifican tales enunciados.

\*  
1. Para Adrián Eduardo Serna, la pedagogía permite organizar las múltiples relaciones que tienen lugar en la educación desde la política educativa, los procesos de formación de educadores y los escenarios escolares; aún cuando advierte sobre la confrontación de que ha sido objeto esta concepción desde posiciones que reducen la pedagogía a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la intimidad del aula, y que desconocen además el estatuto de este saber. La Doble Existencia del Saber Distintivo. En *“El Pedagogo y el Político”*. Centro de Investigación y Desarrollo Científico. Universidad Distrital. Bogotá, 2004. P 175.

# Investigación Educativa y Pedagógica

Un acercamiento desde este enfoque permite dar cuenta de cómo se innova y experimenta al interior de dichas prácticas; de cómo se orienta y dispone un quehacer; de cómo se le confiere un sentido particular a la formación, a la práctica misma. De ahí la complejidad de esta investigación, pues tiene que ver con la naturaleza, especificidad y capacidad de la Universidad para ejercer su autonomía, para pensarse, producirse y recrearse en el marco de las orientaciones del Estado, la sociedad y la cultura vigentes y, no obstante, más allá de ellas<sup>2</sup>.

Con el propósito de identificar pistas acerca de cómo se viene apropiando, resignificando y experimentando la política curricular, se indagó sobre las prácticas pedagógicas de la Universidad y sobre las posibilidades y condiciones institucionales que están incidiendo en su desarrollo. A través de esta reflexión fue posible también observar e identificar fortalezas y debilidades en el proyecto formativo de Univalle relacionadas por un lado, con las distintas dimensiones de la política curricular, y por otro, con el sentido y contenido de sus prácticas pedagógicas. La riqueza y los resultados de este ejercicio de indagación nos permite afirmar que una institución que se interroga sobre el qué, el por qué y el para qué de sus prácticas estimula y propicia la reflexión y la investigación pedagógica, haciendo visibles las preocupaciones por la formación de estudiantes y profesores, por las relaciones pedagógicas, por la evaluación, entre otros aspectos; como también, los aciertos y desaciertos en los dispositivos pedagógicos y administrativos a través de los cuales se concreta institucionalmente la organización para responder a la misión y a los propósitos de la Universidad, tales como: los métodos de trabajo, las formas de organización, la reglamentación y los procesos y procedimientos.

Por la pertinencia y validez de este tipo de enfoques que permiten desplegar y potenciar las distintas formas como circula y se utiliza el saber en el ejercicio de la autonomía universitaria, es que recomendamos volver sobre la historia de la Universidad para reconocer los esfuerzos y resultados producidos en distintos momentos de la vida institucional, en los cuales decisiones importantes y significativas para su futuro, tuvieron como soporte estudios, investigaciones y propuestas realizadas por sus profesores a título personal o a solicitud de la dirección universitaria.

Los anteriores desarrollos fueron producidos en contextos contradictorios, paradójicos y ambiguos propios de la complejidad de un quehacer universitario mediado por tensiones y conflictos de distinta índole; por tanto, promover la utilización de este tipo de enfoques exige aproximarnos a la formación y a las prácticas desde una mirada desprevenida, rigurosa y sistemática que arroje claves importantes para actualizar y recrear la Política Curricular, desde asuntos como: los modelos universitarios, la función del conocimiento en la universidad, el sentido formativo de la universidad y la formación integral, entre otros. Obviamente que la diversidad de perspectivas y posiciones que puede haber alrededor de estos asuntos, por las posibilidades y limitaciones que ofrecen cada una de ellas, nos exige ponernos de acuerdo mínimamente en ciertas cosas, para construir unidad en la diversidad, es decir, para hacer Universidad.

\*  
2. Esta conceptualización de la Política y la Gestión se ha ido construyendo en el marco de una línea de investigación sobre capacidad institucional presentando avances importantes en el proyecto de investigación de VALENCIA Stella, et. al. Posibilidades y Limitaciones para el fortalecimiento de la capacidad institucional en Ciencia y Tecnología en las Instituciones Educativas, finalizado en marzo de 2002 con patrocinio de Colciencias.

## 1.1. LAS TENSIONES ESENCIALES DE LA UNIVERSIDAD<sup>3</sup>

Entre las contradicciones que pueden esbozarse a partir de los distintos planteamientos hechos por los participantes en el Seminario Permanente sobre Formación Universitaria se destaca, en primer lugar, la oposición entre la función conservadora y reproductora de la cultura y el compromiso propositivo y renovador de la Universidad: conservación frente a cambio, el pasado frente al presente, la tradición frente a innovación, entre otras. Pares de verdades o antinomias que como dice Bruner siendo la base para la disputa y la reflexión permanente, también nos recuerdan que aquellas no existen independientemente de las perspectivas de quienes las profesan.

Otra antinomia corresponde a la oposición entre el mundo de la vida y el mundo de la academia, expresada también a través de la oposición entre autonomía y dependencia o a través de lo que Américo Calero proponía también en la tercera sesión como una pulsión centrípeta, aquella que hace que algunos tengamos identidades académicas volcadas hacia el interior de la universidad, frente a una pulsión centrífuga aquella que hace que el conocimiento ya no sea válido en sí mismo sino en función de algo exterior a la Universidad. Habría otro tipo de pares de verdades opuestas en la vida cotidiana de la universidad, veamos algunas que tienen una relación inme-

diata con la Política Curricular y que revelan una tensión permanente entre:

- El espíritu crítico y la cultura del respeto por la diferencia.
- La promoción del aprendizaje y el compromiso con la formación
- El cultivo de las sensibilidades y el desarrollo intelectual.
- La formación integral y la formación disciplinar o profesionalizante.
- El currículo generalista y el currículo especializado.
- El currículo explícito y el currículo oculto.
- El currículo oficial y el currículo operacional o práctico.
- La investigación básica y la investigación aplicada.

\*  
3. Véase la introducción sobre este tema en “Las competencias en el contexto de las tensiones esenciales de la Universidad. Cuadernillo 3 El Proyecto Formativo. P.P. 44, 45. 2008.

Buena parte de estas tensiones pueden sintetizarse en lo que Lidia Fernández enuncia como el doble mandato social de la escuela. «Como institución social la escuela es portadora de un mandato social genérico: asegurar la continuidad de la comunidad que la sostiene a través de la transmisión de la cultura. Sin embargo, y al mismo tiempo, se espera que ella produzca el avance hacia una forma social utópica que - en muchas ocasiones - contradice profundamente en su idiosincrasia a la sociedad real en la que está inserta». Este mandato es una paradoja porque por un lado, promueve objetivos formales y acciones oficiales que se concretan en el currículo explícito; y por otro lado, contiene mensajes implícitos a través de lo que se ha denominado el currículo oculto. Es decir, la escuela se enfrenta así a una contradicción “...cumplir con lo formal es desviarse de los imperativos ocultos; cumplir con éstos es demostrar y aceptar la invalidez institucional para progresar hacia la meta utópica que constituyó el origen”<sup>4</sup>. De ahí que hay que estar alerta frente a un mandato social que niegue la naturaleza de la Universidad al obligarla y exigirle un comportamiento conforme a los designios de la sociedad, el Estado o el mercado, pues por esta vía lo que hace es conducirla a su extinción; cuando de lo que se trataría es de tolerarla no obstante su actitud crítica, autónoma y de búsqueda permanente de la verdad. Obviamente que para que esto suceda la Universidad tendría que ayudar a forjar y formar a esa sociedad y ese Estado con otros atributos en un horizonte de largo plazo.

# Actualización y recreación de la Política Curricular

\*

4. FERNÁNDEZ, Lidia. *Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en Situaciones Críticas*. Paidós. Buenos Aires, 1994. P.P. 108-109.

Desde un punto de vista histórico, estas tensiones parecen hacer eco de oposiciones ya clásicas como las existentes entre *Trivium* y *Quadrivium* o entre los modelos de la Universidad Humboldtiana y la Universidad Napoleónica, tal como las describiera Américo Calero en la tercera sesión, retomando el trabajo de Durkheim. Este autor advierte una contradicción esencial, una tensión originaria entre dos discursos fundadores de la universidad: el de la fe, que es el del *Trivium*, y el de la razón, que es del *Quadrivium*. Pero también señala una relación entre la tradición griega y la tradición cristiana, aunque se toma el trabajo de advertir cómo el cristianismo de alguna manera es una recontextualización selectiva del pensamiento griego. De hecho, él plantea cómo la universidad da cuenta de esas dos tradiciones: la griega, con su énfasis en la razón, y la cristiana, con su énfasis en la fe. En el medioevo había dos discursos diferentes y especializados, uno en la construcción del interior y otro que garantizaba la construcción del exterior. Durante los 500 años que siguen se produjo la sustitución progresiva del fundamento religioso del conocimiento oficial por un principio humanizador secular y Durkheim muestra cómo ese proceso está íntimamente ligado a la secularización de la universidad. Berstein señalará después que el conocimiento quedó así separado de las personas, divorciado del interior,

presentándose una ruptura fundamental entre el que conoce y lo que es conocido. El dios moderno parece ser el mercado y es él quien determina esa escisión entre el que conoce y lo que es conocido.

En la época contemporánea con la crisis de los paradigmas se pone en evidencia la debilidad de las disciplinas producto de una fragmentación excesiva que aunque fue necesaria en su momento para favorecer la especialización y por ende el desarrollo del conocimiento, derivó en compartimentos estancos que han mostrado sus signos de agotamiento. Obviamente, la universidad no ha estado ajena a estos acontecimientos, por el contrario, en ella se expresa con toda la fuerza y la intensidad dicho fenómeno en una tensión permanente frente a concepciones más integrales y de síntesis proporcionadas por nuevos paradigmas como el de la complejidad, el de la complementariedad, y los enfoques holísticos, desde los cuales es posible abordar problemas que se ubican en los intersticios de las disciplinas, requiriendo un tratamiento más interdisciplinar y transdisciplinar. En este contexto se revelan también los límites y las posibilidades de la ciencia y la tecnología para la comprensión y transformación del mundo material y simbólico; dándole cabida de esta manera a otros saberes no necesariamente científicos ni disciplinares.



## LOS MODELOS UNIVERSITARIOS <sup>5</sup>

En la misma década en que Napoleón funda la universidad imperial nace en la cercana Prusia un nuevo género de universidad, que no tendría menor influencia que la napoleónica: la universidad humboldtiana. La reforma también se extendió al liceo y de allí surgió el gimnasio humanístico que hoy sigue vigente en Alemania. El enfoque para esta renovación fue radicalmente distinto del napoleónico; la universidad humboldtiana se edificó basándose en la investigación científica y en la incorporación de los nuevos resultados en la enseñanza. La reforma se propuso impulsar todas las ciencias en el campo médico, sobre todo en las disciplinas básicas; el título de doctor cobró el sentido que le asignamos hoy: un grado que acredita la capacidad para investigar independientemente. El profesor habría de ser el mismo investigador y su labor docente debía consistir en comunicar los nuevos conocimientos y no limitarse a lo que ya estaba escrito en los libros. Se intro-

dujo así otra innovación radical: para los maestros la universidad dejaría de ser un lugar de paso, pues era menester que se dedicaran por entero a la labor académica; entonces se crea la figura del profesor, del académico de tiempo completo en la universidad. En Colombia, por ejemplo, esta figura es muy nueva, se inaugura con universidades como la del Valle, la de Los Andes, la Industrial de Santander y, antes que ellas, en la Nacional. Cuando la Universidad Nacional era un centro de producción de la elite de este país, los profesores eran básicamente los ministros, los intelectuales, la gente que estaba en el poder y que de alguna manera iba a la universidad como docentes hora cátedra, sin que ello significara, además, abandonar sus bufetes de abogados, sus consultorios de médicos. La carrera de profesor universitario como una profesión propiamente dicha no se establece en Colombia sino de manera muy tardía, hace como unos 50 años.

\*  
5. CALERO, Américo. *Los modelos universitarios. Ponencia presentada en el seminario Permanente de Formación Universitaria, Sesión 3. Reforma Curricular, Trabajo Académico y Gestión Curricular*, 15 de Mayo de 2006

Hoy en día resulta casi imposible imaginar que alguien ingrese a una institución como la Universidad del Valle teniendo como motivación principal algo distinto a prepararse para ejercer una profesión. Incluso puede resultar difícil pensar que hubo una época muy larga, mucho más larga que la actual, en la cual la gente iba a las universidades a formarse, a ser formados, algo distinto a ser profesionales. Resulta que esa idea esa es muy nueva, no tiene más de 150 o 200 años en Europa y un poco más de 50 en Colombia. Antes no se ligaba unívocamente el estudio a las posibilidades laborales, no existía en el pasado reciente una articulación tan estrecha entre una formación especializada y una posición ocupacional específica. Esta, sin duda, es otra de las grandes tensiones modernas de la universidad: ¿cómo responder a eso que llaman formación integral formando profesionales? Parece que surge aquí una incompatibilidad, un antagonismo. En la Universidad del Valle podemos identificar dos tipos de identidades académicas que, en principio, aparecerían como contradictorias pero que una universidad flexible, integral y democrática debe considerar complementarias y no antagónicas <sup>6</sup>.

\*  
6. GUTIERREZ, Elio Fabio, *Intervención Seminario Permanente sobre formación universitaria. Sesión 1. La Idea de la Universidad: Tensiones Esenciales*. 3 de abril de 2006.

*La formación  
como objeto de  
reflexión permanente*

## LA FORMACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

En este punto se desarrolla la siguiente hipótesis de trabajo: tanto en la política curricular que se ha venido configurando en la Universidad del Valle a lo largo de los últimos veinte años y que se expresa en las diferentes normativas (Plan de Desarrollo 1986 - 2000, Acuerdo 003 de 1989, Acuerdo 001 de 1993, Acuerdo 009 del 2000), como para los distintos actores de la comunidad universitaria, el sentido de la formación, es la formación integral, su estrategia principal es la flexibilidad curricular su fundamento la investigación y su condición de realización es una adecuada relación entre los componentes que constituyen lo que en esta investigación hemos denominado naturaleza de la formación universitaria (docencia, investigación y extensión).<sup>7</sup>

En la Universidad del Valle se ha considerado que ante los nuevos retos y problemas de la Educación Superior, y, en particular los que enfrenta la institución, se requieren transformaciones y modificaciones de la vida académica: en los procesos, en los programas, en las relaciones entre la investigación y la docencia, lo académico y lo administrativo y entre docentes y discentes. Para ello adopta el concepto de formación integral como principio orientador de este proceso y la práctica de la flexibilidad curricular como estrategia fundamental para lograr la formación profesional integral. La flexibilidad curricular se plantea como estrategia y como instrumento para el establecimiento de contenidos y modalidades de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la formación integral<sup>8</sup>. Este Principio y esta estrategia se han convertido en las piedras angulares del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad.

\*  
7. Esta hipótesis surge de comparar los resultados de la revisión que se hizo de los acuerdos 003 de 1989, 001 de 1993 y 009 de 2001, con las perspectivas de profesores, estudiantes y directores de programas identificadas a través de los grupos focales y con algunos desarrollos conceptuales que se hicieron durante el seminario permanente sobre Formación Universitaria y a partir de otras lecturas sobre la materia.

8. Memorias del Seminario sobre Formación Universitaria Integral y Flexibilidad Curricular. Comité Central de Currículo. Marzo 1989

A fin de desarrollar esta hipótesis, se hace una breve revisión de los sentidos que a cada uno de estos conceptos se le han asignado tanto en la política educativa como en la literatura pedagógica a fin de contrastarlos con los resultados de las estrategias de investigación utilizadas en la sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle, identificando sus fuentes y filiaciones conceptuales y reconociendo, como propone Mario Díaz, que las instituciones de Educación Superior debieran establecer los conceptos básicos, los principios y criterios que regulen la elaboración de políticas y estrategias flexibles en el ámbito de su acción<sup>9</sup>.

Para iniciar el planteamiento se parte de la premisa de que históricamente la formación y la producción de conocimiento constituyen una de las tensiones de la universidad. Así, en el medioevo la formación en valores, en principios y en los saberes constituidos en torno a la verdad mediante la reflexión filosófica y teológica se consideraban como los fines de la Universidad. En la época moderna el conocimiento privilegia la observación y la experimentación para dar respuesta a los fenómenos de la naturaleza y la sociedad a partir de la diferenciación disciplinaria, en tal sentido la formación en la ciencia y en las humanidades es lo propio de los fines de la universidad.

En la universidad contemporánea la formación y la producción de conocimiento centran su atención en objetos de estudio complejos, cuyo abordaje requiere la participación de diversas disciplinas (multi, inter y trans disciplinaria) para comprender los problemas de la realidad, la necesidad de establecer interacciones entre el conocimiento y la sociedad, entre la ciencia, la tecnología y otros saberes, entre la teoría y la práctica. Corresponde a la finalidad contemporánea la preocupación por los principios éticos y los valores estéticos.

\*  
9. DIAZ V. Mario. *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. ICFES. Bogotá, Colombia. 2002

*los actores  
resignifican  
las normas institucionales*

Los conceptos de formación integral y flexibilidad académica aparecen tempranamente a la par de las discusiones que sobre el significado de universidad se dieron en los años sesenta, época en la cual el modelo de universidad tradicional fue reemplazado por uno más “moderno”. La Universidad del Valle, por su parte, no es ajena a estos discursos. La formación integral y la flexibilidad curricular constituyen dos de los temas recurrentes a partir de los cuales se articula buena parte del discurso sobre la formación. Es así como buscando la respuesta universitaria a las necesidades regionales de mano de obra y de productividad, se consagra en los principios de la Universidad del Valle “*promover, orientar, actuar para el incremento y la difusión del conocimiento, este fin implica una secuencia de actividades: crear conocimiento, ordenarlo y transmitirlo*”. Tareas que definen claramente las funciones de la universidad, investigación, documentación y docencia<sup>10</sup>. En la necesidad de mejorar la educación de la universidad y de cumplir con los objetivos que estaban incluidos en la misión institucional se toma la decisión de crear la modalidad de los Estudios Generales en el año de 1962, con la pretensión de ofrecer una formación holística para mejorar el desempeño estudiantil y abrir el camino para la futura flexibilidad<sup>11</sup>. En la misma década a finales de 1968, época en la que se asentaba la primera crisis de la universidad por la naturaleza de la educación y el naciente descontento de los estudiantes de la misma se hicieron cambios importantes en la estructura orgánica. En los artículos 2º y 3º aprobados por el Consejo Superior para el acuerdo 03 del 9 de Julio de 1968, se plantea como misión y objetivos de la Universidad: “transmisión e incremento del conocimiento y de sus aplicaciones para orientar y participar en el desarrollo integral del hombre y de la sociedad”.

En la década del 80, en el marco de la promulgación del Decreto 80 de 1980, se realizaron por parte de la comunidad académica nacional una serie de debates sobre la formación académica y profesional en la universidad. La Universidad del Valle, por su parte, se inserta en este debate con algunas de sus iniciativas: El Plan de desarrollo 1986-2000, en el que se esbozan algunos conceptos básicos, principios y criterios para ofrecer una formación de calidad y generar una nueva cultura académica en la Universidad. La formación integral se concibió como el proceso a través del cual la persona desarrolla y supera su capacidad intelectual y se va caracterizando como individuo culto, como miembro responsable de una sociedad, como ciudadano consciente de sus deberes y derechos sociales y como profesional idóneo y honesto... En este ámbito no es preocupación única la formación de un profesional; lo es, la formación de la persona: ciudadano, miembro de una sociedad, profesional de excelencia, responsable, independiente, crítico y creativo, lo es, la formación de una persona capaz de identificar problemas y buscar alternativas de solución; capaz de mejorar día a día su vida personal, de intervenir en la transformación del medio socio cultural; reconstruir su futuro personal y de contribuir a perfilar el de su familia y el de su entorno socio cultural. En este sentido, la integración de las prácticas de docencia, investigación y proyección social debieran constituirse en los medios fundamentales de la formación y de la formación integral<sup>12</sup>.

\*  
10. La Universidad del Valle y sus programas de desarrollo, Oficina de Planeación, Univalle, 1968

11. Los Estudios Generales buscaban ofrecer una formación holística dentro del estudiantado del momento, incluyendo dentro de estos cursos lo que los entes curriculares de la Universidad de la época consideraban que era necesario para formar un estudiante íntegro y con un nivel de cultura aceptable, así reza en la Resolución No 52 de Septiembre 23 de 1964 del consejo Directivo.

12. Tomado de: La reforma académica de la Universidad del Valle. Generalidades e Historiografía. Mario Díaz Villa

Las conclusiones del seminario sobre formación integral y flexibilidad curricular realizado en 1989, se refirieron fundamentalmente a la definición de un modelo de flexibilidad curricular basado en los conceptos de integración, educación continuada, pertinencia del currículo, personalización del aprendizaje y funcionalidad del currículo<sup>13</sup>. De los análisis posteriores el Consejo Académico expidió el Acuerdo 003 de 1989 y la Resolución 097, por medio de los cuales se establecen las políticas sobre formación universitaria integral y flexibilidad curricular en la Universidad del Valle y se trazó un plan de trabajo para ponerla en práctica: renovación de los roles de los docentes, una renovación del currículo y aumento de posibilidades de educación continuada.

El Acuerdo 003 de 1989 enuncia explícitamente como su objeto (texto del encabezado) y asume el mandato de orientar la formación “hacia el desarrollo universitario integral del estudiante” (considerando 4), consignado en el Plan de Desarrollo 1986-2000. Adopta, en consecuencia, el concepto de “Formación Universitaria Integral” como “principio orientador del proceso de formación” y lo define como “el desarrollo de las potencialidades del ser humano”. Una de las “estrategias”, para tal fin incluye “posibilitar un acercamiento multidisciplinario hacia el saber, de forma que más allá de lo parcelable, de lo

\*  
13. Véase Memorias del Seminario sobre Formación Universitaria Integral y Flexibilidad Curricular. Cali, marzo 1989

enseñable de cada ciencia, el estudiante sea capaz de percibir la complejidad del todo” (artículo 1). Desde esta perspectiva, se espera que los egresados de la Universidad del Valle “sean conscientes del tiempo y del espacio en que viven, del contexto social y cultural que ha contribuido a la formación de sus identidades como personas y como ciudadanos y de la responsabilidad de proyectar sus capacidades individuales hacia la conformación de un mejor futuro colectivo” (artículo 1).

En el marco de la Constitución 1991 en cuyo artículo 67 se observa un compromiso claro del Estado con la educación y sobre todo con la formación del colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia y en la práctica del trabajo...». De igual forma la Ley 30 de 1992, consagra entre sus principios la Formación Integral al establecer en su Artículo 1º que «la educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral...». El Artículo 6º de la misma ley menciona entre los objetivos de la Educación Superior el de profundizar en la Formación Integral de los colombianos, dentro de sus modalidades y calidades, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.

# El currículo como objeto de investigación pedagógica

De este modo, la década de los 90 significó para la universidad una renovación académica y la búsqueda de nuevas relaciones con la ciencia, la tecnología y la sociedad, como respuesta no solo a las grandes transformaciones producidas en el país, sino también, como respuesta a las expectativas nacionales frente a las megatendencias del mundo moderno y a la preocupación por hacer de la universidad un escenario autónomo y fundamental para la producción del conocimiento. Estos retos le plantearon a la Universidad del Valle la necesidad de una reforma académica que favoreciera la interacción entre disciplinas, una mayor integración en los procesos de organización y desarrollo curricular y pedagógico y una mayor vinculación de la investigación y de la ciencia y la tecnología, con la sociedad. De manera que permitiera la formación de un profesional educado, integral y preparado como ciudadano para asumir los más diversos problemas de la sociedad moderna<sup>14</sup>.

El Acuerdo 001 de 1993 fue la expresión de una nueva política académica en la Universidad y constituyó el marco general de su estructura curricular. Este Acuerdo señala que frente a las nuevas condiciones socio-culturales para la generación y transmisión del conocimiento, se requiere la actualización de las prácticas y la estructura de funcionamiento de la Universidad (considerando 1). En consonancia con lo anterior, plantea un marco general de la estructura curricular de la Universidad en

virtud de la necesidad de una “pedagogía moderna”, basada en un currículo flexible y que propenda por una Formación Integral (nótese aquí retomados explícitamente los objetos del Acuerdo de 1989). Es decir, una pedagogía “cuyo énfasis está en propiciar en el estudiante desarrollos intelectuales autónomos, críticos y en una perspectiva de educación permanente” (considerando 2 y 5). De esta manera establece explícitamente “reorganizar los Planes de Estudio bajo los principios de la Formación Integral y la flexibilidad curricular y adoptar [...] una estructura de funcionamiento que corresponda con esos principios” (artículo 4, inciso b).

Ahora bien, el surgimiento de la sociedad de la información, el fenómeno de la globalización y la revolución científico tecnológica han transformado la naturaleza de la Educación Superior y han obligado a las instituciones a realizar esfuerzos permanentes de adecuación al entorno social y económico, a mejorar la calidad de sus servicios, a la diversificación de los perfiles profesionales, a la renovación permanente de sus ofertas formativas con una gama de modalidades de formación flexible compatibles con las nuevas exigencias de estos tiempos. La Universidad del Valle consciente de estas transformaciones y en aras de ofrecer una formación de excelencia acorde con los desafíos y retos que le demanda el contexto realiza una nueva reforma curricular en el 2000.

\*

14. Tomado de: La reforma académica en la Universidad del Valle: Generalidades e Historiografía. Mario Díaz Villa. Asesor de la Reforma curricular, Facultad de Salud -Universidad del Valle.

El Acuerdo 009 de 2000 plantea como propósito institucional ofrecer una “formación de excelencia”, define que el desarrollo de una formación de excelencia es el propósito central de la “misión institucional” y de la “misión social” de la Universidad del Valle (considerando 1). Y, teniendo en cuenta “el actual contexto de globalización”, asume que esa formación es “la base fundamental para contribuir al desarrollo científico, técnico y cultural de la región y del país y a la creación de una sociedad del conocimiento” (considerando 2). Por tanto, la misión de la Universidad implica “responder a las demandas de formación de las nuevas generaciones [...] a la altura de las exigencias de modernización y democratización social, económica y política de la región y el país y de las aceleradas transformaciones y retos planteados por la globalización y el cambio tecnológico, propios del actual contexto mundial”.

Al referirse a la “Formación Integral” y a la “Flexibilidad curricular” como su asunto central, el Acuerdo 003 de 1989 introduce dos de los principios que se mantendrán como elementos comunes a las tres reformas curriculares ocurridas entre 1989 y 2000. Y aunque cada

acuerdo modifica el anterior (el de 1989 es reformado por el de 1993 y éste a su vez es reformado por el de 2000), la Formación Integral y la Flexibilidad curricular constituirán dos de los temas recurrentes a partir de los cuales se articula buena parte del discurso sobre la formación en la Universidad.

En este sentido, la noción de «Formación Integral» hace parte de las ideas siempre presentes en el discurso actual sobre la formación universitaria y, en cuanto ideal de la misión institucional, expresaría el carácter teleológico del proyecto formativo de la Universidad. En la medida en que señala un horizonte y continúa vigente como principio organizador de los planes de estudio, la noción de «Formación Integral» parece seguir siendo una clave conceptual importante. No obstante, es preciso advertir que la formación, en sentido estricto, es lo sustantivo del trabajo universitario. Más allá de las críticas y preocupaciones en torno a las históricas dificultades para concretarla en la práctica formativa de la Universidad, parece existir una identificación con la orientación de la formación que ofrece la Universidad

## FLEXIBILIDAD CURRICULAR COMO LA ESTRATEGIA

La Flexibilidad puede considerarse como una tendencia asociada a las nuevas realidades sociales, económicas, culturales, científicas, tecnológicas, en relación con las maneras como hoy se configura un sistema de educación mundializado, que implica una redefinición de los principios, políticas, estrategias y formas organizativas y de gestión institucional que posibiliten la construcción de nuevos escenarios de formación, investigación y proyección social, más dinámicos, abiertos, integrales y creativos<sup>15</sup>. La Flexibilidad como concepto aplicado a los procesos de formación constituye uno de los principios fundamentales de cualquier transformación académica y curricular de una institución. Ella debe generar una serie de acciones en las distintas instancias de las instituciones que convoquen a la reflexión sobre su sentido, propósitos y expresiones materializadas en modelos académicos y curriculares abiertos, pertinentes, coherentes y personalizados<sup>16</sup>.

En la Universidad del Valle se ha considerado que ante los nuevos retos y problemas de la Educación Superior, y, en particular los que enfrenta la institución, se requieren transformaciones y modificaciones de la vida académica: en los procesos, en los programas, en las relaciones entre la investigación y la docencia, lo académico y lo administrativo y entre docentes y discentes. Para ello adopta el concepto de Formación Integral como principio orientador de este proceso y la Flexibilidad curricular como estrategia fundamental para lograr la formación de dicho profesional integral. La Flexibilidad curricular se plantea como estrategia y como instrumento para el establecimiento de contenidos y modalidades de enseñanza - aprendizaje que favorezcan la Formación Integral<sup>17</sup>.

\*  
15. Algunos de estos asuntos forman parte de la Conferencia Iberoamericana de Educación. Véase UNESCO (1998), La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior en Siglo XXI: Visión y acción y OIT(1995) Diseño, evaluación y gestión de la formación flexible: Introducción a la formación flexible que se refiere a la gama de formas o medios, apoyos, tiempos y espacios que una institución ofrece para responder a las demandas de formación y para generar una mayor cobertura y calidad del servicio educativo.

16. DÍAZ, Mario. Op. Cit. P. 116

17. Memorias del Seminario sobre Formación Universitaria Integral y Flexibilidad Curricular. Comité Central de Currículo. Marzo 1989

La Flexibilidad curricular aparece, junto a la “Formación universitaria integral”, como estrategia central del Acuerdo 003 de 1989. Al definir la Flexibilidad curricular como “la posibilidad de decidir que el alumno tiene en los aspectos que hacen referencia a su proceso de formación en la Universidad”, el Acuerdo estipula “ampliar al máximo las opciones de escogencia que presenta a los estudiantes. La Flexibilidad curricular surge así como “una estrategia global para lograr la formación de un profesional integral” (artículo 2), reiterando lo ya expresado inicialmente (considerando 4) sobre la necesidad de adoptar “un programa de flexibilización, actualización y proyección curricular” como estrategia para alcanzar la Formación Integral. Es decir, la Formación Integral es el objeto del quehacer universitario y la flexibilidad curricular la estrategia para lograr ese objeto.

El Acuerdo 001 de 1993 establece explícitamente “reorganizar los Planes de Estudio bajo los principios de la Formación Integral y la Flexibilidad curricular y adoptar [...] una estructura de funcionamiento que corresponda con esos principios” (artículo 4, inciso b). Así como en el Acuerdo 003 de 1989, esta norma supedita el logro de los propósitos formativos de la Universidad a la adopción de una estructura curricular que responda a los principios de Integralidad y Flexibilidad. Aplicar el principio de la Flexibilidad implica garantizar que el estudiante, en su proceso de formación, podrá optar entre una variada gama de alternativas, de acuerdo con sus experiencias, motivaciones, expectativas y su perfil profesional, en el marco de la oferta académica de la Universidad.

El Acuerdo 009 de 2000 sustenta la nueva reforma curricular en el propósito institucional de ofrecer una “formación de excelencia” y en la idea de formación como estrategia de desarrollo humano; así mismo, como base para contribuir al desarrollo de la región y el país y para la creación de una sociedad del conocimiento. Señala, además, que la formación en la Universidad es el resultado de la convergencia de la docencia, la investigación y la extensión.

Ahora bien, como lo anota Mario Díaz, si la Formación Integral puede entenderse como un principio que presupone aprender a pensar, aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer, la Flexibilidad implica el desarrollo de estrategias diversas que pueden incluir, entre otras, el fomento de la creatividad y el sentido de responsabilidad, el fomento de la autonomía en la búsqueda del conocimiento, la incentivación hacia un acercamiento interdisciplinario hacia el saber y la práctica y la posibilidad del desarrollo de las aspiraciones o expectativas individuales. En este sentido, la Flexibilidad actúa sobre las posiciones y disposiciones de los agentes, los discursos y las prácticas de una institución<sup>18</sup>.

Esto significa que la Universidad debe ser consciente de la necesidad de ampliar las experiencias curriculares y pedagógicas propias de una formación flexible. Esto es, ampliar, en los grados en que lo consideren, las opciones que ofrecen a los estudiantes en lo que se refiere a programas de formación, cursos, actividades académicas, estrategias de aprendizaje, jornadas, ciclos de formación y hacer de la Flexibilidad en lo curricular y pedagógico el principio regulativo básico para el logro de la Formación profesional integral.

Para concluir el planteamiento sobre la tensión entre la formación y el conocimiento en la universidad, en líneas generales se podría inferir que la cotidianidad de la universidad

permite que se vayan forjando identidades que están más en función del mundo externo, que consideran el conocimiento básicamente como un instrumento, más como un medio que como un fin; identidades que coexisten con otras para las cuales la matriz se invierte, para quienes el conocimiento es un fin en sí mismo, es decir, se forman y recrean en él y para él en la idea del conocimiento por el conocimiento, el arte por el arte y que, ciertamente, tienen tanto derecho a existir como las otras. Obviamente, si pensamos en una concepción amplia de universidad consecuente con la naturaleza de esta institución, es decir, de su unidad en la diversidad, cabe preguntarse ¿cómo integrar esas identidades, a pesar de ser tan contradictorias? Nosotros somos profesores de la universidad pública y defendemos la educación pública a capa y espada, pero buena parte de nosotros tenemos a nuestros hijos en la universidad privada. Este es un síntoma entre muchos y cabe mencionarlo porque da cuenta de la necesidad de construir nuevas identidades que respondan a los nuevos retos y que de alguna manera trasciendan esas polaridades que no necesariamente tienen que ser vistas como antagónicas sino como complementarias. Una universidad democrática, plural, flexible, integral, que persiga todos esos ideales que aparecen consignados en nuestra política curricular, debe dar cuenta de todos estos intereses y transformarlos de dicotómicos a complementarios.

## EL SENTIDO FORMATIVO DE LA UNIVERSIDAD Y LA FORMACIÓN INTEGRAL

Como apuntara Elio Fabio Gutiérrez en la tercera sesión del Seminario Permanente, a toda pregunta sobre el sentido de la educación subyacen posiciones filosóficas y toda pregunta al respecto sugiere debates. Al tratar el tema de la formación, por tanto, conviene reconocer las corrientes de pensamiento alrededor de las cuales surgen tales debates y los temas centrales que plantean acerca del sentido de educar, lo que permite advertir el sesgo ideológico positivo del concepto de formación. Cuando los educadores oímos hablar de formación parece que, de entrada, estuviéramos oyendo hablar de algo muy bueno, muy promisorio, muy adecuado a la tarea educativa. El problema es que nos quedamos en un enunciado que sufre de algo que algunos teóricos han denominado ahuecamiento: nos apropiamos de unas palabras que parecen defenderse solas, pero que no explicitan su sentido, los debates y las problemáticas subyacentes a ellas. Con la formación ocurre esto. De allí que sea indispensable que, al hablar de formación, comencemos a explicitar los problemas, tradiciones, corrientes de pensamiento y aproximaciones teóricas que le están asociadas. No basta decirse comprometido con la Formación Integral

porque bien podría ser que, por ejemplo, a imagen de la pedagogía catequística cristiana, entendiéramos por Formación Integral la unión del cuerpo, el alma y el espíritu.

Como también advirtiera Elio Fabio Gutiérrez en la segunda sesión del mismo seminario, a menudo el uso del concepto de formación revela dos sesgos: primero, él es opuesto a priori a conceptos como instrucción, capacitación, adiestramiento o entrenamiento, unívocamente asociados a la “racionalidad instrumental” y al “tecnologismo educativo”, con lo cual se suele desconocer el desarrollo histórico de estos conceptos (véase, por ejemplo, Herbart y su pedagogía intelectual de la educación a través de la instrucción). Segundo, él es vinculado a la idea de “integralidad”, suponiendo que adoptar el uso de la expresión “formación integral” nos sitúa inmediatamente en el polo opuesto de los reduccionismos que suelen endilgarse a los conceptos de instrucción, capacitación, adiestramiento o entrenamiento. De este modo, la Formación Integral circula entre nosotros como una noción peregrina, pasiva, ahuecada; aunque asumimos que ella tiene fuerza propia y que remite a problemas epistemológicos, pedagógicos y didácticos fundamentales.

\*  
18. DÍAZ, Mario. Op. cit. P. 27.

Tendríamos que examinar, sin embargo, hasta qué punto –cuando aplicada a la cuestión curricular– dicha noción ha desplazado a otras nociones posiblemente pertinentes como las de contenidos de aprendizaje o contenidos de enseñanza. Tendríamos que examinar también hasta dónde, a pesar de su “integralidad”, la idea de “formación integral” porta, ella misma, perspectivas didácticas de carácter “instrumental” y “transmisionista”; perspectivas que de ningún modo abocan, por ejemplo, problemas tan importantes como la diferencia entre conocimiento y cognición o las implicaciones que podría tener una formación que entiende el conocimiento como acervo y la cognición como proceso. Dicho de otro modo, tendríamos que estar atentos a la indebida apropiación de la idea de formación, por más incoherente que resulte, cuando ella es puesta al servicio de perspectivas que escudan en la “integralidad” un cierto tecnologismo de la educación. Convendría, incluso, pensar cómo abordar la formación como objeto de investigación en nuestra universidad, justo cuando esta más parece expuesta a presiones y pretensiones eficientistas y gerenciales, que ponen en jaque, otra vez, las posibilidades reales de desarrollar su misión formativa.

La idea de Formación Integral, por otra parte, suele ser pensada y aplicada de manera unilateral. Por ejemplo, cuando hablamos de formación a menudo escindimos el individuo, lo despojamos del sentimiento y lo vemos solamente desde el punto de vista de su pensamiento. Y aunque encontremos algunos postulados que, desde perspectivas más o menos psicológicas, hablan de armonizar las dimensiones de la personalidad a través de los procesos formativos, casi siempre se trata de la personalidad del estudiante, no la del profesor. En todo caso, no se habla de personalidades que se constituyen recíprocamente sino que se da por hecho que el profesor ya no es objeto de procesos de Formación Integral; se asume, además, que él proporciona Formación Integral a partir de su condición de profesor, pero no a partir de su condición de sujeto social.

Afirmar que la Formación Integral es la naturaleza de la formación universitaria en Univalle, tal como lo reveló la investigación supone aceptar que en efecto, éste es el núcleo central del proyecto formativo de Univalle y que las otras dimensiones de la política curricular están gravitando a su alrededor, unas como parte de su naturaleza sirviendo de fundamento: la investigación y la extensión; otras aportando al logro de los propósitos centrales: la Formación básica: general y específica; la formación disciplinaria asociada a cada profesión, que implica a su vez formación en otras disciplinas y saberes favoreciendo la Interdisciplinariedad; la formación profesional: teórica, práctica y técnica; la Formación Complementaria: electividad profesional y la actividad extracurricular. Y otras más como condicionantes de la misma, en este caso nos estamos refiriendo a la Flexibilidad académica, pedagógica, curricular y administrativa como estrategia que la hace posible.

Del trabajo que realizamos en el sentido mencionado se colige además, que el soporte académico y cultural de la Formación Integral que procuraría un desempeño autónomo y responsable en lo personal, social y productivo requiere de una actitud abierta, plural y flexible en todos los órdenes y en todos los ámbitos de la vida institucional.

Dicho de otra manera, cada vez resulta más difícil entender cómo la Universidad puede cumplir con su misión formativa en relación con los estudiantes sin que se ocupe también de la formación de sus profesores. Esto plantea con fuerza que las acciones posibles a ser promovidas e implementadas de inmediato corresponderían, consecuentemente, a la creación de una política institucional y a un plan permanente de formación docente, dirigido a los actuales y a los futuros profesores de la Universidad.

Considerando además que el sentido formativo de la Universidad no se reduce a la formación de profesionales, las acciones mencionadas deberían hacerse extensivas a los directivos, empleados y trabajadores, de manera que se ponga la administración al servicio de la academia, garantizando las condiciones institucionales requeridas para el cumplimiento de la misión de la Universidad en cada momento a través de la docencia, la investigación y la extensión.

# *Requerimientos*

# *Institucionales de las reformas*

## 1.2. LOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS Y ADMINISTRATIVOS

Ni siquiera en un nivel de más concreción es posible liberarse de las contradicciones, oposiciones y pares de verdades dicotómicas que hemos venido mencionando. Ellas hacen parte de la naturaleza de la Universidad y por esta razón las encontramos en todas partes como en un holograma. Están presentes en la concepción y construcción de las políticas; en la concepción y construcción del currículo; en la forma como se asumen las relaciones pedagógicas, entre otros. De ahí que aquí también hay que lidiar con la unidad y la diversidad, a partir de acuerdos mínimos que favorezcan el interés general.

### LA CONCEPCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE LAS POLÍTICAS

En la ponencia presentada al Seminario Permanente, Adolfo Álvarez<sup>19</sup> planteó que la política curricular vendría a ser entonces el conjunto de definiciones y de orientaciones a través de las cuales una institución - la universidad o el Estado, por ejemplo - define sus horizontes. En el caso de una institución universitaria, la política curricular son todas las definiciones y orientaciones básicas sobre cómo construir los currículos, cómo definir los proyectos de formación concretos y particulares. En esa política, se expresa un sello, una visión de la institución; un modo de ser, de pensar, una visión del momento, del mundo, de la formación misma. La política se expresa además

en principios programáticos estratégicos sobre el sentido de la formación, elementos fundamentales que deben contener y que hacen parte de ese proyecto formativo. A partir de esta idea podríamos pensar en el proceso que permite hacer las políticas. Aunque generalmente no se presta mucha atención a esto, quizás sean necesarios más ejercicios de análisis sobre cómo se construyen políticas curriculares a través de procesos simultáneos de análisis, reconceptualización y síntesis que se traducen en definiciones claves para la construcción de la política curricular, en sus tres momentos: 1) *la tematización del contexto*, 2) *la valoración del contexto* y 3) *la historia institucional*.

La tematización del contexto se refiere a la interpretación que la Institución hace del entorno en el que ella piensa su proyecto formativo. En todos los casos siempre hay una referencia a lo que podría llamarse las tendencias emergentes, las tendencias más fuertes de cada momento, las cuales sirven como elementos de contraste para lo que la universidad hace y propone. Aquí aparece un tema que es muy debatido: las demandas estructurales estratégicas de la sociedad y el mercado, pero la institución, la universidad siempre tiene que medirse, tener una idea de cómo se relacionará con esto. La política tematiza y de alguna manera le da forma conceptual a esto.

La definición de la política, por otra parte, permite tener una visión sobre la sociedad y sobre la ciencia y la tecnología, sobre lo que, en un momento dado, es deseable hacer al respecto; es decir, al definir la política curricular, la universidad elige una opción, toma una posición. Universidades como la del Valle y la Nacional, por ejemplo, tienen unos marcos de referencia establecidos por la Constitución del 91, la Ley General de Educación y la Ley de Educación Superior. Pero la universidad tiene su propia capacidad para reformular qué es lo deseable, qué es aquello a lo que ella quisiera apuntar desde una perspectiva social, política y ética. En otros términos, en mayor o menor grado, la universidad hace una valoración. A veces somos completamente conscientes de eso, otras veces lo intuimos porque es de rigor o a veces porque tenemos la convicción de que eso debe de ser así.

La definición de la política, finalmente, implica pensar en lo que podría llamarse prioridades de la coyuntura institucional. No hay ninguna política curricular que sea ajena al momento actual de la institución y a su historia; las instituciones tienen una historia, unas fases de expansión y ciertos momentos críticos. La reforma de una universidad hay que entenderla como parte de su historia, como un momento intelectual; la reforma curricular del año 2000 en la Universidad del Valle, por ejemplo, no podría entenderse al margen de la crisis institucional de 1998.

\*  
19. ÁLVAREZ, Adolfo en *Seminario Permanente de Formación Universitaria*, Sesión 3. 15 de Mayo de 2006.



En este orden de ideas, el ponente identifica dos tipos de marcos de política curricular, uno de mínimos y otro de máximos. El primero define unos principios, objetivos y criterios básicos, algunas pautas y estrategias generales. El Acuerdo 009 del 2000 remitiría a esa idea de política curricular de mínimos. Este supone la existencia de un consenso sobre principios y objetivos, sobre lo que se quiere y la dirección a la cual apuntar. El segundo, apunta más hacia los máximos, o sea, no solamente define principios y objetivos sino que establece mayores delimitaciones y señala lo que cada uno tiene que hacer. El Acuerdo 001 de 1993 sería en este sentido, un acuerdo de máximos, en particular a propósito de las instrucciones e imperativos destinados a la organización de los planes de estudio.

Una u otra forma de hacer la política curricular tiene ventajas y desventajas. Una política de mínimos que enfatiza los principios tiene la ventaja de ser consensuada y de ser aceptada fácilmente, pero tiene como desventaja la “cascada de traducciones” a la hora de concretarla en el currículo, en cada programa académico. La política comienza a ser reinterpretada en cada nivel, según visiones estratégicas intelectuales, pedagógicas y profesionales; de este modo, lo que es una ventaja desde el punto de vista político - pues facilita el consenso - puede ser una desventaja a la hora de concretarla en proyectos de formación.

Sin embargo esta aparente desventaja podría ser una fortaleza, pues una política de mínimos, a nuestro modo de ver, es más rica en posibilidades de expresión en el marco de la emergencia, del acontecimiento inherente a la diversidad de saberes, enfoques y prácticas; por supuesto que es más fácil homogeneizar, uniformar, pues lo otro implica una ardua tarea y una permanente tensión que se atenuaría si se trabaja con la Flexibilidad como estrategia, tal como lo hemos señalado a lo largo de la investigación.

Por otra parte, la ventaja de las políticas de máximos y horizontes precisos consiste en establecer claramente lo que habrá de aplicarse, pero su desventaja es que generan grandes tensiones en las instituciones. En síntesis, ninguna de estas formas de hacer la política parece ser mala o buena por sí misma, lo importante tal vez sea poder problematizar estas cuestiones y ser sensibles a su complejidad y a las tensiones, conflictos y contradicciones en el marco de las cuales se va configurando una determinada política<sup>20</sup>.

Otro problema en la construcción de las políticas tiene que ver con la noción de tiempo pues éste es diferente para quienes las diseñan y para quienes las aplican. Dicho de otro modo, los tiempos de la reforma son distintos de los tiempos de la cultura; una reforma académica se puede hacer en un semestre, pero el tiempo de la cultura académica es distinto: nadie reforma la cultura

académica con una reforma de la política del currículo. Sin embargo, esta es otra expresión de la contradicción entre los administradores que tienen que dar cuenta de una gestión y la de los planificadores que proyectan su trabajo hacia horizontes de mediano y largo plazo. Un monitoreo permanente y una actualización constante de la política permitiría resolver el problema de los mínimos planteado en el punto anterior, como el problema de los cambios producidos por la política. Es un asunto de otear la política en acción para recrearla y actualizarla desde la praxis.

Esto que pasa en la universidad pasa en la sociedad. Es la famosa paradoja del cambio de la Constitución Política de 1991, no se trató de un cambio en las costumbres políticas, esa es la gran ilusión: se cambió la Constitución y se pensó que iban a cambiar las costumbres políticas, pero no fue así. Son tiempos distintos, ó formas distintas de construir las políticas, agregaríamos nosotros, formas quizás más democráticas y participativas. Tal vez habría que preguntarse más bien por el proyecto pedagógico y cultural que acompaña este tipo de transformaciones.

\*

20. Las ventajas y desventajas que propone Adolfo Álvarez a propósito de los modelos “minimalista” y “maximalista” de la política curricular no corresponderían exclusivamente a ninguno de los dos. En la Universidad del Valle, por ejemplo, el Acuerdo de 1989, más que el de 2000 - como él señala -, sería del tipo “minimalista” mientras que el de 1993 sería “maximalista”; sin embargo, lo que muestra la investigación es cómo los dos Acuerdos - y todas las otras normas - son sometidas a los mismos procesos de selección y recontextualización.

## LA CONCEPCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO

Desde otro enfoque teórico, en su ponencia presentada al Seminario, Américo Calero<sup>21</sup> aporta elementos que abren el debate respecto de la política curricular y su alcance frente al proyecto formativo: Los sistemas escolares se configuran y garantizan su efectivo funcionamiento a partir de evidentes señales de clasificación. Los sistemas establecen los “cursus” los trayectos a seguir y las metas a ser alcanzadas, de las cuales expresiones como primaria y secundaria, básica, media y superior o pre y post son metáforas<sup>22</sup>. Esos sistemas también orientan la manera como se organiza el conocimiento y como se distribuyen las destrezas, actitudes y formas de pensamiento de las que las instituciones son portadoras. De aquí el carácter altamente selectivo de las acciones relativas a lo que debe enseñarse y a las capacidades que la educación debería generar; la selección y la clasificación del conocimiento se basan, por tanto, en nociones sobre lo que una sociedad considera que los individuos deben aprender. Siempre será posible que en la práctica concreta la transmisión del conocimiento no se ajuste con total exactitud a lo que se define formalmente. Sin embargo, lo que interesa destacar aquí es el carácter deliberado y los esfuerzos visibles y claramente orientados hacia aquello que vendría a constituir un conocimiento canónico. Es decir, aquel conocimiento susceptible de ser conservado y transmitido porque es definido por cada grupo social como requisito indispensable para cualquiera que pretenda pertenecer a él. En el caso de la escuela ese conocimiento se materializa típicamente en los currículos, planes de estudio y programas de cursos.

\*  
21. CALERO, Américo. en *Seminario Permanente de Formación Universitaria*, Sesión 3. 15 de Mayo de 2006.

22. BRUNER, Jerome. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press. 1996. P. 31

Desde este punto de vista, toda acción educativa y, en particular, los currículos emergen como objetos de investigación pedagógica y sociológica en la medida en que ellos siempre portan los valores (aún de modo inarticulado) y los planes explícitos a partir de los cuales se organizan las relaciones sociales que originan y median la transmisión de una tradición. Al respecto Bourdieu<sup>23</sup> expone:

En cada época de cada sociedad, hay una jerarquía de los objetos de estudio legítimos que consigue imponerse de manera tan radical que no hay necesidad de que sea explicitada toda vez que ella aparece como si estuviera depositada en los instrumentos de pensamiento que los individuos reciben en el curso de su aprendizaje intelectual [...] La lengua y el pensamiento de la escuela operan sobre este ordenamiento a través de la valorización de ciertos aspectos de la realidad producto específico de la escuela. El pensamiento por “escuelas” y por géneros (designados por innumerables conceptos terminados en ismo) permite organizar las cosas de la escuela, es decir, el universo de obras filosóficas, literarias, plásticas o musicales y, más allá de ellas o por su intermedio, ordena toda la experiencia real y de todo lo real...<sup>24</sup>

Desde un punto de vista heurístico, la propuesta formal de enseñanza y los contenidos que derivan de ella constituirían explícitamente el “tipo ideal” de una tradición, de acuerdo con los grupos e instituciones que así la concibieron y des-

tinaron para la educación de los nuevos miembros de su comunidad. Por tanto, el conjunto de los cursos y planes de estudio define un conocimiento que, como fue dicho antes, expresa lo que una comunidad establecida (académica y profesional, en este caso) entiende que debe saber cualquiera que pretenda pertenecer a ella. El término “ideal” está lejos de denotar aquí una característica vaga o abstracta; al contrario, el se refiere al hecho concreto de que “las diferentes culturas ponen énfasis diferentes sobre el uso especializado de diferentes modos y registros de pensamiento”<sup>25</sup>.

Entender los planes de estudio y los cursos que los componen en términos de canon e incluso en términos de tradición a ser transmitida y como portadores de valores de un grupo social no necesariamente significa atribuirles un carácter estático sino enfatizar el poder de su presencia y alcance. En este sentido, quizás la mejor manera de probar la fuerza de una tradición sea precisamente advirtiendo la presencia constante de innovadores y la frecuente resistencia que encuentran sus intentos de cambio. No obstante, la continuidad del canon no responde simplemente a un fenómeno de imitación, de inercia o de conformismo social: “la autoridad se hace, cuando se trata de tradiciones, no solamente del a priori social sino más bien del a posteriori social; no solamente de las obscuridades del pensamiento sino de la antigüedad y de la verdad de los acuerdos humanos”<sup>26</sup>.

\*  
23. BOURDIEU, Pierre. *El Oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama. Barcelona, 2003.

24. BOURDIEU. Op. Cit. P.P. 212-213

25. BRUNER. Op. Cit. P. 26

26. MAUSS, Marcel. “Fragment d’un Plan de Sociologie Générale Descriptive. Classification et Methode d’Observation des Phénomènes Généraux de la Vie Sociales dans le Sociétés des Types Archaiques (Phénomènes Généraux Spécifiques de la Vie Intérieure de la Société)”. In . Paris: Les Editions de Minuit, 1969 [1934]Vol. III, PP. 314-346.

## LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS

Tanto María Cristina Tenorio en la primera sesión del Seminario como Américo Calero y Álvaro Guzmán en la cuarta, llamaban la atención sobre la actual composición social de los estudiantes de la Universidad y cómo este hecho afecta la relación pedagógica. Hay una dinámica en la composición social de los estudiantes de la universidad pública, en general, y de la Universidad del Valle, en particular, que conduce a que el problema de la relación pedagógica se torne crucial. De acuerdo con el profesor Calero, en el pasado la relación entre la cultura de origen de los estudiantes y la cultura escolar guardaba una relación más orgánica, pero en la medida en que la cultura de origen de los estudiantes está más alejada de los ideales escolares la relación se torna más crítica. Y esto sucede en parte porque cuando hablamos de la relación pedagógica casi siempre se nos escapan esos elementos que podríamos llamar “extracurriculares”.

No obstante esos elementos deberían ser considerados en la política curricular y en la manera de entender la relación pedagógica. ¿Qué tanto acento ponemos en estos aspectos de la formación que tienen que ver con saber cuál es el origen de los estudiantes y cuáles son sus antecedentes culturales? Llama la atención cómo la Universidad

pasa por encima de eso, pero no debería seguir desconociendo las condiciones sociales, culturales y económicas de la población estudiantil. Es importante conocer más a nuestros estudiantes. No puede ser posible, como pasa tantas veces, que nos inventamos un curso y ni siquiera sabemos dónde viven los estudiantes, de qué colegio provienen, nada de su biografía que nos permita saber si han tenido que interrumpir el estudio, si combinan trabajo con estudio... para no hablar de otras cosas que podrían ser más importantes. Casi siempre nos sentamos frente a unas caras anónimas, que conocemos poco; a duras penas hacemos inferencia por la cosmética, por la manera como visten, como hablan, pero no poseemos una información apropiada para, por lo menos, intentar ser consecuentes con algo que es tan evidente: hay una relación estrecha entre el origen social y la posibilidades de éxito académico y, por supuesto, de éxito laboral de nuestros estudiantes.

Junto a las caracterizaciones estadísticas de amplio espectro - lo que requeriría por sí mismo la existencia de un sistema de registro - urgirían etnografías de la vida universitaria: modalidades de trabajo académico, modos de relación, condiciones económicas.

## 2. LA REFORMA CURRICULAR ENTRE LA CULTURA INSTITUCIONAL Y LA CULTURA ACADÉMICA

Como hemos dicho en anteriores documentos, esta investigación nos permitió comprender que la política curricular de la Universidad del Valle no se encuentra contenida únicamente en la última reforma y sus normas reglamentarias. Ella ha sido el resultado de un largo proceso en el que de un lado las normas, las conceptualizaciones y los discursos van dibujando un horizonte que informa y le traza derroteros al devenir universitario, constituyendo lo que aquí hemos denominado la cultura institucional, y de otro lado, la vida cotidiana, los discursos y las prácticas académicas y culturales realizadas por los actores institucionales y sociales con sus conflictos, consensos y disensos; es decir, lo que hemos denominado cultura académica.

La relación entre estos dos factores genera una tensión entre la fuerza performativa del discurso institucional, es decir la capacidad que tiene éste de moldear conductas, producir prácticas y “naturalizar” el discurso mismo al presentar las normas como la forma legítima de ser y hacer institución, de un lado, y del otro, las prácticas de los actores de la comunidad universitaria. Esta situación puede generar conflictos que en ocasiones se resuelven por la vía de la imposición arbitraria, pero que las más de las veces se resuelven a través del diálogo razonado y la negociación cultural. El resultado de estas tensiones y conflictos es lo que se decanta y configura en una política curricular, la cual se puede constituir en un factor potencial decisivo

de la renovación pedagógica, en un instrumento para la formación de los estudiantes y profesores y en un factor determinante de las condiciones institucionales requeridas para garantizar la calidad de la educación ofrecida por la Universidad.

Para dar cuenta de lo anterior, recurrimos a la sistematización, como un proceso de investigación que permite identificar la relación entre los postulados teóricos de un “modelo de universidad” y la práctica cotidiana de sus principales actores quienes frente a tales postulados asumen posiciones que van desde la aceptación, el acomodo y la adecuación hasta las de desconocimiento, oposición crítica y franca resistencia. En esta dinámica compleja de tensión entre el carácter propositivo de la política y la fuerza implicativa<sup>27</sup> de la experiencia diaria vivida por los actores, esos postulados teóricos se resignifican y transforman y van configurando nuevos rasgos que le dan una identidad propia a la universidad, es decir, un ethos institucional que la identifica y la diferencia de otras.

\*  
27. Por “fuerza implicativa” se entiende el potencial transformador de una experiencia significativa, capaz de incidir sobre los participantes y sobre las fuerzas contextuales. La experiencia aparece como espacio de negociación y co-producción donde se legitiman representaciones, formas de interacción y actuaciones, esto es, donde opera su fuerza implicativa. (Hleap, José. “Violencia y convivencia: un escenario emergente de Educación Popular. Proyecto Violencia y Convivencia: Nuevos Escenarios de Educación Popular”, 2005).

Las estrategias metodológicas que dieron cuenta de las experiencias vividas por los actores fueron el Trabajo con Grupos Focales y el Seminario Permanente, en cuya segunda fase se presentaron experiencias significativas y proyectos específicos. La estrategia de trabajo con grupos focales<sup>28</sup> se concibió como una posibilidad para conocer la manera como la comunidad académica ha ido apropiando y resignificando la reforma curricular, en relación con los conocimientos, percepciones y valoraciones que los diversos actores (los directores de programas académicos, y los profesores y estudiantes miembros de los comités de programa) tienen sobre la política curricular y en particular sobre el Acuerdo 009 del 2000.

Las discusiones en los grupos focales nos permitieron observar que, a pesar de que los estudiantes, varios profesores y aún algunos directivos, dicen no tener un claro conocimiento sobre la reforma contenida en el Acuerdo 009 de 2000, hay una fuerte identificación con los

principios de la política curricular y el proyecto formativo de la Universidad. Pero la pregunta que surge de esta contradicción es ¿se puede valorar lo que no se conoce? Es posible comprender esta contradicción si se tiene en cuenta que la vida cotidiana en la Universidad produce y reproduce un conocimiento sobre la política curricular distinto al plasmado en las normas y resoluciones producidas de manera consciente y razonada por quienes asesoran y legislan en comités y consejos. Un saber que por no estar sistematizado en la tradición escrita y normativa de la Universidad no es menos válido, necesario y eficaz y que busca legitimarse frente al discurso institucional construyendo su propio discurso a partir de un punto de vista sobre aquel y las reflexiones sobre las prácticas pedagógicas y culturales de los actores.

Esto es lo que vamos a tratar de comprender a partir de una interpretación de los testimonios que los actores presentaron en los Grupos Focales y en los proyectos y experiencias examinadas en la segunda fase del Seminario Permanente.

\*  
28. El origen de la técnica de grupo focal está íntimamente relacionada con la investigación social aplicada. Esta metodología permite realizar discusiones de grupos dirigidos hacia el objetivo de comprender de una forma más integral, actitudes, creencias, prácticas y valores respecto a aspectos seleccionados como de importancia por el investigador. (Burbano y Becerra, 1995). En: RODRÍGUEZ ALBA Nubia, Guía para Grupos Focales, Santiago de Cali, Noviembre de 2005.

## 2.1. CONOCIMIENTO, PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN DEL ACUERDO 009 DE 2000

Este apartado contiene los resultados del trabajo realizado con los directores, profesores y estudiantes miembros de los Comités de Programas Académicos y con los miembros del Consejo Académico a través de la estrategia metodológica de los grupos focales. En la primera parte se presenta un análisis de los testimonios sobre los conocimientos, percepciones y valoraciones acerca de la reforma contenida en el Acuerdo 009 de 2000 y posteriormente el resultado de un rastreo que hicimos sobre las diez dimensiones de la Política Curricular de la Universidad del Valle que en esta investigación operaron como categorías de análisis.

### 2.1.1. CONOCIMIENTO DE LA REFORMA

Los *directores y miembros de Comités de Programa Académico* que llegaron a estos cargos después de que sus programas se acogieron al acuerdo 009 - 2000, y que en este momento parecen ser la mayoría, desconocen que la resolución que rige el correspondiente programa está relacionada con tal acuerdo y señalan que su trabajo se reduce a seguir pautas para operacionalizar dicha resolución y para adelantar las labores rutinarias de la dirección del programa y su comité (matrículas, equivalencias, adiciones, cancelaciones, etc.), lo que conlleva un desconocimiento de los conceptos sobre los cuales se instituyó la Reforma, como Formación Integral, Flexibilidad curricular, etc.

*“Yo llevo desde febrero de este año en el cargo de dirección del programa y llevo un*

*año vinculado con la Universidad y a mi también me tocó pagar el servicio obligatorio de la dirección del programa, yo tenía la experiencia de haber sido director de un programa en otra universidad y eso me daba la perspectiva de que debe haber una serie de normativas, una serie de políticas que regulen como es ese oficio, una acta en que basarse, pero la verdad es que uno cae al cargo y defiéndase como pueda (...).” “Sé que ahí (Acuerdo 009) dice lo que hace el Comité de programa, lo que hace el director, pero lo que hace el estudiante es lo que te dice la secretaria, hay que hacer el estudio académico, las equivalencias, matrículas, revisar en que estamos, pero yo nunca me la he leído (...) mi papel ha sido más, no desde el Acuerdo, sino de la Resolución del Plan, donde se establecieron las materias obligatorias y electivas con las que uno gradúa a los estudiantes.”*

La mayoría de los directores de programas se quejan ante la falta de preparación para ejercer el cargo. El aprendizaje se hace sobre la marcha, con el agravante que en la Universidad hay demasiadas normas y procedimientos para aplicar. Las pocas actividades preparatorias para asumir un cargo de dirección de programa en la Universidad se reducen a una reunión al principio del semestre y a la lectura de un folleto, de ahí en adelante se inicia la rutina de la Administración Curricular que no ofrece muchas oportunidades para hacer un trabajo más formativo y reflexivo.

*Nosotros llegamos en enero al comité de programa por designación, y no tuvimos ese proceso de inducción sino que llegamos directamente a tratar temas y en el tratamiento éstos es que nos venimos dando cuenta cual es el cuerpo de esa reforma, conozco el tema además porque tuve que revisar el Acuerdo ahora que además me van a poner al frente de las tecnologías de la facultad, entonces necesito conocer ese marco legal, pero que sea de dominio general, si podría pensar que no existe conocimiento". "Cuando uno está en cargos directivos primero a uno lo botan sin ninguna preparación, yo llegué y ¿quién quiere ser director de escuela? y ninguno quería (...) uno se abruma de tanta legislación, eso llega tal decreto tal, acuerdo, entonces uno se distrae de la marcha, que hay un problema, dónde lo soluciono, si es de pregrado, Resolución 009, o si es de maestría el Acuerdo 007, busque uno y yo tengo un cajón con las normativas, pero las que uno utiliza como a diario, pero uno no tiene una estructura que le diga cuáles son las reformas y políticas universitarias, (...) no hay una inducción, que tenga una capacitación mínima, un mes, dos meses, o un curso de políticas universitarias, porque uno no conoce la estructura de la Universidad.*

A lo anterior se suma la falta de claridad frente a las funciones de las distintas instancias de la Universidad que tienen que ver con la administración curricular y las contradicciones en que ellas incurren, en virtud de las múltiples interpretaciones que se presentan sobre las cuestiones curriculares; la confusión y el desconocimiento acerca de la responsabilidad; el grado de control que tienen sobre cada uno de los procesos y procedimientos; y la consabida respuesta de que "se cayó el sistema".

*Cada instancia tiene una interpretación diferente de la misma realidad, no, que eso tiene que hablarlo en Registro Académico, no, que nosotros no tomamos ese tipo de decisiones, o en este momento el sistema no funciona o está cerrado, devuélvalo al comité de programa y a lo último, todos los de arriba dicen, el director del programa es a quien le compete y cuando uno llega al director del programa le dice, eso se sale del reglamento, desplácelo a una instancia superior, entonces lo pasa uno a una instancia superior que es la facultad y en la facultad lo mandan al consejo curricular y ya, pero eso es muy complicado.*

Encontramos inclusive que había una gran confusión entre el Acuerdo 009 del 2000 (Reforma Curricular) con el Acuerdo 009 del 97 (Reglamento Estudiantil), hasta el punto que algunos directores llegaron a la reunión del Grupo focal con el 009 del 97 pues pensaban que la discusión sería sobre el Reglamento Estudiantil. Esto nos llevó dentro del grupo focal a la reflexión sobre la necesidad de que una política debe prever sus estrategias de aplicación, pues como decía un director "una cosa es la política y otra su aplicación".

*Uno de mis primeros descubrimientos es que había dos 009 y que había que distinguir entre el Acuerdo y la Resolución, eso al comienzo a mi me generaba un poco de confusión pero luego ya comprendía de qué se trataba y yo he tenido que ir leyendo por necesidad, ir considerando varias cosas de eso, y yo pienso que ese es uno de los problemas en general de toda política, porque cuando la política se construye en un consejo, en un organismo, nunca se piensa en los mecanismos y en las estrategias de aplicación y en quienes tienen que hacer operativos esos elementos utópicos o quienes padecen esas contradicciones, en este caso, somos los que más cotidianamente tenemos que vernos abocados a las cosas.*

Algunos directores inclusive dicen que no es necesario conocer el Acuerdo 009 ni para proponer nuevos cursos, ni para el día a día de su trabajo. Sin embargo, tanto los directivos que llevan muchos años en la Universidad como aquellos que han participado en procesos de Autoevaluación y Acreditación tienen un mayor conocimiento del Acuerdo 009 de 2000, pero a su vez entre ellos hay la opinión generalizada de que tal Acuerdo no constituye una Reforma sino el ajuste a algunas deficiencias que presentaba la Reforma de 1993, esa sí, "la verdadera Reforma".

*Yo lo que tengo de referencia desde mi vinculación a la Escuela y sobre todo al Comité de programa académico, es que la Reforma del 2000 trató, por usar un término, de perfeccionar o mejorar aspectos ya tocados en la Reforma del 93, que de alguna manera tuvo aspectos llamativos como lo de los créditos, la parte de los principios que tenían que ver con la Formación Integral, ... la relación del programa o de la Universidad con el entorno a nivel de la responsabilidad social de la Universidad en eso que llaman la proyección social. También tengo referencia que estuvo revisando la posibilidad de que los estudiantes pudieran acceder a diferentes asignaturas, se acercaran más a sus expectativas y que los programas tuvieran en ese sentido flexibilidad en responder a ellas.*

*los actores  
contribuyen a la construcción de  
la política curricular*

Entre los *profesores* que llevan alrededor de 10 a 15 años en la Universidad y que en el transcurso de su vinculación han tenido cargos directivos, hay un consenso general, en que la verdadera Reforma es la que se hizo en el 93 (Acuerdo 001) que en principio conserva la reflexión sobre Formación Universitaria Integral y Flexible planteada en el Acuerdo 003 de 1989 y adopta una estructura curricular común a todos los planes de estudio y manifiestan que el Acuerdo 009 del 2000 es complementario, en tanto conserva, en general, la estructura curricular establecida en el acuerdo anterior y retoma los principios de Integralidad, Flexibilidad, Interdisciplinariedad como garantes de la Formación Integral.

*Lo que yo conozco de la Reforma es que lo que trató fue de reglamentar algunos aspectos de la reforma anterior, en relación con la flexibilidad y la autonomía, pero que digamos desde el punto de vista administrativo - operativo se volvieron muy complejos de manejar, entonces por un lado, la Reforma lo que buscaba era como atender esos aspectos que se habían salido de las manos y que se habían desbordado, especialmente desde la Flexibilidad y la autonomía y trataba otra vez de buscar los núcleos rectores.*

De igual forma reconocen que la Universidad del Valle ha enmarcado sus acciones institucionales en materia de política curricular en los lineamientos de política educativa y en el debate académico actual en torno a la formación profesional y la calidad de la Educación Superior.

*El otro elemento que yo conozco, es que de alguna manera esta reforma también fue dada en términos de ajustarse a esa nueva reglamentación de Educación Superior, que tenía que ver con todo ese fenómeno de la acreditación de los programas, que empezó primero con las Licenciaturas, que luego se extendió a otros programas.*

Los profesores que llevan alrededor de 5 años en la Universidad expresan tener una información general sobre la reforma (Acuerdo 009 del 2000) que la han ido adquiriendo sobre la experiencia a través de su participación en comités de currículo, participación en diseños de programas académicos, comités de autoevaluación, y que está muy ligada a la organización de las mallas curriculares.

*En lo que yo conozco específicamente del 009 y sobre lo que estuve trabajando allá en el programa, fue más desde la experiencia para tratar de formalizar una malla curricular para una tecnología que pertenece a la Facultad en la modalidad virtual, la cual se llevó al comité de currículo central. Mi apreciación es que la Reforma lo ubica a uno en un contexto muy práctico frente a las características que tiene que tener un programa que ofrece la Universidad.*

Los profesores que llevan menos de tres años en la Universidad manifiestan total desconocimiento de la reforma, además, en su mayoría la confunden con el Reglamento Estudiantil, Acuerdo 009 de 1997.

*Lo que yo conozco es a partir del proceso de reestructuración del plan de estudios, el texto de la Reforma no lo conozco como tal, ahora mismo precisamente me preguntaba que si es el que manejan los estudiantes como el de los derechos y deberes o el que define la estructuración de los currículos en la Universidad del Valle, tengo que confesar que no lo conozco como tal (...) Yo lo tengo, me lo han entregado, pero reconozco que no lo he leído todo, conozco los puntos básicos y me parece que si brinda unas herramientas para que haya como una mejor relación con los estudiantes, los docentes y la Institución (...)*

En contraste con los profesores y directores de programas, los miembros del Consejo Académico reconocen la tradición que en materia curricular ha tenido la Universidad del Valle y desde esta perspectiva están de acuerdo al afirmar que la definición de su política curricular data del año 1986 cuando se planteó el primer Plan de Desarrollo que después dio lugar al Acuerdo 003 del 89 y cuyos principios se mantuvieron en el 001 del 93 y aún en el 009 del 2000. En esto coinciden con los resultados de la estrategia metodológica del Análisis Documental realizado en esta investigación.

*. . . La Universidad del Valle es una universidad que tiene, si no la mayor, una de las mayores tradiciones en reflexión curricular, y uno lo encuentra porque varios profesores del IEP han estado manejando o incidiendo de alguna manera en la política curricular del país, y eso para decir lo siguiente: creo que la Reforma no la podemos sacar de contexto, porque no estamos hablando de una reforma, sino de la definición de un política curricular, porque la Universidad la tuvo en el año 86 e hizo una reforma en el año 93, y la política curricular del año 2000 que fue el resultado de una reflexión muy profunda que hizo la Universidad ante unos problemas estructurales que tenía;*

*tenía tres universidades, la universidad regionalización, la universidad a distancia y la universidad presencial; entonces la Universidad viene a definir los aspectos centrales de la política académica curricular, que ya se han señalado.*

Reconocen también que dicha tradición obedece, entre otros factores, a la formación académica que sus profesores han tenido, muchos de los cuales realizaron sus estudios de posgrado en universidades norteamericanas, lo que contribuyó, de alguna manera, a la introducción de un modelo de formación en la Universidad del Valle con una fuerte orientación curricular. Cabe recordar que la Facultad de Educación en los años 70 se constituyó en enclave importante de la OEA para la formación de directivos, profesores y funcionarios de Ministerios de Educación de América Latina y el Caribe a través del Programa de Maestría en Administración Educativa.

*La política curricular entró a América Latina a través de la Universidad del Valle por los procesos del desarrollo de la ciudad universitaria, las reformas cuando la Universidad creó las facultades de Ciencias, Humanidades y Educación y porque los profesores nuestros se formaron allá, entonces venía una tradición.*

## 2.1.2. PERCEPCIONES SOBRE LA REFORMA

Las percepciones de los directivos en cuanto a los alcances y logros de la Reforma (problemas que pretendía resolver y que realmente resolvió) y factores que facilitaron o dificultaron su aplicación, son sumamente variadas. Algunos piensan que sólo introdujo cambios formales y cosméticos (como la adopción del sistema de créditos que se redujo a una operación aritmética), mientras que otros ven en ella el mecanismo por el cual se puso orden a los programas y permitió un mayor control, tanto de directores de programa como de las unidades académicas, sobre la formación de los estudiantes. En lo que si hay consenso es en las percepciones sobre las dificultades que tiene la Universidad para su aplicación. Y aún cuando señalan que la palabra crédito apareció por primera vez en los programas de Educación Superior en la Universidad del Valle, consideran que en la actualidad ocuparemos uno de los últimos lugares en la discusión sobre “qué quiere decir haber creditizado la formación de los estudiantes”

*Esta reforma, Acuerdo 009, se plantea el asunto de los créditos, las políticas de los créditos (...) pero al final revisando todos estos documentos, lo que veo es que se hizo simplemente un juego numérico, porque no hay una definición y no hay una aplicación real del trabajo independiente, porque eso conlleva otro tipo de lógica para el trabajo del docente, para las formas pedagógicas, en fin, es cuando digo que el asunto se queda en un mero asunto numérico.*

Las dificultades que ha enfrentado la Reforma para su aplicación tienen que ver con una serie de factores estructurales que es necesario enfrentar de manera integral: escasez de profesores y por lo tanto de cupos disponibles en las distintas asignaturas, falta de recursos locativos y materiales didácticos, exceso de actividades docentes, programas académicos demasiado recargados y la necesidad de ampliar cobertura sin incurrir en los costos que esto implica.

*Creo que nadie va a pelear contra los principios de la Reforma, yo no he encontrado argumentos para contradecir ni siquiera uno de ellos, el problema es cuando nos ponemos a hablar de los programas. Como yo veo el asunto, es una concepción de la formación de los estudiantes para una universidad que todavía no tenemos, al menos por ahora. Esta es una universidad muy pobre, ni tiene la disponibilidad en espacios, ni en recursos financieros ni en recursos humanos.” “En la última reforma nosotros aprovechamos, teníamos 12 electivas y las bajamos a 8 y la Universidad feliz, porque ello representa menos carga, menos profesores, hay una locura y una contradicción muy grande en la política de la Universidad y quieren impulsar la Formación Integral, pero no pagar por ella, sin ningún costo, enton-*

*ces sabiendo como funciona la cosa aquí bajamos los créditos, entonces el Consejo Académico estuvo feliz.*

Pero tal vez más importante que las deficiencias en términos de recursos disponibles para el trabajo académico que requiere la aplicación del Acuerdo 009, es la contradicción entre la lógica académica implícita en los principios que quiere promover la Reforma y la lógica administrativa de los dispositivos y procedimientos adoptados para ponerla en práctica. La preponderancia de esta última sobre la primera desvirtúa, en opinión de muchos, los principios mismos de este acuerdo.

*La Universidad ha ido respondiendo a eso de la Formación Integral, con la posibilidad que el estudiante mismo la vaya buscando a través de las electivas, pero lo impide por sus dificultades administrativas, porque lo administrativo pesa mucho en esta universidad, sobre lo académico. Por ejemplo, se habla de las normas de la formación integral, pero la organización típica de la Universidad la impide, no crea franjas, no hay salones, la posibilidad de establecer los horarios es una cosa gravísima y no hay una línea consecuente desde la Dirección Académica.*

Los profesores, por su parte, coinciden en manifestar que, en general, la Reforma ha posibilitado la unificación de los programas académicos en relación con las necesidades de formación propias de un campo profesional (formación básica y formación profesional)

*Nosotros en la Escuela hicimos un trabajo bastante extenso para poder implementar la Reforma, estudiamos los contenidos de cada uno de los cursos, vimos que habían cursos en ciencias que repetían las temáticas de otros cursos, vimos que era necesario que el estudiante del pregrado entrara en la fórmula de ser investigador principiante, cambiamos nuestra filosofía de los laboratorios y a nivel de la formación profesional, reubicamos los cursos, eso nos quedó un trabajo de mil maravillas.*

*Acompañé de alguna manera el proceso de organización curricular del Plan de Estudios ...se recuperó el ABC, que como en algún momento lo escuché se había perdido en la reforma anterior, por el principio de la excesiva flexibilidad... me explico, tenían los estudiantes la posibilidad de escoger con mucha libertad asignaturas de determinadas áreas profesionales ... en el caso nuestro, ellos debían tener una fuerte fundamentación en la parte sociológica, por decir algo tres cursos que ya no eran de Sociología sino de las Ciencias Sociales y entonces veían asignaturas medio parecidas y resulta que se estaba perdiendo la fundamentación misma de la profesión...teniendo en cuenta esta situación entonces se hace una nueva pro-*

*gramación del Plan o una reforma que nosotros decimos que es postreforma con base en el Acuerdo 009 del 2000.*

De igual forma destacan como aspecto importante la organización de los programas por créditos, ya que permitió la homologación de los programas a nivel internacional y nacional, garantizando así la movilidad de los estudiantes. Sin embargo también mencionan que el sistema de créditos ha sido utilizado en la Universidad más en términos de una conversión numérica que en el sentido propuesto de generar procesos de Flexibilidad pedagógica y curricular.

*Otro aspecto importante que tiene ver con la experiencia de uno cuando le toca diseñar programas es el sistema de créditos, el sentido que tiene el crédito, que no solo abarca los aspectos de orden académico, sino también laboral, de actualizarse de acuerdo a un sistema internacional. En el caso nuestro yo creo que fue interesante porque se dio una discusión y se vio la necesidad de bajar créditos por la recarga tan alta... Sin embargo la desventaja que yo le veía al sistema de créditos era usted acomódese como sea, entonces quitamos de allí, acomodemos allá, me parece que era como pasar a reducir, miren ustedes como reducen para que tengan tanta cantidad de créditos en su programa académico...más que todo fueron sacrificando cursos de la parte básica, cursos de matemáticas y cursos que nosotros necesitábamos en el programa, cursos muy especializados para la carrera no los podemos dar y nos ha tocado ofrecerlos como cursos de electivas.*

Un grupo minoritario de profesores manifiesta por el contrario que más allá de la organización del currículo se debe tener claro el sentido de la formación en la Universidad, en relación con la naturaleza, los atributos de la formación y los mecanismos que hay que crear para hacerla posible.

*Mi posición va a ser un poco más radical, siempre me he planteado cuando se habla sobre la reforma a que nos estamos refiriendo, se gira alrededor de un pensamiento sobre la Formación Integral, entonces uno se pregunta que es lo de integral, si realmente se está haciendo o no. Particularmente yo pienso que una reforma curricular debería estar estructurada al contrario, casi siempre se sacan las normatividades y se espera que se acomoden a los procesos y uno se pregunta si realmente eso tiene sentido, si cambiar las nomenclaturas, significa hacer cambios sustanciales en la formación... Para el caso de la Universidad a mi me parece que en esencia seguimos formando por contenidos y seguimos bajo las mismas lógicas, en este momento por ejemplo el proceso europeo tiene todo un oleaje pensando en unas nuevas formas de estructurar el currículo fundamentado en los procesos de construcción real de competencias y nosotros seguimos discutiendo los cursos, las asignaturas...utilizamos las nuevas denominaciones que están de moda: flexibilidad, integralidad, pero en esencia básicamente tenemos lo mismo... Uno se pregunta ¿ha cambiado la formación de nuestros estudiantes de una reforma a otra?, lo han hecho por la Reforma o de pronto por otras lógicas históricas, contextuales, porque a lo mejor los profesores logramos adquirir mayor experiencia...no se sabe, pero definitivamente estas reformas son más de carácter estatutario, no tienen un significado de fondo...Pienso que vienen cambios dramáticos que tienen que ver con la manera como vamos a afrontar la modernidad, como vamos a formar a una persona competente...yo no me centraría en si la Reforma puso más cursos o los quitó, eso me parece que no es de fondo, no es lo que significa una transformación de fondo para la formación.*



La Reforma aparece en un momento en que muchas cosas están cambiando en la Universidad, un momento en que la Universidad presionada por las políticas de carácter nacional, decide aumentar los cupos, por ejemplo en Ingenierías se duplicaron los cupos se pasó de tener 600 semestrales a 1200, eso implicaba tener más aulas, más profesores, el doble de equipos, pero ninguna de las tres cosas se dio; además los departamentos que les prestan servicios a las facultades como matemáticas, tampoco recibieron nuevos profesores, ni formación para contribuir a esto, o sea que la reforma no se hace en el papel, sino que hay que crear condiciones que permitan que eso se implemente...entonces es muy curioso que coincide el momento en el que se implementa la Reforma para enfrentar el aumento de la deserción, es la Reforma, o es el hecho de que la Reforma no tuvo las condiciones...a mi me parece que la Reforma fue un intento muy romántico y además ni siquiera fue democrático porque realmente muchos no nos enteramos de ella.

Estamos en un país donde se tiene la idea de que con decretar se solucionan los problemas, pensamos que legislando se solucionan las cosas, a mi me parece que las fallas más serias están en el proceso de implementación. La Universidad tiene un gran problema de gestión, esta universidad es una universidad muy compleja, se debe poner cuidado a la gestión de los procesos.

En el Consejo Académico existen variadas percepciones frente a la Reforma, las cuales se relacionan con las distintas experiencias que han tenido sus miembros en el proceso de implementación y apropiación de la misma. Plantean algunos que ella se ajustó a lo que existía en las distintas unidades académicas pero que generalmente no ha generado cambios significativos en la orientación de la formación académica y profesional de los estudiantes.

*Yo creo que el resultado de la Reforma fue que se ajustó a lo que ya teníamos (...) que no obedece necesariamente a una posición reflexiva sobre lo que significa el currículo, sobre lo que quiere decir la formación; porque es realmente posible que ese tipo de reflexiones existieran en cada una de las unidades, pero finalmente se tuvieron que adaptar a una normatividad que estandarizaba y eso tiene implicaciones en otras dimensiones. Lo que hubo fue una adaptación con un viso más pragmático que reflexivo sobre lo que debería ser la reforma.*

También hay consenso al identificar que la Reforma planteó una estructura curricular única para todos los programas académicos independientemente de la sede y la modalidad en un momento en que se había llegado a la situación de tener en la Universidad tres comités de currículo: uno para la sede de Cali, modalidad presencial, otro para los programas desescolarizados y otro para las sedes regionales.

La Reforma planteó una política de unidad curricular que puso un término de referencia y una línea divisoria para el trabajo curricular dentro de la Universidad muy precisa. En primer lugar, el currículo es único, independiente de la modalidad de la sede y de la jornada, allí la Universidad avanzó en algo que hoy es una realidad a nivel nacional, y que es el Registro Único (...) entonces allí la Universidad resolvió, las tres universidades que había, las resolvió de esta manera, porque nosotros teníamos unos currículos que los aprobaba el Consejo Superior y otros, el Consejo Académico. El objetivo inicial de consolidar la Reforma, de catapultar culturalmente algunos avances curriculares que se han tenido, se ha conservado, y la Política Curricular hoy permite que los programas se ofrezcan bajo la misma denominación de unos criterios de calidad, sea en Cali, sea en las sedes regionales, por lo menos en términos curriculares.

Al respecto, los representantes estudiantiles manifiestan que una cosa es la organización de una estructura común a todos los programas académicos y otra cosa es el problema de la pertinencia que aún no está resuelto, e implica un trabajo serio por parte de la Universidad de adecuación de los contenidos conforme a las vocaciones culturales y productivas de la región sin descuidar la pertinencia de las profesiones desde una perspectiva global.

*En las regionales existe algo, y es que la creación de un currículo para un programa específico se realiza de acuerdo a las características de un entorno propio, resulta que la Universidad tiene programas en diferentes sitios del Valle con entornos diferentes, y no se pensó de pronto de alguna manera la flexibilización de ese currículo a esos entornos diferentes de los que se tenía en Cali, Meléndez, San Fernando; yo siempre pongo el ejemplo de contaduría pública, de la que yo soy estudiante. El perfil del contador de Univalle, que está muy direccionado hacia las finanzas, pues esta es una ciudad capital, pero por ejemplo en municipios como Caicedonia, el perfil debería ser otro y eso no se tiene en cuenta; allá hay una vocación agroindustrial, allá no hay mercados, ni capitales muy grandes, por lo menos a la vista, que permitan asimilar estos programas, y entonces ahí, entraría en juego la cuestión de la pertinencia.*

# *Pertinencia de Univalle de los programas en las regiones*

### 2.1.3. VALORACIONES FRENTE A LA REFORMA

Al igual que las percepciones, las valoraciones de los directores de programas sobre la Reforma son variadas. Van desde aquellos que la ven como una imposición innecesaria y arbitraria hasta quienes tienen una opinión muy positiva sobre ella. Sin embargo, prevalecen las valoraciones positivas de la Reforma tal como en ella está plasmada en los documentos normativos. Cada vez que se hace referencia a sus aspectos negativos, las valoraciones derivan hacia los problemas, tanto operativos como de concepción general sobre la Universidad, de las instancias que tienen que ver con su aplicación.

*El panorama es muy gris porque hemos ido cediendo en lo académico, la Universidad ha ido cediendo en lo académico y por eso es que por ejemplo algo como la Reforma Académica, suena muy bonito y suena muy importante, y los que amamos la Universidad nos despierta cada vez más el interés, pero cada vez somos menos, además porque las cosas burocráticas cada vez se imponen más y más. Cuando tu ves que las directivas universitarias no les importa que todos los miércoles del semestre pasado haya sido bloqueada, que no haya habido clase todos los miércoles, cuando eso no le interesa, ¿cuál es el mensaje?*

Los profesores en general tienen una valoración positiva de la Reforma en lo que atañe a la organización del currículo, sitúan el problema no en el ámbito de la formulación de la misma en términos de principios, sino en las condiciones que hay que crear para que la Reforma pueda implementarse.

*La valoración que tengo de la Reforma es positiva, porque al menos desde el punto de vista de lo organizacional se le permite a esas cuestiones de la docencia, la investigación y la extensión realizarse, faltaría es como el proceso de socialización y hacer los ajustes a la parte administrativa que enmarca estos tres procesos en la Universidad. Considero una desventaja el que en la antigua reforma los estudiantes participaban en danzas, grupos de música, había como una formación más integral, ahora se piensa rescatar todo eso pero al estudiante no le queda tiempo...y están ahogados toda la semana de cosas.*

*En términos de las implicaciones para nuestro programa, creo que la Reforma fue muy positiva, se recuperó un orden, una orientación para el programa que en algún momento se estaba perdiendo en eso de la flexibilidad y el resultado ¿cual era?, estudiantes que estaban llegando a los últimos semestres, ya entrando a la práctica, sin la suficiente fundamentación teórica...entonces se recuperó un proceso y hubo más control, más autonomía desde el programa.*

En el Consejo Académico por otra parte, existe consenso en que el problema de la Reforma ha estado centrado en la creación de los mecanismos que permitan hacer realidad los principios sobre los que se fundamenta y las estrategias para garantizar la formación académica y profesional.

*...yo me atrevería a afirmar que lo malo no es el acuerdo o la política, sino que nos hemos quedado cortos en la aplicación...necesitamos interiorizar, analizar, aprender sobre el manejo de los créditos en la Universidad, y ya en currículo hay un grupo trabajando sobre eso.*

*Y uno de los principios fundamentales es que es el estudiante es el que debe aprender, ahora lo que tenemos que cambiar, es como facilitamos ese aprendizaje para que él continúe aprendiendo a lo largo de la vida, eso es una cosa que subyace en toda la política de la Universidad del Valle, pero no lo hemos logrado concretar; entonces la aplicación del crédito es un elemento fundamental para poder aplicar la Flexibilidad, la movilidad y la homologación entre un programa y otro, entre una Universidad y otra, siempre y cuando se defina bien, el asunto de los créditos.*

*Otro punto en el que hay que mejorar es en la reflexión y el trabajo pedagógico, que se hace en algunas facultades, no en todas, y que en Currículo empezamos a abordar, ya van varias sesiones. Yo tal vez les conté a ustedes que desde el Grupo de Educación Superior y Pedagogía (ESYPED), se hicieron varios talleres y se compartieron experiencias pedagógicas de distintas facultades, y próximamente, tal vez en el año que viene, les entregaremos el libro que hemos preparado con esos casos, para mostrar distintas formas de enseñanza que existen en la Universidad y que ni siquiera las conocemos.<sup>29</sup>*

## Paradojas en la Valoración del proyecto formativo

\*  
29. Una síntesis sobre conocimiento, percepción y valoración de la Reforma Acuerdo 009 de 2000, aparece en el Cuadernillo sobre el Proyecto Formativo de la Universidad del Valle, P. 8.

## **2.2. LAS DIMENSIONES DE LA POLÍTICA CURRICULAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ACTORES**

### **RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN BÁSICA Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

Los participantes en los grupos focales coinciden al diferenciar claramente estas nociones. De acuerdo con los directores de programas académicos, la distribución porcentual de tipos de cursos en cada plan de estudios encontró muchas dificultades para ser aplicada en la práctica y parece haber ido en detrimento de la Flexibilidad Curricular. En su opinión, el mayor cambio generado por la Reforma de 2000 fue quizás “ponerle orden a la excesiva dispersión” de cursos, tanto del ciclo básico como del de profesionalización que, a su juicio, introdujo la reforma de 1993. Ello parece haber permitido un mayor control del programa académico y de las unidades académicas responsables sobre la formación ofrecida a los estudiantes.

Los profesores participantes en los grupos focales consideran que uno de los principales problemas que resolvió la reforma académica de 2000 fue clarificar las ideas de “Formación Básica” y de “Formación Profesional”. Según ellos, la reflexión al interior de los programas buscó reconocer la naturaleza de la formación en cada campo profesional, así como el significado de la Formación Básica en términos de los conocimientos orientados a proporcionar los fundamentos teóricos y metodológicos para la Formación Profesional. Aunque los estudiantes, por su parte, afirman desconocer las normas al respecto, entre ellos existen diversas percepciones sobre la relación entre el ciclo básico y el ciclo profesional, en virtud de su experiencia en los programas académicos. Algunos de ellos consideran que sus respectivos programas poseen “muchas fortalezas”, califican su carrera como lógica y racional y valoran los aportes de la reforma académica de 2000 para fortalecimiento de las áreas básicas.

Aunque en general los directores de programas académicos, los profesores e incluso algunos estudiantes reconocen como avance de las normas la paulatina diferenciación conceptual entre Formación Básica y Formación Profesional, otros estudiantes señalan como debilidad la desarticulación que perciben entre los contenidos de las asignaturas de los ciclos de fundamentación y de profesionalización, así como entre los docentes responsables de ellas. De la misma “desarticulación” parece adolecer, de acuerdo con estos estudiantes, la oferta de cursos electivos profesionales; a ella se suma la “distorsión de su sentido” al ser reemplazados por electivas complementarias sin ningún criterio. Lo anterior se ilustra con lo que sucede, por ejemplo, con las asignaturas llamadas obligatorias de ley, como Constitución Política, Español y Deporte formativo, que en algunos programas académicos dejaron de ser formación básica para ofrecerse bajo la categoría de electivas complementarias. De igual manera, los estudiantes llaman la atención sobre las dificultades existentes a propósito de la enseñanza del inglés como segunda lengua y cómo tales dificultades derivan en desventajas a la hora del ejercicio profesional.

Por otra parte, en los proyectos y experiencias presentados en el Seminario, la expresión «Formación Básica» se asocia a términos como «base», «fundamento» y, en general, a aquello que está al comienzo de la formación universitaria y sin lo cual la etapa subsiguiente (de profesionalización) estaría incompleta o sería deficiente. Cuando se habla

de Formación Básica se trata exclusivamente de la formación de los estudiantes y parece referirse no solo a la adquisición de ciertos contenidos generales (por ejemplo, el conocimiento de algunos algoritmos y formas de cálculo en matemáticas), sino también de habilidades y actitudes en relación con el trabajo académico universitario y la vida social; por ejemplo, «competencias comunicacionales» o la formación política para el ejercicio de la ciudadanía. (proyectos como competencias básicas y constitución política, respectivamente).

El interés por la Formación Básica se justifica de modo general porque, de acuerdo con algunas observaciones, las “bases previas de los estudiantes que ingresan a la Universidad son insuficientes ante, [por ejemplo], la exigencia de un curso estándar de cálculo, [pues ellos] no han sido formados adecuadamente en el conocimiento de procedimientos, ni en el razonamiento matemático que deberían poner en práctica para poder seguir las explicaciones del profesor” (Uniculturas).

En consecuencia, algunas de las iniciativas para la Formación Básica se traducen en cursos que apuntan a “nivelar” a los nuevos estudiantes (indígenas y afro-descendientes, en el caso de Uniculturas) para que “desarrollen las habilidades académicas que no les ha dado su escolaridad [inicial]” (la educación media, en este caso) y para “disminuir el fracaso académico” en la Universidad. De aquí que se conciba la idea de un “plan nivelatorio” que privilegia cursos en dos áreas, ellas mismas consideradas “básicas”: matemáticas (cálculo) y español (“estándar”)<sup>30</sup>. Dichos cursos “están diseñados para crear hábitos de estudio y de producción académica” porque los “diagnósticos” efectuados revelan, como ya se dijo, que los estudiantes “no traen realmente hábitos de estudio”.

La Formación Básica también se entiende en virtud de los conocimientos sin los cuales es inconcebible la formación dentro de un campo disciplinar. Ella supone en este caso, tanto aprender los contenidos y las técnicas propias de una disciplina como apropiarse de reflexiones que, aunque relacionadas con la producción de una identidad profesional, implican sobre todo la producción de una “conciencia ética y estética que trasciende los fines puramente instrumentales de la formación”.

Estas nociones sobre el alcance de la Formación Básica son consonantes con el concepto de “competencia” (básica) propuesto en uno de los proyectos; en él se advierte que “no es suficiente la definición de competencia en el sentido llano de un saber hacer en contexto, como comúnmente se establece en algunos ámbitos, sin profundizar en el concepto en relación con diversas orientaciones de carácter cognitivo, ético, político y cultural que lo ubican en un momento determinado”. Resultaría necesaria, por tanto, “una caracterización más amplia del concepto de competencia, asociado a los planos cognitivo, ético, político y sociocultural en los cuales se inscribe”<sup>31</sup>.

La preocupación en torno a la formación básica parece ganar fuerza ante un reciente estudio que revela que “un rasgo que caracteriza el fenómeno de la deserción en la Universidad del Valle se asocia al hecho de que esta se concentra, mirando cada una de las facultades, en la primera etapa de la carrera, es decir, la que corresponde al ciclo básico” (los cuatro o cinco primeros semestres de cada programa de formación de pregrado)<sup>32</sup>.

\* \_\_\_\_\_  
30. Esta área se refiere al «español básico que todos debemos manejar y conocer para comunicarnos de una manera que implique un buen conocimiento del léxico». Nótese, de paso, que al incluir estas dos áreas, la formación básica se asimila no solamente a lo que está al comienzo de la formación universitaria y que constituye «la base» de la profesionalización sino también a lo que no puede faltar, en este caso, el español y las matemáticas.

31. Sin autor. 2005. Competencias básicas dirigido a jóvenes de municipios vallecaucanos interesados en acceder a la Educación Superior, P. 5

32. ESCOBAR, Jaime; LARGO, Edwin & PÉREZ, Carlos A. *Deserción y promoción. Factores asociados a la deserción y permanencia en la Universidad del Valle 1994-2004*. Universidad del Valle. Cali, 2006.

## RELACIÓN ENTRE FORMACIÓN PROFESIONAL E INVESTIGACIÓN

La revisión documental mostró que la investigación surge en el Acuerdo 003 de 1989 como «fundamento» y «estrategia» de formación, llegando a constituir, de hecho, un «requisito curricular» para los estudiantes. Sin embargo, a pesar de que los tres acuerdos sugieren cierta continuidad del interés institucional por favorecer la relación entre la formación profesional y la investigación, los participantes en los grupos focales llaman la atención sobre las dificultades para que esa relación se exprese con claridad en la práctica de la formación universitaria a lo largo de los últimos años.

En su criterio, toda discusión sobre la «misión investigativa de la Educación Superior» debe comprender una reflexión acerca del papel de la investigación en la formación de pregrado, como en los programas de postgrado y, especialmente, en las maestrías en investigación y doctorados. Esa reflexión debería, según ellos, promover acciones específicas que fortalezcan las prácticas investigativas en la formación de los estudiantes

de pregrado; algunas de las acciones señaladas consisten en revisar críticamente artículos de investigación, buscar información, expresar y argumentar distintos puntos de vista, escribir ensayos sobre temas específicos de su profesión o disciplina, participar en monitorias y colaborar en grupos de investigación de los profesores.

En general para los estudiantes la investigación en los programas académicos de pregrado ha establecido su propia dinámica, de modo que se encuentra desde programas que han incorporado la investigación en varios semestres hasta culminar con un trabajo de grado, hasta aquellos que la incluyen únicamente en el último semestre. Algunos reconocen que participan en actividades de investigación a través de su papel como monitores en proyectos de los docentes, aunque otros afirman desconocer por completo esta posibilidad. Esto muestra la importancia de que la Vicerrectoría de Investigaciones difunda más profusamente las diversas posibilidades de participación en la investigación que tendrían los estudiantes.

Los estudiantes también reconocen que los docentes con sus comentarios los motivan a analizar la importancia de la investigación, señalan que éste es un asunto de doble vía: de los estudiantes con su propio interés y de los docentes proporcionando las condiciones para que ellos realicen investigación, asignando tiempo para ello y divulgando sus proyectos. Desde su perspectiva, las actuales posibilidades para ingresar a trabajar en los grupos de investigación son más favorables debido al aumento de estos. Al respecto, plantean algunas sugerencias sobre cómo se podría mejorar el vínculo de los grupos de investigación con los estudiantes de pregrado y cómo ese trabajo podría aportar al desarrollo local y regional. Las propuestas surgieron luego de que algunos estudiantes hubieran planteado que “no hay mucha relación entre la investigación que hacen los docentes y la formación de los estudiantes en pregrado, falta comunicación, información y motivación” para involucrar a estos últimos en tareas investigativas.

Los directivos que participaron en los grupos focales, en comparación con los estudiantes, se refirieron parcamente a la manera como la investigación interviene en la formación de pregrado. La falta de referencias a la investigación se debe tal vez a que en la práctica el Acuerdo 009 de 2000 se redujo a organizar los programas académicos de pregrado y a establecer las funciones de las instancias que intervienen en su administración. Sin embargo, ellos destacan algunas experiencias investigativas que, a su modo de ver, deberían difundirse mejor para aprovechar su potencial formativo. Otros aspectos mencionados por los directivos participantes en los grupos focales se refieren a la producción intelectual y publicaciones de los profesores, la participación en seminarios, congresos y actividades académicas similares que se sustentan en la investigación.

Es notoria, en la percepción de los profesores, la fuerza que tiene la investigación como fundamento de los procesos de formación profesional, tanto así que se convierte en un implícito a la hora de pensar los procesos de formación en la Universidad del Valle y la impronta que la caracteriza en su relación con el medio. En este sentido los profesores muestran cómo los planes de estudio ofrecen diversas actividades que promueven la participación de los estudiantes en procesos de investigación en la perspectiva de que los estudiantes desarrollen una actitud intelectual crítica. Articular la investigación y la docencia implica, a su vez, una actualización permanente del profesor y una reflexión constante sobre su práctica pedagógica, reconstruyéndola, criticándola y validando alternativas para mejorarla y estimular un mejor aprendizaje de los estudiantes. Esta mirada recursiva sobre el quehacer docente posibilita, además, la configuración de procesos de investigación - acción formativa para los docentes en aspectos pedagógicos que generan reflexión, reconstrucción, validación y una nueva reflexión que se constituye en un nuevo conocimiento pedagógico.

En los proyectos y experiencias presentados en el Seminario Permanente que aluden a la investigación, ésta surge como propósito y como

práctica en directa relación con la docencia y los desafíos que la formación de los estudiantes plantea a los profesores. Por ejemplo, al examinar las trayectorias de dichos proyectos y experiencias se encuentra que aquellos que apuntaron en su inicio a transformaciones pedagógicas se centraron en el diseño de cursos y planes de estudio, así como en la diversificación de modalidades de docencia. Sin embargo, rápidamente advirtieron la necesidad de apoyar sus desarrollos en alguna forma de investigación y, en este sentido, ella puede ser vista como un desdoblamiento de la actividad docente.

Por otra parte, al considerar las principales líneas de acción y las estrategias utilizadas actualmente por los proyectos y experiencias para el desarrollo de su trabajo, se encuentra que la investigación ocupa un lugar central. Ello vale, ciertamente, para los proyectos y experiencias que constituyen investigaciones formalmente reconocidas como tales, es decir, registradas en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad e, incluso, con financiamiento de agencias externas como Colciencias. Pero, además, incluye a aquellos proyectos y experiencias que, sin dicho reconocimiento formal, basan explícitamente su trabajo en prácticas investigativas.

*Reconocimiento  
de nuevos*

*paradigmas de  
investigación*

La relación entre Formación Profesional e Investigación también puede ser entendida a la luz de la participación de estudiantes de pregrado y posgrado en proyectos (de investigación), bien sea como monitores o asistentes. En muchos casos, trabajos de grado, tesis de maestría y prácticas profesionales se desarrollan en el marco de estos estudios y proyectos. Al analizar la relación entre formación e investigación es necesario diferenciar la investigación como función básica de la Universidad y la formación investigativa como parte de la estructura curricular de los programas académicos. En el primer caso, el crecimiento de los grupos de investigación en los últimos años parece haber favorecido la creación de espacios de formación de los estudiantes, no necesariamente vinculados a los planes de estudio de pregrado. Sin embargo, es preciso reconocer que el número de los grupos existentes es aún limitado como para ofrecer oportunidades de participar en investigaciones a la mayoría de estudiantes de la Universidad. En el segundo caso es

necesario tener en cuenta tanto la inclusión de asignaturas relacionadas con la investigación como otras condiciones que dificultan o facilitan las prácticas investigativas durante la formación de pregrado (las modalidades de docencia o incluso el tamaño de los cursos, por ejemplo)<sup>33</sup>.

En este orden de ideas, a lo que se enfrenta la Universidad es al desafío de reconocer genuinamente la diversidad de objetos, métodos y perspectivas de investigación existentes en sus distintas unidades académicas. Y aunque desde el Plan de Desarrollo 1986-2000 se ha reconocido explícitamente tal diversidad, es preciso advertir que aún predomina en la Universidad una visión de la investigación que privilegia los enfoques experimentales propios de las ciencias naturales y exactas, lo cual dificulta seriamente el legítimo desarrollo de otros enfoques<sup>34</sup>. El mismo Plan proponía, por ejemplo, la investigación pedagógica como “uno de los pilares sobre los cuales se asienta la búsqueda y transmisión del conocimiento en toda la Universidad”.

\*  
33. ¿Cómo formar en investigación a través de clases magistrales en grupos numerosos como los que a menudo se encuentran en los programas de pregrado?

34. A pesar de que esfuerzos como el de la Convocatoria interna para proyectos de investigación y creación artística y humanística, realizada en 2006, respondían a un viejo reclamo de unidades académicas como las facultades de Artes Integradas y de Humanidades para que la Universidad ofreciera más oportunidades a investigaciones en estos campos, sigue siendo necesario consolidar institucionalmente una política inclusiva y que de cuenta de la diversidad de enfoques investigativos presentes en la Universidad.

## FORMACIÓN PROFESIONAL E INTERDISCIPLINARIEDAD

Sobre esta dimensión de la Política Curricular pueden observarse dos tendencias entre los directores de programas académicos. Mientras la mayoría advierte sobre las dificultades que plantea al trabajo interdisciplinario por la excesiva departamentalización (algunos hablan inclusive de feudalización), otros señalan el inmenso potencial que para una formación interdisciplinaria supone semejante diversidad disciplinar. Vista de manera global, esta situación parece remitir a discusiones sobre los problemas de clasificación del conocimiento en la Universidad y su expresión institucional a través de los departamentos y otras unidades académico-administrativas. Las críticas en este sentido, en general, denuncian la existencia de un “conocimiento fragmentado”, a pesar de la fuerza que en el discurso sobre la formación universitaria tienen las ideas de Interdisciplinarietà y Formación Integral.

Los profesores, por su parte, también reconocen que existe en la Universidad un discurso sobre la Interdisciplinarietà, pero cuestionan su concreción en la práctica. A su juicio, no podría hablarse con propiedad de una formación interdisciplinaria, pues casi siempre ésta tiende a confundirse con la formación complementaria y a incluirse en los planes de estudio como asignaturas de “diferentes campos del saber”. Con todo, parece

haber consenso sobre la necesidad de que la Interdisciplinarietà se concrete en los planes de estudio a través de cursos, esta vez asociada con frecuencia a la Formación Básica. Algunos profesores demandan la inclusión de materias interdisciplinarias, de “un tipo de bloque de materias, pero que tengan un peso importante dentro del currículo”. Con esto se garantizaría no solo que “se vinculen estudiantes de carreras afines” sino también que “los profesores se estén comunicando entre sí, buscando generar en el estudiante una visión sistémica y compleja del mundo, proyectos, investigaciones, etcétera”.

Entre los estudiantes existen diversas posiciones en torno a este tema. Hay desde quienes asumen los intercambios en el aula de clases y la exposición a diferentes disciplinas como una posibilidad de enriquecimiento intelectual hasta aquellos que reclaman una presencia más fuerte de la Interdisciplinarietà en sus programas, advirtiendo la necesidad de incluir cursos con este enfoque. En este sentido, un estudiante plantea como ejemplo “una materia que se llama Franja Social, en la cual están involucradas todas las carreras de la Facultad de Salud en varios grupos, son como 300 estudiantes aproximadamente, sumando todas las carreras de la Facultad. Entonces dentro de esa asignatura lo que se hace es hacer trabajos en conjunto, con énfasis en los puntos de vista de cada carrera”.

Entre los estudiantes, como ocurre en general con otros participantes de los grupos focales, la Interdisciplinariedad aparece fuertemente asociada a la idea de incluir cursos de distintos campos del saber en los planes de estudio. No obstante, ellos reconocen que la Interdisciplinariedad también se concreta a través de las distintas líneas de investigación que configuran sus programas académicos. De aquí que un estudiante afirme: “en el grupo de matemáticas hay una interdisciplinariedad que me parece muy buena, ya que por medio de las líneas de investigación hacen presencia la filosofía, la psicología, la sociología, las ciencias, así como la matemática pura. Entonces hay mucha relación con las demás ciencias”. Dicho de otro modo, aunque la concreción de la Interdisciplinariedad suela ser entendida predominantemente a partir de cursos que se incluyen en los planes de estudio, los estudiantes también reconocen en el propio diseño curricular de sus programas académicos la marca de un enfoque interdisciplinario de la formación. Al respecto un estudiante afirma:

*Nosotros en realidad estamos permeados de interdisciplinariedad por - que tenemos varios enfoques en la carrera (...) tenemos que saber de finanzas, tenemos que saber de psicología y sociología para el trabajo humano; tenemos que saber de liderazgo, tenemos que saber de gestión como tal, teoría y práctica. Entonces como que nosotros, igual, nos nutri - mos de varias cosas.*

Otro aspecto destacado en las intervenciones de los estudiantes se refiere al papel que la Interdisciplinariedad tendría como favorecedora de interacciones con personas de otras áreas profesionales y a la importancia que éstas parecen tener en su formación. Es por esto que, como afirma uno de ellos, sería deseable que las posibilidades de intercambio “fueran más fuertes” pues así los estudiantes “podrían compartir conocimientos y enriquecerse de las otras carreras muchísimo más de como lo están haciendo ahora”. En esta misma dirección otro estudiante señala:

*Sería bueno que puedan existir lugares o situaciones en que confluyan las diferentes carreras afines, pues con el simple hecho de uno interactuar con otro profesional intercambia conocimiento, delimita, crea conexiones y va haciendo un mapa mental, sin necesidad de que lo sienten en una clase y le digan: vea, el psicólogo hace esto, el odontólogo hace esto, el médico hace esto. Se trata simplemente de interactuar en la práctica con otros profesionales.*

Las actividades de enseñanza fundamentadas en la Interdisciplinariedad permitirían, desde este punto de vista, elaborar conceptos y poner en común procedimientos que redundarían en un abordaje más integrado de un problema. Unas pistas para un trabajo de esta naturaleza las encontramos en los proyectos y experiencias presentados en el Seminario, en los que la Interdisciplinariedad se plantea como: 1) un problema conceptual sobre la orientación de la formación universitaria, 2) el desarrollo curricular de los planes de estudio y 3) una condición para la gestión del trabajo académico de los profesores. En el primer caso, estamos ante la tensión producida por una concepción unificadora del saber de corte humanista y otra que tiende hacia la especialización disciplinar, en gran parte motivada esta última por las exigencias del desarrollo tecnológico. En el segundo caso, aparece como un principio orientador de las acciones de los proyectos y experiencias que apuntan a la formación profesional de los estudiantes. En el contexto de dicha formación y, en particular, del desarrollo de cursos y programas, la Interdisciplinariedad implicaría poner en relación conocimientos de diversos campos temáticos o disciplinares y “proporcionar a los estudiantes otras herramientas» e instrumentos, lenguajes, y modalidades de trabajo académico que respondan a esas formas «interdisciplinarias» del currículo y la formación. De este modo, es posible llamar la atención, por ejemplo, sobre “la relación entre los medios audiovisuales e informáticos en tanto mediaciones de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, con los que se desarrolla la formación profesional universitaria”.

En el tercer caso, la Interdisciplinariedad surgiría como una condición metodológica a partir de la cual se estructura la docencia en lo que respecta a la enseñanza, su orientación teórica, pero también como principio de organización del trabajo docente. Ella, además de propiciar la definición particular del objeto de enseñanza y de enriquecerlo, afecta la propia configuración del equipo de trabajo docente involucrado en este tipo de experiencias y las formas de organización del trabajo de los estudiantes cuando estos provienen de distintas áreas profesionales y programas académicos, favoreciendo el encuentro de entornos culturales diversos.

No obstante, la fragmentación del conocimiento aparece como uno de los mayores obstáculos por lo cual muchos proyectos interdisciplinarios no tienen eco; a pesar de la cantidad de cosas que se hacen en las unidades académicas, del compromiso con la educación que allí se observa, no se entiende el fenómeno del encerramiento, este es un hecho. Ponen como ejemplos de ello a varios programas en los que la riqueza y las posibilidades de interdisciplinariedad y por tanto de interacción entre estudiantes de distintas carreras o entre profesores de una misma asignatura ofrecida en diferentes facultades, son enormes, incluso porque a veces se niega la oportunidad de que los estudiantes matriculen materias que al parecer corresponden a otros planes, lo que significa una imposibilidad para los estudiantes. El enquistamiento e incapacidad de las disciplinas por comprender el conocimiento de realidades más allá de sus parcelas objeto de su estudio, llevó a la elaboración de discursos no tanto así de prácticas sobre la necesidad de una investigación y educación más interdisciplinarias.

*Interdisciplinariedad,  
complementariedad y*

*formación integral*

## RELACION ENTRE FORMACIÓN PROFESIONAL Y COMPLEMENTARIA

Los directores de programas académicos destacan como un avance la inclusión de asignaturas que atiendan específicamente aspectos de la Formación Complementaria, como una forma de contribuir a la Formación Integral, para que ésta se ajuste mejor tanto a las necesidades del medio (pertinencia) como a las expectativas de las estudiantes. No obstante, la mayoría de los directores de programa señala la dificultad que tienen los estudiantes para acceder a esos cursos debido a la insuficiencia de cupos, a las restricciones que algunos directores imponen sobre los cupos ya existentes (ofrecidos casi que exclusivamente a estudiantes de su propio programa) y, en algunos casos, al establecimiento de prerrequisitos para cursos que, precisamente, se suponen electivos y complementarios. Como afirma un participante:

*El problema que tienen los estudiantes cuando van a matricular las electivas complementarias es que no saben dónde están. Puede ser que en la página web haya una que otra materia de las que ofrece la Universidad, pero no dice cuáles de esas son complementarias; les toca adivinar, o que el profesor les diga. Pero hay mucha gente que encuentra una materia que no es de su*

*facultad, que no es profesional, tiene cupos genéricos, pero cuando llega a matricular le dicen: “que pena usted no puede matricular eso, usted debe haber visto tales y tales materias y no tiene la suficiencia para ver esta materia; ésta no es complementaria.*

A juicio de otros participantes, esta situación obedece, al menos en parte, a que la Universidad “no ha asumido este problema con una perspectiva global”, sino que ha dejado a cada director de programa “hacer lo que pueda” (amarrar las electivas, por ejemplo). Ante la necesidad de organizar la oferta de su programa, a cada director le ha tocado recurrir a prácticas que ellos mismos reconocen como “nocivas para la realización de una oferta académica amplia y democrática”. Aunque amarrar las electivas aseguraría la disponibilidad de cupos en esas asignaturas para los estudiantes del propio programa, en algunos casos parece ser necesario aún ofrecer alicientes que motiven su participación en ellas. La principal motivación pareciera ser que el estudiante perciba dichas asignaturas como fáciles, de modo que puedan “sacar de 4 para arriba para poder subir el promedio. Esos son los criterios de selección de las electivas”.

En algunos casos parece ser tan poca la claridad que algunos directores de programas tienen sobre la Formación Complementaria que se llega a contratar profesores hora cátedra para que dicten cursos sobre temas relacionados con lo que la Resolución del respectivo programa académico denomina electivas complementarias. Al respecto uno de ellos afirma: “Nosotros [en nuestro plan de estudios] no teníamos nuestras propias electivas y hasta estos dos últimos semestres es que hemos podido contratar para que, como horas cátedras, dicten cursos de determinados temas”.

Los profesores, por su parte, consideran que ellos propician la Formación Complementaria cuando realizan acciones que comprometen a los estudiantes como personas, ciudadanos y profesionales. Sin embargo, llaman la atención sobre problemas que van desde la falta de comprensión de los programas académicos sobre la manera como se debe organizar la oferta de asignaturas electivas profesionales y complementarias hasta las dificultades derivadas de los procesos de administración y gestión del currículo, especialmente a propósito de la programación de cursos y la asignación de cupos. De igual modo, los profesores señalan lo que parece ser falta de claridad de los estudiantes sobre el sentido que los cursos electivos complementarios tienen en su formación; a menudo, afirman los profesores que dichos cursos son vistos por los estudiantes como materias de relleno.

Algunos estudiantes, en contraste, reconocen el aporte de tales cursos a su formación personal y ven en ellos una oportunidad para salir de la rutina de su formación profesional, enrique-

cerse académicamente y “compartir con personas de otras disciplinas”. Con todo, afirman desconocer la oferta de asignaturas electivas complementarias de la Universidad y, sin que llegue a ser visto como una contradicción, sugieren que se ofrezcan más electivas relacionadas con sus áreas de conocimiento. Lo que sí advierten como contradicción es que, ante lo que consideran poca oferta y a falta de otras opciones, los actuales cursos electivos complementarios se tornen electivos obligatorios. Los estudiantes reconocen, además, que en ocasiones matriculan estos cursos porque son considerados “fáciles” y no necesariamente porque crean que contribuyen sustancialmente a su Formación Integral. De manera general y en esto parecen dar la razón a los profesores, sugieren brindar orientación sobre todos los requisitos de las asignaturas de cada componente y, en particular, sobre las características, propósitos y naturaleza de las electivas complementarias.

Otros reconocen que las posibilidades de su formación, no obstante, van más allá de los cursos y destacan su participación en proyectos universitarios: “Universidad y Culturas”, por ejemplo, les ha permitido relacionarse con otros estudiantes, valorar la importancia de las prácticas de escritura e incursionar en otros terrenos disciplinares. En la iniciativa “Emprendedores Univalle”, mencionada también por algunos estudiantes, valoran la convergencia entre «teoría» y «práctica», la posibilidad de investigar, la promoción de la creatividad y el emprendimiento, así como el paso de una formación para el empleo a una formación para el trabajo.



Aunque en el marco de los proyectos y experiencias la enseñanza del español como lengua materna se asocia a la Formación Básica de los estudiantes, los cursos de español son ofrecidos en la mayoría de los casos como asignaturas «electivas complementarias». Más allá de los interrogantes que podría plantear este hecho para una definición precisa de Formación Básica y Formación Complementaria, podría afirmarse que, en general, una y otra aparecerían vinculadas estrechamente y tal vez en contraste al tiempo que, ambas, serían vistas como contribuciones a la Formación Integral que busca ofrecer la Universidad.

En conclusión, puede afirmarse que, al circunscribir la noción de Formación Básica a los aspectos meramente disciplinarios, es decir, a la fundamentación de las disciplinas que sustentan las distintas profesiones, el Acuerdo 009 de 2000 excluyó de ella todo lo que en la formación universitaria tiene que ver con lo ético, lo estético, lo político y lo dialógico. En otras palabras, todo lo humano que está más allá de la formación meramente profesional. De hecho, puede advertirse una contradicción entre definir las asignaturas electivas complementarias - como aquellas orientadas al desarrollo de las potencialidades intelectuales, emocionales, éticas, estéticas y físicas del estudiante que estimulan su desenvolvimiento como persona y ciudadano y la directriz de que en los programas profesionales los estudiantes deben cursar (solamente) cuatro electivas complementarias.

Para resolver la problemática mencionada, además de replantear y reforzar la Formación Básica general, habría que asociar la electividad a una amplia oferta de asignaturas que permitan profundizar en una determinada área o campo de una profesión. Las asignaturas electivas serían, además, un espacio privilegiado para fomentar la Interdisciplinariedad a través, por

ejemplo, de cursos que se organicen por problemas, a cargo de grupos de profesores y que se desarrollen a partir de distintas perspectivas disciplinarias; dichos cursos tendrían en cuenta, de igual modo, su pertinencia en relación con problemas de gran importancia para las comunidades tanto académicas como del entorno universitario.

La Formación Complementaria, en consecuencia, recuperaría su carácter «extracurricular», ya contemplado en las distintas modalidades formativas establecidas por el Acuerdo 003 de 1989. Ello concordaría, además, con los planteamientos derivados de la presentación de las experiencias y los proyectos en el Seminario Permanente: la complementariedad se refiere a una formación que iría «más allá de lo estrictamente disciplinario», que emerge de las «relaciones sociales» y de conocimientos adquiridos por fuera del estricto cumplimiento de los planes de estudio. Ella se concretaría en acciones específicas, propias del «clima cultural» de la Universidad -por ejemplo, cineclubes, tertulias literarias, exposiciones, ferias, conferencias, programas de Bienestar Universitario, etc.-, que no necesariamente otorgan créditos académicos a quienes participan en ellas, pero que igualmente contribuyen de manera definitiva a la formación (Círculos de prevención, Consejería estudiantil). Desde esta perspectiva la Formación Complementaria se encontraría estrechamente vinculada al «desarrollo integral» de todos aquellos que conforman la «comunidad universitaria».

## FLEXIBILIDAD

Los directores de programas académicos sugieren dos maneras de entender la Formación Integral y es a propósito de esto que emerge la Flexibilidad como un asunto central. Ellos se refieren, por un lado, a la integración horizontal y vertical de los contenidos de enseñanza y de las asignaturas de cada programa; por otro, a la Formación Complementaria que les permite a los estudiantes tener una percepción más amplia de los problemas que deben enfrentar como profesionales, no necesariamente ligados a la formación disciplinar. En ambos planteamientos la Flexibilidad Curricular surge como una condición fundamental para la Formación Integral. En el primer caso porque garantizaría la movilidad del estudiante en la estructura curricular de su programa académico y la construcción de una “ruta de formación” acorde con sus intereses; en el segundo caso porque permitiría adquirir una formación que trascienda los límites disciplinares y contextualizar la formación profesional en la realidad local, nacional e internacional, así como en los desarrollos del conocimiento, la ciencia y la tecnología.

Desde la perspectiva de los directivos parece ser que uno de los peores enemigos de la Flexibilidad Curricular y, por lo tanto, de la Formación Integral en su doble acepción, es la excesiva flexibilidad que avala el reglamento

estudiantil. Ellos llaman la atención sobre situaciones como que dicho reglamento permita que los estudiantes matriculen el número de créditos que quieran o que modifiquen su matrícula (con adiciones o cancelaciones de cursos) hasta casi la mitad de un período académico, con lo cual se afectan no sólo aspectos operativos como la programación, la disponibilidad de cupos, la asignación académica de los profesores, especialmente los ocasionales y los hora-cátedra, sino otros relacionados con la calidad de la formación en tanto se permiten actitudes de irresponsabilidad frente a la utilización de los recursos públicos.

*El Acuerdo rescató para la formación en pregrado la Formación Básica y la importancia de los núcleos profesionales, esa es la esencia del enfoque que se propuso ese Acuerdo, ¿por qué?, porque en el acuerdo anterior buscando la flexibilización y la Formación Integral, se malentendió como una lista interminable de opciones, que cada uno podía hacer y tomar para acceder a un título. Esto sumado al hecho de tener estudiantes sin mucha claridad acerca de lo que debían tomar, trajo como consecuencia programas eternos, supremamente recargados, con muchas asignaturas, que aunque los vieron no los pudieron aprovechar.*

Los profesores, por su parte, conciben la Flexibilidad como las diferentes estrategias que se plantean para que los estudiantes puedan organizar su proceso de Formación Integral y puedan moverse con libertad en términos de optar entre una gama variada de alternativas de acuerdo con sus motivaciones, intereses y expectativas en relación con su perfil profesional. Para garantizar la Flexibilidad, los programas académicos han aplicado el sistema de créditos. Advierten los profesores algunas dificultades para implementar el principio de Flexibilidad; relacionados por una parte con las dinámicas propias de los programas académicos, y, por otra, con los mecanismos que la Universidad ha establecido para su aplicación.

Los estudiantes, a su vez, sugieren diversas concepciones sobre el término flexibilidad. Aunque declaran no conocer el Acuerdo 009 de 2000, sus ideas parecen aproximarse a los planteamientos que al respecto hace dicha normatividad. En últimas, la Flexibilidad trataría de “garantizar en el proceso de formación del estudiante, diversas opciones de selección y construcción de experiencias y actividades formativas, de acuerdo con sus motivaciones, expectativas y su perfil profesional, en el marco de las posibilidades de ofrecimiento de la Universidad”. En lo que probablemente más difieren los estudiantes es en sus percepciones sobre las más recientes modificaciones realizadas en los programas académicos: mientras que algunos reconocen que existe flexibilidad y encuentran satisfactorio este hecho, para otros ello resulta poco visible.

A juicio de algunos estudiantes, la última reforma curricular parece haber contribuido, sobre todo, a “mejorar en el tema de los énfasis profesionales”. Esta decisión académica es valorada favorablemente por ellos porque consideran que se “debe tener un conocimiento de todos los énfasis de la carrera (...) cuando se toma sólo uno como electiva se puede necesitar de los otros en la vida laboral”. Otros estudiantes ven en los énfasis profesionales la posibilidad de elegir áreas de su preferencia. La mayoría ve en el sistema de créditos académicos una oportunidad de flexibilizar la formación, en la medida que les permite verificar el cumplimiento de su plan de estudios y les ayuda a racionalizar el número de asignaturas y, en general, su carga académica por semestre.

En general, ellos expresan su acuerdo sobre la existencia de límites en la aplicación de la Flexibilidad Curricular, por ejemplo, en el paso de las asignaturas básicas a las asignaturas profesionales, pues consideran necesario consolidar «buenas bases» en su formación. No obstante, parte importante de sus sugerencias apuntan a revisar los criterios a partir de los cuales se establecen los pre-requisitos y co-requisitos de los cursos dentro y entre los ciclos de fundamentación y de profesionalización. En el caso de asignaturas ofrecidas anualmente, proponen que el prerrequisito sea cursarlas, más que aprobarlas o, como lo han experimentado algunos programas, establecer pre-requisitos sólo para cursos ofrecidos semestralmente, decisión que contribuiría a disminuir la permanencia en los programas y a darle mayor flexibilidad al currículo. Obviamente esta no es una alternativa para promover la Flexibilidad porque el problema de los requisitos y correquisitos está asociado a una concepción de la formación en un campo específico del saber más no a un asunto mecánico como es la frecuencia anual o semestral de las asignaturas. Esta situación lo que pone en evidencia, al igual que los créditos y la noción de electividad, es la falta de claridad conceptual y de un debate académico sobre estos asuntos de la vida universitaria.

Los estudiantes también advierten que algunos cursos se ofrecen para dos planes de estudio distintos, pero con un mismo contenido. Sin embargo, no permiten que los estudiantes de un programa se matriculen en el otro, lo que califican como “falta de flexibilidad”. Igualmente, en ocasiones, se ofrece un mismo curso para estudiantes de pregrado y de postgrado, pero con menos cupos para los primeros. Así mismo, declaran su expectativa de “compartir con disciplinas afines”, pero llaman la atención sobre los obstáculos para hacerlo una vez que, por ejemplo, las asignaturas electivas a menudo se destinan exclusivamente a los estudiantes de una profesión, sin posibilidad de interacción con otras disciplinas.

En el marco de los proyectos y experiencias, la Flexibilidad Curricular remite básicamente a cuestiones relacionadas con a) las políticas para la formación, y el diseño y el desarrollo de los planes de estudio, b) la innovación en las modalidades de docencia y c) la transformación de las relaciones pedagógicas.

Los planteamientos más generales acerca de la Flexibilidad la asocian a la resignificación de las prácticas pedagógicas y curriculares, lo cual exigiría “una mirada cambiante y una constante reflexión alrededor de los programas de estudio, sus propósitos formativos y su pertinencia académica”. Así, por ejemplo, la búsqueda por facilitar el ingreso de los jóvenes de municipios vallecaucanos a la Universidad tendría un gran impacto social, pero exigiría que ella amplíe las opciones pedagógicas y curriculares para enfrentar la realidad académica que [esos jóvenes] han vivido en su formación secundaria.

# *La flexibilidad: estrategia privilegiada para la formación integral*

La Flexibilidad también se traduciría, desde esta perspectiva, en la creación de nuevos programas académicos y cursos para abordar temáticas que respondan a desarrollos de las disciplinas y problemas sociales; algunos de estos cursos y temas expresarían las preocupaciones de la Universidad, por ejemplo, frente a la ecología y el medio ambiente (CU:NA), la diversidad cultural (Uniculturas), la ciudad (Constitución política), el papel de las tecnologías de la comunicación (Tecnoculturas). La Flexibilidad surge, además, estrechamente vinculada a la diversificación de las formas de docencia, a través de innovaciones didácticas y la actualización de los conocimientos pedagógicos.

En el caso de la formación en campos disciplinares específicos, la Flexibilidad aparece como una respuesta a los desafíos que supone la transformación de las metodologías de enseñanza en los cursos, casi siempre restringidos a la clase magistral; en contraste con el modelo predominante se aboga para que se promueva el «aprendizaje activo» en los estudiantes a través, por ejemplo, de la adopción o el rediseño de formas de enseñanza como el «taller» y el «laboratorio».

*(...) se perdió la esencia del núcleo profesional que es lo que establece este Acuerdo y hacerlo se limita un poco la Flexibilidad, entendida como diversas opciones para aprender, y también la flexibilidad pedagógica; no sólo es entonces ver lo que a mí me provoque, sino que en el camino de tomar diversas asignaturas, que en nuestra universidad son absolutamente rígidas por los prerrequisitos, se pudiera mover el estudiante, no tanto como muchas electivas.*

*El acuerdo 009 acotó a 10 esas electivas, cuatro fundamentales o básicas y las otras seis en la parte profesional; entonces por su puesto, allí se acotó esta parte de la Flexibilidad, y se definió una estructura común para todos los programas de formación de la Universidad; que tiene asignaturas básicas, profesionales, electivas complementarias, electivas profesionales y asignaturas de contexto. Allí la Universidad estableció como quería que se organizarán los programas, sin que fuera una camisa de fuerza, porque adicionalmente dijo, hagámoslo por créditos.*

*Yo pienso que este acuerdo efectivamente mantuvo el principio de Flexibilidad y Formación Integral; más no concebido como un reguero, y perdónenme la expresión, de asignaturas, sino como distintas opciones de aprendizaje y qué quiere decir esto, que un individuo no aprende sólo con materias o cursos, que un individuo aprende con diversas experiencias, entonces se estableció por ejemplo algo que no se ha mencionado aquí tal vez, y es lo de la pasantía en muchos de los programas académicos, o la practica profesional.*

## FORMACIÓN INTEGRAL

La «Formación Integral» es vista por los participantes en los grupos focales como eje del trabajo académico. Ellos destacaron que la estructura curricular propuesta en el Acuerdo 009 de 2000 posibilitaría, en principio, la «formación integral», pues ella ofrece una gama de asignaturas básicas, profesionales, electivas y complementarias. Los profesores, al igual que los directores de programas académicos, conciben la Flexibilidad curricular como las diferentes estrategias que se plantean para que los estudiantes organicen su proceso de Formación Integral y puedan optar entre una gama variada de alternativas, de acuerdo con sus motivaciones, intereses, expectativas y perfil profesional.

Los estudiantes, por su parte, consideran que la reforma académica de 2000 buscaba la Formación Integral, pero la mayor dificultad a la integración es la “falta de coordinación” entre las distintas instancias que intervienen en los procesos de formación. Ellos igualmente reconocen que la Formación Integral tiene que ver con otras nociones centrales de la política curricular como la Interdisciplinariedad, la Formación Complementaria, la formación en investigación y la pertinencia (relación con el medio). En la medida en que es posible identificar factores que facilitan o dificultan la concreción práctica de estas nociones se podría, a su juicio, establecer cuál ha sido el alcance real de la Formación Integral en la Universidad. Es por esto que los estudiantes reiteran la importancia de atender

dificultades tan recurrentes como, por ejemplo, la falta de profesores, la escasez de cupos en las asignaturas, la falta de recursos locativos y materiales didácticos, el exceso de actividades a cargo de los profesores y la existencia de programas demasiado recargados.

La idea de integralidad en la formación universitaria remite, en primer lugar, a una noción de ser humano o sujeto que se expresa en la manera particular como se concibe al individuo-alumno y la manera como la Universidad contribuye a su formación. Esta concepción considera, en concreto, las múltiples dimensiones que constituirían su ser y a las cuales la Formación Integral debería atender. Siendo así se afirma, por ejemplo, que «la integralidad [implica] aportar a todas las dimensiones y la formación del ser, no solo en la dimensión académica sino también en la parte física y espiritual (...) La formación del ser no [solo] tiene que ver con qué clase de profesional es sino también qué clase de ser humano es». De aquí que una acción formativa como el taller «Autodesarrollo y crecimiento humano», dirigida a estudiantes de primer semestre, surja como «una estrategia para contribuir al cumplimiento de las políticas trazadas por la Universidad en la Formación Integral de sus estudiantes. Uno de sus presupuestos consiste precisamente en que «a mejores condiciones de salud física y mental, el estudiante puede responder satisfactoriamente en su rendimiento académico» (Círculos de prevención) (...)

En segundo lugar, la noción de Formación Integral o de integralidad se plantea en relación con el impacto que la Universidad puede tener en su entorno y los modos como los “sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje”, especialmente los estudiantes y egresados, contribuyen a resolver los problemas sociales. De aquí la idea de que “la formación de los estudiantes no solo incluiría la apropiación de los saberes disciplinares sino la formación para la vida social”. Una formación para la vida social exigiría trascender los límites de las disciplinas para “formar un individuo competente para el trabajo que debe desempeñar y un ciudadano responsable y solidario (. . .); fortalecer una formación que potencie el cambio cultural de los estudiantes a través de un proceso de maduración intelectual que los profile como sujetos autónomos, conscientes de su lugar en la sociedad y de sus responsabilidades éticas, políticas y académicas”.

La integralidad de la formación de ningún modo surge en detrimento de la formación profesional o disciplinar sino que buscaría, incluyéndolas, abarcar «otras dimensiones de la vida humana». De este modo se afirma, por ejemplo, que «la formación de una estudiante de enfermería no puede consistir tan solo en que sea una buena enfermera, que sepa mucho de enfermería y de cómo cuidar a su paciente. Eso es importante, pero no

suficiente. Nosotros tenemos que trabajar por una formación que (...) vaya más allá de eso». Es en este contexto que podría entenderse la diversidad existente al examinar los objetos de cada proyecto y experiencia y el abanico relativamente amplio de temas que ellos comprenden. Como fue señalado en una sección anterior, dicho abanico incluye asuntos como la diversidad cultural (Uniculturas), las relaciones entre naturaleza y cultura (CU:NA), la formación ciudadana (Constitución política), la salud integral (Círculos de prevención), la deserción escolar (Deserción), las relaciones pedagógicas (Consejería estudiantil), las prácticas pedagógicas (Prácticas pedagógicas en Administración), la Formación Integral (Formación Integral - estudiantes, Formación Integral - profesores), la evaluación de la calidad académica (ECAES, Evaluación docente y de cursos), la lengua materna (Enseñanza del español; Tecnocultura), la formación pedagógica de los profesores (Formación de ingenieros, ESY PED) y la formación de competencias básicas (Competencias básicas, ECAES).

Aunque se reconoce que las nociones de Formación Integral y de integralidad ocupan un lugar central en las normas que sustentan la política curricular universitaria, parece existir consenso entre los responsables de los proyectos y experiencias al señalar las dificultades para operacio-

nalizarlas en la práctica. A su juicio, la Formación Integral con frecuencia se limita a la programación de ciertos cursos, “es decir, existe en el papel, pero cuando se va a ver el diseño curricular de los programas académicos, se reduce a una serie de asignaturas”. De aquí que se insista en la necesidad de considerar las asignaturas, pero también los enfoques pedagógicos y “la relación del profesor con el estudiante en diferentes ámbitos, pues el profesor se convierte en un modelo para el estudiante en todo lo que dice y hace”.

Estas consideraciones conducen al tercer tema con el cual se vincula la idea de Formación Integral: las «relaciones pedagógicas». La Formación Integral comporta, desde esta perspectiva, una manera particular de entender la interacción profesor-estudiante, haciendo de la «bidireccionalidad» (Consejería estudiantil) una condición fundamental porque, como afirma un profesor, «yo no transformo al estudiante ni lo formo. El profesor y el estudiante, en su relación pedagógica, en esa relación, hacen un ejercicio de transformación, los dos» (Formación integral-profesores). Las afirmaciones en este sentido apuntan, en general, a la necesidad de que existan relaciones interpersonales «más humanas», que rebasen «los límites del aula», que, como fue sugerido, promuevan «relaciones bidireccionales» y busquen un «desarrollo no solo disciplinar

sino humano». Puesto que la transformación de las relaciones surge como una condición para la Formación Integral de los estudiantes, la necesidad de que los profesores se formen pedagógicamente -para trascender sus saberes disciplinares- surge pues como un imperativo. Dicho de otro modo, la idea de Formación Integral de los estudiantes se plantea aquí estrechamente vinculada a la formación pedagógica de los profesores y, como se verá ulteriormente, a la diversificación de las modalidades de docencia.

Se trabaja la Formación Integral cuando el programa se nutre de otras disciplinas que llevan al estudiante a una reflexión sobre su familia y sobre el mismo. Los estudiantes aprenden no solo a trabajar en grupo, sino a ser un grupo. La carrera no es solo formación profesional sino aprender a resolver problemas de diferente índole, que le permita ser realmente un buen profesional; los estudiantes ven la Interdisciplinariedad cómo una estrategia para lograr la Formación Integral, pues la interacción con estudiantes de otras disciplinas y la participación en actividades extracurriculares les ayuda a crecer cómo personas y cómo profesionales. Sin embargo, para otros estudiantes la carrera como tal, no propicia una formación con sentido humano, se describen cómo: tecnócratas, con poco de lo humanístico.

# *La Integralidad: núcleo central de la formación universitaria*

## RELACIÓN CON EL MEDIO

Los participantes en los grupos focales advirtieron la existencia en la Universidad de programas académicos con orientaciones divergentes. Mientras los directivos de un programa afirman que éste no tiene ninguna relación con las necesidades del entorno y que esta falencia apenas empieza a subsanarse a partir de un trabajo de grado que incorpore pasantías, los directivos de otro programa señalan cómo la formación de sus estudiantes tiene sentido precisamente por su intervención sobre el ámbito institucional, local y regional. Los profesores, por otra parte, reconocen que una de las mayores dificultades consiste, precisamente, en las distintas maneras cómo se comprende la Relación con el medio y en establecer cómo hacerla posible.

Los estudiantes reconocen programas académicos que tienen una estrecha relación con el medio, lo cual posibilita que ellos aprendan directamente de las diferentes situaciones a la que se enfrentan. Igualmente destacaron la importancia de tener contacto con la realidad social y de la relación teoría-práctica como una posibilidad de aplicar conceptos en el quehacer cotidiano; crecer como profesionales y como personas, tener experiencia laboral y fijar el conocimiento. A propósito de los programas que incorporan experiencias prácticas en la formación, especial-

mente los del área de salud y de trabajo social, señalan la importancia de los «casos inimaginables e impredecibles que se encuentran en la realidad», que confrontan y sensibilizan. El currículo de medicina, por ejemplo, está organizado de tal manera que antes de terminar la formación, se tiene la oportunidad de vivenciar las diferentes especialidades médicas; ello ha incidido favorablemente en que cuando están próximos a graduarse, parecen tener una visión más clara sobre la especialidad médica en la que desean continuar formándose.

Los estudiantes de programas académicos sin prácticas observan “falta de motivación” entre los profesores para promover ese tipo de experiencias, de modo que “todo se queda en la sola teoría”. En algunos programas de ingeniería, por ejemplo, la práctica industrial es una materia electiva. Sin embargo, a su juicio, la mayoría de los cursos electivos acusa falta de pertinencia porque no tiene en cuenta los problemas del medio ni las principales líneas de desarrollo industrial de la región. Al respecto mencionan, por ejemplo, el predominio de cursos sobre temas carboníferos, aunque el Valle del Cauca no sea una región fuerte en la explotación de carbón. En contraste, no hay mucho énfasis en cursos sobre la industria azucarera.

Una de las mayores críticas a la falta de prácticas es que ella reflejaría que el contacto de la Universidad con el medio es nulo: “no existen enlaces ni siquiera con entes públicos como Planeación Nacional o Departamental, que serían excelentes contactos para apoyar la parte práctica del programa”. De acuerdo con los estudiantes, la Universidad no se responsabiliza de buscar los sitios de práctica, sino que les corresponde hacerlo a ellos mismos. Algunos estudiantes se refieren al problema de la relación entre la teoría y la práctica incluso con la metodología de los profesores en el salón de clase: la ausencia de prácticas podría subsanarse, al menos en parte, incluyendo en los cursos visitas industriales, por ejemplo.

La cuestión de los vínculos de la Universidad con su entorno surge como un asunto crucial a propósito del público, propósitos y alcance (impacto) de los proyectos y experiencias. Desde el punto de vista del público al que se dirige, en por lo menos un caso la relación con el medio constituye la noción que justifica el proyecto en sí mismo, una vez que se dirige a un público «externo», estudiantes de Educación Media en varios municipios vallecaucanos (Competencias básicas). Ese proyecto se plantea explícitamente como una oportunidad para que la Universidad «responda oportuna y efectivamente a las demandas y transformaciones del entorno»; a partir de nuevas relaciones pedagógicas y nuevos diseños curriculares, el proyecto busca establecer un «puente» entre la Educación Media y la Educación Superior para promover el ingreso a la Universidad de jóvenes estudiantes que, por sus bajos puntajes en las pruebas ICFES, encuentran dificultades para hacerlo. Con todo, una acción que de entrada se dirige al «entorno» rápidamente repercute en problemas «internos» de la Universidad pues,

al poner en relación las condiciones de ingreso de nuevos alumnos con las garantías de su permanencia en la Universidad, el proyecto llama la atención sobre el problema de la deserción de los estudiantes universitarios.

De este modo, por ejemplo, problemas como la «pérdida de contactos» con los estudiantes recién graduados a juicio de un profesor entrevistado, «a los estudiantes les dan un diploma que más bien parece un acta de defunción» son objeto de preocupación porque comprometen tanto los vínculos con los egresados, miembros de la comunidad universitaria, como con los espacios sociales donde ellos ejercen su labor profesional (Deserción). Por otra parte, evidencias recientes señalan que el rendimiento de los estudiantes en la Universidad del Valle se asocia no solo a sus «atributos propios» o a las características de los profesores y de la Universidad como institución sino también a los «atributos del entorno»; por esta razón, el análisis sobre las causas de deserción estudiantil en la Universidad comienza a llamar la atención también sobre los aspectos que atañen la vida de los estudiantes «allende los muros de la institución», tales como su situación familiar y su posición socioeconómica (Deserción). Así mismo, el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes de últimos semestres en evaluaciones externas sugiere el fortalecimiento del vínculo de los programas académicos con las empresas para el desarrollo de prácticas, cuyos resultados deberían evaluarse conjuntamente. Dicho análisis también aboga por la reorientación de los proyectos de trabajo de grado hacia la prestación de servicios, lo cual, por ejemplo en el caso de los programas académicos del área de la salud, permite responder a las exigencias de intervención hechas por el Ministerio de la Protección Social (ECAES).

Las relaciones con el entorno también se plantean como elemento central en el diseño de algunas propuestas de formación de los estudiantes; ello se traduce, en concreto, en la adopción de perspectivas teóricas, el abordaje de problemas y la selección de contenidos que llevan a considerar los objetos de enseñanza tanto en virtud de intereses disciplinarios como de las circunstancias del «medio». En el estudio de la Constitución Política, por ejemplo, se busca ir «más allá del texto» para atender el «contexto social» en el que surge y se aplica la norma, así como la realidad particular en la que viven los estudiantes.. Cuando se organiza el aprendizaje a partir de «problemas sociales» de la ciudad como el sistema de transporte público masivo (MIO), la disposición de las basuras (Navarro), el derecho a la educación o el conflicto social y la protesta en la Universidad, «los estudiantes empiezan a sentir la necesidad de explicar problemas de carácter político de su sociedad a través de ella, la Constitución, la necesidad de dar cierta interpretación de la realidad en que viven y se desarrollan» (Cátedra Constitución Política).

En este mismo sentido surge como objeto de reflexión en la formación de arquitectos los modos de concebir la relación entre la «cultura» y la «naturaleza»; en este caso se busca «cambiar la visión de superioridad de la cultura sobre la naturaleza a una visión de igualdad» (sic), de modo que pueda entenderse «el edificio en relación orgánica con el medio ambiente, como solución estética y constructiva» (CU:NA).

En síntesis, los vínculos entre formación y medio social sugeridos en los proyectos y experiencias podrían ser considerados en dos sentidos. Por un lado, a partir de la manera como la Universidad contribuye, a través del desarrollo de su misión formativa, a la solución de problemas del medio social en que se encuentra. Por otro, a partir de la manera como el medio en que se encuentra permea la Universidad y le exige adecuar el desarrollo de su misión formativa a ciertos mandatos sociales. La relación con el medio constituye, así, un elemento definitorio de la identidad institucional y plantea una tensión fundamental para una organización que no puede ser ni tan instrumental que oriente el desarrollo de su misión formativa en función exclusiva de las demandas sociales –que no siempre armonizan con la manera como ella entiende su lugar en la sociedad–, ni tan aislada e indiferente a dichas demandas que haga de la Universidad una auténtica «torre de marfil». La tensión existe, ciertamente, pero no significa que la Universidad esté condenada a la inmovilidad sino, como parece sugerirlo la experiencia concreta de los proyectos y experiencias, se resuelve casi siempre en la práctica.

# proyección social y pertinencia de la formación

## MODALIDADES DE DOCENCIA

Los testimonios más significativos de los participantes en los grupos focales sobre este asunto aparecieron en un documento anterior<sup>35</sup>. Basta aquí resaltar el valor que los estudiantes le asignan al hecho de que en algunos cursos los profesores elaboren los programas de las asignaturas teniendo en cuenta sus intereses e incluyendo temas por ellos sugeridos. Así mismo, valoran algunas experiencias en el desarrollo del currículo que han llevado a los profesores a tomar decisiones que favorecen el aprendizaje de los estudiantes, tal como sucedió con los cursos nivelatorios para enfrentar las constantes reprobaciones en matemáticas y cálculo en los primeros semestres. Finalmente, resaltan el tema de la pertinencia de la evaluación como un problema que compromete la metodología de enseñanza de los profesores.

En el caso de los proyectos y experiencias presentados en el Seminario Permanente, se encuentra que ellos remiten de manera sistemática a dos ideas que aparecen de manera más o menos explícita, como fundamento y al mismo tiempo como objeto último de su reflexión. La primera de ellas es la noción de formación, la segunda la de reflexión pedagógica aunque no necesariamente se enuncie con esta expresión.

\*  
35. Ver el cuadernillo 3 sobre el Proyecto Formativo de la Universidad del Valle.

Tratar de las modalidades de enseñanza supondría, en principio, priorizar la búsqueda de mejores aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, la preocupación de los proyectos y experiencias en este sentido enfatiza, de modo definitivo, la urgente necesidad de la formación de los profesores. Ello se justifica, por un lado, porque existen evidencias sobre el papel que juega la «variable profesor» en el desempeño académico de los estudiantes tanto como lo pueden jugar las características de su familia, su situación socioeconómica o el diseño de los planes de estudio. Uno de los factores asociados a la deserción de los estudiantes en la Universidad, de hecho, consiste precisamente en los «atributos» de los profesores; por esta razón, al examinar la trayectoria académica de un estudiante es necesario considerar, por ejemplo, junto a las asignaturas que matriculó, las características de quienes fueron sus profesores: si se trata de profesores nombrados o contratistas, si tienen formación de posgrado o solo de pregrado, si son casados o solteros, si son hombres o mujeres, si hacen investigación o nunca investigan, etc. Por otro lado, el interés en la formación de los profesores se justifica porque, desde esta perspectiva, «para poder acompañar a los estudiantes en el proceso de autoformación que ellos hacen, los profesores tienen que formarse. En esa relación, que es bidireccional, crecemos juntos: no somos nosotros formándolos a ellos sino formándonos con ellos...».

Ciertos interrogantes acerca de las dificultades académicas de los estudiantes y de cómo aprenden las personas conducen a plantearse cuestiones pedagógicas más amplias que incluyen tanto las preguntas iniciales sobre los procesos cognitivos que median el aprendizaje, como la consecuente búsqueda por mejorar la enseñanza e, incluso, la formulación de criterios para el diseño de los planes de estudio y la programación académica. Así, por ejemplo, la preocupación inicial por transmitir ciertos contenidos puede originar una auténtica propuesta académica y pedagógica, sustentada en una concepción específica de la pedagogía. Puesto que las Modalidades de Docencia, en este caso llamadas también «modalidades pedagógicas» buscan ser consecuentes con el carácter (interdisciplinario) de los contenidos a ser comunicados y con el tipo de problemas a abordar, surge la necesidad de «cambiar la metodología en relación a como se dictan las clases», es decir, la «metodología» de enseñanza, pero, sobre todo, las «relaciones pedagógicas».

En principio, como se sugiere en uno de los proyectos, se trataría entonces de promover y de propiciar una relación pedagógica con base en la comunicación y el diálogo. Ello exige del profesor, ciertamente, poseer también «competencias comunicativas» que le permitan interactuar en el aula de clases y promover la formación de los estudiantes en el «lenguaje de la crítica, la solidaridad y la democracia», así como «la construcción personal y colectiva de conocimiento en que consiste el aprendizaje». Si el lenguaje y la comunicación son la base de las relaciones pedagógicas, el profesor también surgiría como

«mediador de las valoraciones entre la cultura local y la cultura universal, capaz de percibir las representaciones propias de sus alumnos y orientarlas académica e intelectualmente en la construcción de un proyecto de vida».

La alusión al papel que el lenguaje y las competencias comunicativas de los profesores tienen en la configuración de las Modalidades de Docencia está lejos de ser en este caso una vaga referencia teórica o retórica. Situaciones concretas revelan su importancia tanto para analizar las dificultades que los estudiantes encuentran en el uso de su lengua materna como las propias dificultades que, también, los profesores enfrentan al desconocer ciertos usos de la lengua y al recurrir a distintas formas de comunicación del conocimiento. Al respecto afirma una profesora: «...yo me pongo todo el semestre a trabajar con el estudiante tratando de que aprenda y se concientice acerca de cómo es que funciona la lengua en este contexto académico, en un proceso de investigación, cómo recopilar información, cómo utilizar la información para hacer un ensayo, que es distinto a rendir un informe o hacer una reseña... Pero, ocurre que llega otro profesor, le da una fotocopia y le dice “¡vaya y me trae un ensayo para mañana!”». A su juicio, los profesores suelen utilizar los trabajos, ensayos y otras prácticas de escritura académica como un simple medio de evaluación, «los profesores no tienen claro qué es lo que piden y para qué lo piden. La lectura y la escritura son para aprender o para evaluar, la mayoría utiliza la lectura y la escritura para evaluar, leer para preguntarle al estudiante si leyó, escribir para terminar el curso, calificarle, ponerle una nota...» (Enseñanza del español).

La transformación de las relaciones pedagógicas supone entonces la emergencia de nuevas sensibilidades que permitan entenderlas, por otra parte, también como un ejercicio de «acompañamiento mutuo», en contraposición al «verticalismo» que caracterizaría a menudo la relación profesor-alumnos. Ello implica tomar distancia de cualquier forma de «vigilancia», al igual que renunciar a la posición hegemónica que tradicionalmente posee el profesor, para explorar las posibilidades que derivarían de relaciones más «cercanas» y «horizontales». En este caso, la idea de «acompañamiento mutuo» viene al encuentro de la idea de «cuidado del otro», tan cara a un campo de formación como el de la enfermería. Otras experiencias retoman esta idea de proximidad, aunque las encuadran teóricamente en conceptos como el de “zona de desarrollo próximo”, de Vygotsky. La idea fundamental en este concepto es que personas cercanas al estudiante, tanto en su nivel de formación y conocimientos, como en edad y condición académica (por ejemplo, pares más adelantados, o profesionales recién egresados), pueden funcionar como muy buenos facilitadores del aprendizaje; ellos comprenden mejor las dificultades que experimentan los estudiantes novatos, y saben cómo sortearlas porque hace poco se enfrentaron a las mismas dificultades a diferencia del docente altamente calificado para quien lo que enseña le resulta obvio y no entiende que otros no logren seguir sus enseñanzas; pero además, favorecen una enseñanza «más horizontal», y «más interactiva», funcionando como muy buenos “modelos de buena relación con el conocimiento” con quienes el estudiante más joven fácilmente se identifica. Este presupuesto justifica, adicionalmente, que las dificultades académicas derivadas de la asignación de grupos muy numerosos a un solo profesor, puedan atenderse con «profesionales, y auxiliares de la misma área de formación, debidamente orientados por un docente, quienes, de una manera escalonada, asumen guiar responsablemente a otros y los van formando. Se elimina así la gran distancia entre profesor y estudiantes y se establece una relación mucho más cercana...».

# Potencialidad de una pedagogía

*dialógica, participativa,  
crítica y transformadora*

## ESQUEMAS DE ADMINISTRACIÓN

Los planteamientos de los participantes en los grupos focales se refieren exclusivamente a los esquemas de administración derivados del Acuerdo 009 de 2000; en particular, tales planteamientos dan cuenta del conocimiento, las percepciones y las valoraciones que, en este sentido, tienen los participantes. Los directores de programas académicos y los profesores miembros de los Comités de Programa coinciden al manifestar que una de las mayores dificultades de la última reforma académica consiste en la implementación de los procesos de administración y gestión del currículo. Ellos afirman que aunque la formación es el objeto fundamental de la Universidad, casi siempre parece supeditarse a criterios administrativos. Los comités de programa, por ejemplo, atienden una cantidad de asuntos relacionados con problemas de los estudiantes, algunos con el plan de estudios y otros, mínimos, con la orientación curricular general del programa. Este último asunto queda casi siempre relegado a las decisiones que pueda tomar el Director de cada programa académico. Recientemente algunos programas académicos han creado espacios que incluyen a los estudiantes para reflexionar sobre conceptos como Formación Integral. A propósito de esta idea, algunos directores de programas académicos señalan que existen cursos que contribuyen a la Formación Integral de los estudiantes, pero se ofrecen solo como actividad para completar créditos, sin que el Director del Programa pueda servir como orientador y consejero académico, una vez que ahora existe un procedimiento de matrícula “totalmente impersonal”<sup>36</sup>.

Los planteamientos sobre este punto relacionan con: a) la programación académica, b) los espacios físicos y equipos, c) los aspectos financieros, d) los sistemas de información, e) la comunicación y la atención al público, f) la matrícula y la evaluación por Internet, g) la planta docente y el relevo generacional y h) el reglamento estudiantil.

### a. Programación académica

Los directores llaman la atención, una vez más, sobre las dificultades para mantener un cierto orden en la matrícula. A su juicio, ello obedece fundamentalmente a la posibilidad que tienen los estudiantes de matricular y cancelar asignaturas “sin ningún control”; por ejemplo, “no se respeta el ciclo básico y la flexibilidad permite que los estudiantes estén matriculados al mismo tiempo en el ciclo básico y en el profesional”. En general, pareciera carecerse de un criterio claro para orientar el tránsito de los estudiantes entre estos dos ciclos. Los profesores advierten que “respetar la franja básica”; es decir, las asignaturas correspondientes al ciclo de fundamentación, exigiría establecer prerrequisitos precisos, de modo que puedan efectuarse controles. Sin embargo, opinan que, casi siempre, los prerrequisitos de las asignaturas son “ficticios”, ya que el sistema es quien decide que se matricula o no; es decir, que el sistema de matrícula en línea va contra la Flexibilidad.

Los estudiantes, por su parte, indican que la es-cogencia de las asignaturas electivas muchas veces “no coincide con el área de trabajo que se selecciona para la práctica”. Por ejemplo, se opta por cursos en el área de salud, pero luego se hace la práctica en el área laboral.

Llaman, igualmente, la atención sobre la organización de las visitas industriales y de las prácticas profesionales, en los programas académicos donde éstas existen. A su juicio, a menudo ellas dependen de decisiones de los profesores, a pesar de que algunos de ellos parecen no tener mayor interés en esta cuestión. En ocasiones corresponde al estudiante gestionar el inicio de su práctica profesional, sin que el programa académico o cualquier otra instancia de la Universidad apoyen esta tarea, al menos, con contactos, canales institucionales o informaciones. Los estudiantes señalan que debería existir, por lo menos, una base de datos de empresas y organizaciones en las que el estudiante pueda realizar la práctica.

De modo similar, advierten problemas en la administración del tiempo para realizar el trabajo de grado. Según los estudiantes, hay programas académicos en los cuales es posible comenzar desde séptimo semestre, lo cual facilita que puedan terminarlo dentro de los tiempos previstos por los planes de estudio. En otros casos se ven obligados a dedicar un semestre más exclusivamente al trabajo de grado porque el tiempo resulta insuficiente.

\*  
36. Ver el cuadernillo sobre el Proyecto Formativo de la Universidad del Valle. P. 16.



## **b. Espacios físicos y equipos**

Tanto los directores de programas académicos como los profesores se refieren recurrentemente a la manera cómo la logística institucional apoya o limita el desarrollo de las actividades formativas. Los espacios físicos, a su juicio, parecen diseñados exclusivamente en función de la clase magistral y, en consecuencia, se cuenta con pocos espacios adecuados para otras formas de enseñanza. De igual modo, suele ocurrir que se asignen salones pequeños para grupos grandes y viceversa. En general, parece ser necesario un mejor diseño y una mejor distribución de los espacios, de modo que se tengan en cuenta los requerimientos de las diversas actividades formativas que se desarrollan en la Universidad.

Al referirse a los problemas relativos a los salones, los laboratorios y, en general, a la planta física, los profesores demandan más dotación de equipos audiovisuales para apoyar las actividades de enseñanza. De acuerdo con ellos, la falta de equipos limita seriamente sus posibilidades de explorar diversos recursos metodológicos para las clases en pregrado; coinciden en afirmar que «los mejores salones son para el postgrado». En ocasiones, incluso, pueden presentarse disputas por un video beam o por los salones mejor dotados.

## **c. Aspectos financieros**

Los participantes en los grupos focales coinciden al mencionar que la forma en que se usan los recursos financieros en la Universidad constituye una dificultad para el desarrollo de sus actividades de docencia, investigación y proyección social. Según ellos, a veces los mismos estudiantes deben financiar sus salidas académicas y los profesores se ven abocados a apoyarlos con sus propios recursos. No obstante, algunos estudiantes señalan, también, que siempre han sido apoyados por la Universidad para participar en eventos académicos nacionales e internacionales.

Otra situación evidenciada, en esta categoría, corresponde a la falta de monitores y auxiliares de docencia, sobre todo si se tiene en cuenta la masificación de ciertos cursos del ciclo de fundamentación, algunos de los cuales pueden llegar a tener alrededor de cien estudiantes.

## **d. Sistemas de información**

Los directores de programas académicos se refieren a la falta de un eficiente sistema de información que apoye el desarrollo de sus funciones y permita subsanar la falta de claridad que estudiantes y profesores tienen sobre los procesos de administración curricular. Algunos Directores tratan de resolver estos asuntos programando reuniones o estableciendo su propio sistema de información; sin embargo, ellos plantean que este asunto sea asumido de manera centralizada por la Universidad.

Los profesores, a su vez, manifiestan la importancia de difundir la información sobre todos los aspectos concernientes a la política curricular en la Universidad y las formas en que se busca operacionalizarla. Ellos advierten una «mejoría» en los últimos años y, a su juicio, la Universidad parece estar “fluyendo más desde arriba hacia abajo” porque “las reformas y políticas se difunden y se puede participar”.

Otra situación planteada en algunos proyectos y experiencias tiene que ver con la manera como diversas acciones formativas de la Universidad se ven afectadas por la precariedad de sus sistemas de información y bases de datos. Cuando tales sistemas y bases existen, su precariedad se expresaría tanto por la cantidad y la calidad de las informaciones disponibles como por su estado, accesibilidad y formas de conservación, por ejemplo, en archivos de

papel. Esta situación se torna especialmente sensible ante la urgente necesidad de caracterizar sistemática y permanentemente a la población universitaria (estudiantes, egresados, profesores, empleados y trabajadores), de conocer el alcance de auxilios, recursos y servicios ofrecidos por la Universidad a través de distintas dependencias, en particular de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario a los estudiantes, y de conocer con precisión el conjunto de la oferta académica disponible. De la actualización y puesta en funcionamiento de estos sistemas de información dependería, al menos en buena parte, que se identifiquen las necesidades reales de la comunidad universitaria, que se conozcan y distribuyan mejor los recursos disponibles, se planifiquen y orienten con mayor acierto las acciones que buscan satisfacer demandas concretas de la formación, por ejemplo, el acceso de los estudiantes a la oferta real de cursos electivos profesionales y complementarios.

## **e. La comunicación y la atención al público**

Los estudiantes se refieren a problemas de comunicación como poner una queja y no recibir respuesta pronta y la ausencia de informaciones sobre fechas importantes. No obstante, otros estudiantes resaltan el hecho de que en algunos programas académicos sí son escuchados y se tienen en cuenta sus opiniones. En general, ellos sugieren que los directores de programa deberían interactuar más con los estudiantes e informar sobre su gestión. Abogan, especialmente en época de matrícula, por una mejor atención y orientación por parte del director del programa porque, como afirma un estudiante, “algunas veces no se logra entrar al sistema, pasa una hora y nada, pero el Director siempre insiste en que sigamos tratando. Solo después de perder mucho tiempo nos solucionan el problema”.

# *Estilos de dirección universitaria y formación Integral*

Los estudiantes también llaman la atención sobre la actitud de algunos funcionarios del área administrativa que, de acuerdo con su experiencia, “dan la sensación de que no están como muy a disposición y no atienden de la mejor forma”. En algunos casos, incluso, sugieren actitudes sexistas en la atención al público. No obstante, de acuerdo con otro estudiante, «en nuestro programa todo el personal mantiene muy pendiente: desde el aseo hasta la secretaria”. De igual modo, “en la Facultad tienen una secretaria excelente, súper eficiente, que hace por tres secretarías, ella es la encargada de todos los planes”. Frente a casos como este, los estudiantes coinciden en señalar que el hecho de que los funcionarios existentes sean eficientes y “hagan por varios” no puede ocultar la falta de personal administrativo. Ellos destacan, finalmente, lo conveniente que resulta que los profesores establezcan horarios de atención a estudiantes.

#### **f. La matrícula y la evaluación por Internet**

Los estudiantes resaltan las mejoras introducidas en la agilización de la matrícula, a través de Internet. De acuerdo con uno de ellos, «antes había un problema con los primíparos en las matrículas; era el horario: el Director de Programa tenía que matricularles unas cosas a los de primer semestre porque necesitaban permiso, entonces se formaban unas colas inmensas en los momentos de las matrículas. Eso siempre ha sido un problema, pero ya con Internet se ha solucionado en algo eso».

Por otra parte, además de la evaluación de cursos y docentes que realiza la Universidad, a través de Internet, algunos programas han institucionalizado otras formas de evaluación. Los estudiantes señalan que, en cualquier caso, no se observan cambios en la formación, derivados de dichas evaluaciones sino que, más bien, las quejas se repiten cada semestre.

#### **g. Reglamento estudiantil**

Coinciden directores de programas académicos y profesores en señalar que uno de los problemas que atentan contra la Formación Integral y la Flexibilidad curricular tiene que ver con la forma cómo se aplica el reglamento estudiantil.

*A mí me parece que el reglamento estudiantil, tal como existe, es una pieza que muestra que la Universidad del Valle ha cedido en su empeño de formar a sus estudiantes. Si algo contradice de arriba a abajo el Acuerdo 009 es el reglamento estudiantil porque nos impide hacer todo lo que debemos hacer como docentes responsables. El reglamento estudiantil actual permite que los malos estudiantes permanezcan eternamente en la Universidad, mientras la Universidad no se preocupa por crear condiciones para que los estudiantes adquieran las habilidades académicas que requieren para que luego les podamos exigir. El reglamento de este momento es resultado de una posición política para congraciarse con los estudiantes y no de una posición académica.*

En consecuencia, los profesores plantean que «para poder implementar la Reforma como tal también debe revisarse el reglamento estudiantil». A su juicio, uno de los problemas más críticos originados por el actual reglamento tiene que ver con la excesiva flexibilidad en relación con las adiciones y cancelaciones de asignaturas y con los exámenes opcionales, una vez que “esto está haciendo que los estudiantes pierdan el sentido de la formación académica”. Al respecto un profesor afirma: “a mí me parece importante reconsiderar varios aspectos, no solo lo de adiciones y cancelaciones, sino lo que tiene que ver con el tema de los opcionales. Este tema tiene que ser tocado, tiene que ser ventilado porque eso se vuelve un arma de doble filo. A veces me llegan estudiantes al examen, se paran y dejan el examen ahí. Uno les pregunta qué les pasó y dicen que mejor presentan el opcional”.

#### **h. Planta docente y relevo generacional**

De acuerdo con los estudiantes, el número actual de profesores no es suficiente. Les preocupa que los profesores más experimentados se hayan jubilado sin que, en muchos casos, crearan escuela entre sus estudiantes o sin formarlos como docentes de las próximas generaciones. A su juicio, “se ha ido perdiendo su orientación, que

ha sido muy buena y que han hecho que muchos programas se identifiquen y se diferencien de las otras universidades”. Al respecto un estudiante afirma:

*Ahora la mayoría de profesores que tenemos son estudiantes de doctorado, de maestría, de postgrado. Entonces, sin demeritar lo que ellos puedan enseñarnos, el caso es que no hay profesores para ponernos y entonces le dicen al estudiante de postgrado: “usted que ha sido bueno en esta materia, empápese un poquito más del tema porque necesitamos que dicte este curso”. Los profesores que tienen cargos administrativos están muy recargados y la administración es buena, pero sería mejor si hubiera más tiempo para ocupar esos cargos.*

Finalmente, otro aspecto crucial de la gestión corresponde a los apoyos institucionales y las relaciones de cooperación que se establecen entre distintas instancias. Dichos apoyos surgen para resolver dificultades académicas, administrativas, financieras y logísticas frente a las cuales, por ejemplo, las direcciones de algunas unidades académicas parecen haber jugado un papel definitivo. En estos casos se destaca la disposición personal de las directivas universitarias y la “voluntad política” como un factor de éxito “porque nada nos ganamos con que haya voluntad política si no hay ideas, pero nada se gana con que haya muy buenas ideas sino hay una gestión que posibilite eso”. La cooperación con instancias de la Administración Central, como la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, también es vista como un recurso definitivo a la hora de enfrentar situaciones propias del desarrollo de los proyectos y experiencias. El apoyo y la cooperación institucional es clave no solo por los problemas concretos que permite resolver sino también porque, en última instancia, muchas veces se convierte en una manera de validar socialmente cada una de las experiencias y los proyectos que de ello se benefician.

## RELACIONES PREGRADO Y POSTGRADO

En los grupos focales directivos, profesores y estudiantes coinciden en señalar como problema la forma desigual como se asume la labor docente en los programas de postgrado frente a los programas de pregrado, en tanto se asigna mayor tiempo a los cursos y seminarios de los primeros con respecto a los segundos, así en estos últimos se tenga que atender a un mayor número de estudiantes; esto hace que los profesores prefieran cumplir con su labor docente en el postgrado en detrimento de una intervención significativa en la docencia de pregrado. A esto se suma el hecho de que al revisar la relación de estos dos niveles de formación con la investigación, de nuevo son los postgrados los que salen favorecidos.

Según los profesores, a pesar de que en una misma unidad académica tengan programas de ambos niveles, “son dos mundos distintos; no hay interconexión. De hecho los estudiantes de pregrado jamás se enteran de lo que hacen los del doctorado. Obviamente el número de

postgrados es muy poco en relación con los de pregrado; los mismos profesores no nos enteramos de lo que están haciendo los estudiantes de doctorado...”.

A juicio de los estudiantes, en algunas unidades académicas las actividades de los postgrados se desarrollan casi a puerta cerrada, dificultando que los estudiantes de pregrado eventualmente se beneficien de actividades como seminarios, defensas y presentaciones de los trabajos de investigación en maestrías y doctorados. Lo mismo parece ocurrir con las actividades desarrolladas por los profesores visitantes. En ocasiones la separación del postgrado puede llegar al extremo de que los estudiantes de pregrado desconozcan los programas que se ofrecen en este nivel. Los testimonios dan cuenta precisamente de las dificultades que afectan la concreción de esa intencionalidad pedagógica presente en la norma; del tipo de relaciones que se establecen, de los métodos de trabajo y las formas de organización que en lugar de favorecerla, la entorpecen.

En otras unidades parece existir cierta integración espontánea de los dos niveles, aún cuando no haya normatividad al respecto, ni tampoco haya una programación de actividades en este sentido. La interacción se da fundamentalmente, a través de los grupos de investigación; ellos posibilitan que los estudiantes de postgrado hagan contribuciones a los de pregrado una vez que éstos últimos tienen la oportunidad de asistir a las defensas y presentaciones de los trabajos de investigación de los primeros. En estos casos los estudiantes de pregrado también pueden participar en las conferencias de profesores visitantes, todo lo anterior pareciera facilitar su futuro ingreso en los programas de maestría. Inclusive algunos estudiantes manifestaron tener contacto con estudiantes de maestría de áreas distintas a las suyas, lo que, a su juicio, resulta «muy fructífero» para su formación. Los estudiantes de postgrado parecen contribuir de manera importante, por ejemplo, cuando se trata de ayudar a comprender ciertos textos y temas de las diferentes asignaturas que se cursan en el pregrado.

No obstante los aciertos mencionados, una queja repetitiva de los estudiantes es que muchos de los cursos de pregrado están a cargo de profesores contratistas, los cuales no hacen investigación ni docencia en postgrado. Es decir, que difícilmente puede haber articulación de las tres funciones cuando los profesores contratistas, cuyo número en la Universidad es significativo, no participan en este tipo de actividades. Igualmente observan que los profesores nombrados que van a hacer estudios de postgrado en el exterior evitan, a su regreso, tener responsabilidades en el pregrado. Los estudiantes insisten en la necesidad de revisar la asignación académica de estos profesores, pues a menudo sus múltiples compromisos con los postgrados, la extensión y la investigación los lleva a descuidar su labor con el pregrado. Es evidente el compromiso de un dispositivo administrativo como la Resolución 022 de Asignación Académica en la concreción de principios y propósitos contenidos en la Política Curricular de la Universidad <sup>37</sup>.

# *Integración del pregrado y el postgrado a través de la investigación*

\*  
37. Ver Síntesis de esta dimensión en Cuadernillo No. 3 sobre el proyecto Formativo. Universidad del Valle, 2008. P. 37

### 2.3. EXPERIMENTACIÓN E INNOVACIÓN DESDE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS Y PROYECTOS ESPECÍFICOS

Al examinar aquello que constituiría el objeto de cada experiencia significativa y de cada proyecto específico que se examinaron en esta investigación, se encuentra un abanico relativamente amplio de temas que incluyen asuntos como la diversidad cultural (Uniculturas), la relación entre los conceptos de «naturaleza» y «cultura» en el contexto de la formación de arquitectos (CU:NA); la formación ciudadana (Constitución Política), la salud integral (Círculos de prevención), la deserción escolar (Deserción), las relaciones pedagógicas (Consejería estudiantil-Enfermería), las prácticas pedagógicas (Prácticas pedagógicas-Administración), la Formación Integral (Formación Integral - estudiantes, Formación Integral - profesores), la calidad académica (ECAES, Evaluación), la lengua materna (Enseñanza del español; Tecnocultura), la formación pedagógica de los profesores universitarios (ESYPED; Formación de ingenieros,) y la formación de competencias básicas (Competencias básicas y ECAES).

A partir de este conjunto de temas es posible afirmar que algunos proyectos y experiencias se encuentran más directamente vinculados a lo que podría considerarse la Agenda Institucional de la Universidad del Valle, independientemente de que el proyecto o experiencia provenga de una iniciativa institucional o personal. En este caso nos referimos a asuntos que han cobrado particular presencia y fuerza en

el discurso universitario y que aparecen de manera recurrente en documentos oficiales como el Acuerdo 009 de 2000, el Informe de Autoevaluación Institucional por Factores (2004) y el Plan Estratégico de Desarrollo 2005-2015, a los cuales un grupo importante de proyectos hace referencia<sup>38</sup>.

\*  
38. El origen de los proyectos y experiencias se relaciona, en general, con: a) normas y directrices de carácter internacional, nacional e institucional, b) circunstancias específicas y c) demandas institucionales e iniciativas individuales. Dentro de las normas y directrices de carácter institucional, es decir, aquellas producidas al interior de la Universidad del Valle se destaca, en primer lugar, el Acuerdo 009 de 2000, especialmente por lo que se refiere a la noción de formación integral y el sistema de créditos académicos (Círculos de prevención, ESYPED, Consejería estudiantil-Enfermería, Formación integral-estudiantes, Formación de ingenieros). En segundo lugar aparece el Informe de Autoevaluación Institucional por Factores, publicado en 2004 (Uniculturas, Deserción, Competencias Básicas), seguido por el Acuerdo 001 de 1993 y por el Acuerdo 003 de 1989 (ambos citados por Consejería estudiantil-Enfermería, Formación integral-estudiantes). Finalmente, se menciona el Plan Estratégico de Desarrollo 2005-2015 (Uniculturas, Deserción).

Al examinar las fechas (año) alrededor de las cuales se sitúa el origen de los proyectos y experiencias encontramos que, salvo CU:NA -cuyo inicio formal el profesor Harold Martínez sitúa entre 1993 y 1994 -, los restantes parecen surgir en el año 2000 o después. De este grupo, por lo menos siete señalan 2004 como año de inicio (Constitución Política, Uniculturas, Círculos de prevención, Deserción, Tecnocultura, ESYPED, Evaluación). El año de origen se refiere aquí al inicio de los proyectos y experiencias en su forma actual, sin que ello desconozca que, en la mayoría de casos, sus antecedentes se remontan a años anteriores. No obstante, vistos de modo global se encuentra que, al situarse después del año 2000 y concentrarse en número considerable en 2004, el surgimiento de los proyectos y experiencias parece coincidir, al menos desde el punto de vista cronológico, con: a) la reforma curricular de 2000, b) el inicio de los procesos de acreditación y autoevaluación institucional y c) la formulación e implementación del Plan de Desarrollo 2005-2015. Nótese que la mayoría de proyectos y experiencias apuntan de alguna manera al diseño curricular de los programas académicos, lo cual también ha sido objeto central de las reformas de las últimas tres décadas.

Algunas de las dimensiones de la política curricular o aspectos asociados a ella, identificadas en este análisis son, en orden de recurrencia:

- a) La formación integral de los estudiantes (Uniculturas, Constitución política, Deserción, Círculos de prevención, Formación de ingenieros, Tecnocultura, Consejería estudiantil-Enfermería, ECAES, Formación integral-estudiantes, Competencias básicas, ESYPED, CU:NA).
- b) La formación básica de los estudiantes (Uniculturas, Tecnocultura, Competencias básicas, Enseñanza del español, Constitución Política, Prácticas pedagógicas-Administración, CU:NA, ECAES, Deserción, Formación integral-estudiantes, ESYPED).
- c) La calidad y la pertinencia de la formación (Uniculturas, Deserción, Evaluación, ECAES, ESYPED).
- d) La formación por competencias (Competencias básicas, ECAES).
- e) La formación pedagógica de los profesores (ESYPED, Formación de ingenieros).

*pedagogía*  
*Universitaria y calidad*  
*de la formación*

Dentro de los propósitos enunciados en los proyectos y experiencias pueden identificarse desde aquellos que tienen entre sus objetivos el rediseño de cursos e incluso la modificación de los planes de estudio, pasando por los que promueven la creación de políticas institucionales en ciertas áreas de la formación, hasta aquellos que apuntan a metas que trascienden los marcos de los planes de estudio y de campos profesionales específicos para ocuparse de reflexiones en torno a la idea misma de formación y sus alcances en el actual contexto universitario. Más allá de las particularidades de sus objetos e incluso de la coexistencia de propósitos de distinto orden en un mismo proyecto y experiencia, ellos tienen en común el hecho de remitir explícitamente a la misión formativa de la Universidad y de asumirse como formas de contribuir al desarrollo de esa misión.

En este contexto también se pueden reconocer algunos proyectos y experiencias cuyos propósitos, aún considerando los problemas de las disciplinas y de la configuración de los respectivos planes de estudio, llaman la atención sobre otras dimensiones de la formación. Al respecto, por ejemplo, las personas responsables de Círculos de prevención afirman: “nuestra propuesta es por una mejor salud física y mental (...) Nosotros no vamos a enseñar ni química, ni física, ni matemáticas, esa es responsabilidad de los programas (...) Lo que nosotros tenemos, a partir de nuestra experiencia, es que si usted

está bien nutrido en lo sentimental, lo familiar (...) eso tendrá que reflejarse en su rendimiento académico». Desde esta perspectiva, «generar estilos de vida saludables» es un propósito y una condición deseable para la formación en la Universidad. Algunos proyectos y experiencias, de hecho, se plantean explícitamente como formas concretas de desarrollar la política institucional, ya existente, por ejemplo, sobre Formación Integral. Las particularidades, especialmente de enfoques teóricos, a menudo responden a las condiciones y tradiciones de cada contexto profesional, sin que ello signifique circunscribir la experiencia a un problema de formación disciplinar. Aquí casi siempre los propósitos de la experiencia rebasan los propósitos particulares de cualquier formación disciplinar sin que necesariamente riña con ella y, más bien, abre la posibilidad de que tales propósitos puedan recontextualizarse en virtud de filosofías disciplinares específicas (por ejemplo, del principio del «cuidado del otro», en el caso de la consejería estudiantil en la escuela de Enfermería).

Ahora que ellos parecen haber acumulado una considerable experiencia y que cuentan dentro de su patrimonio con elaboraciones teóricas precisas, con evidencias empíricas y con reflexiones pedagógicas en muchos casos bastante elaboradas, podrían nutrir la formulación de nuevas políticas o, lo que parece más pertinente, orientar la implementación de algunos postulados que ya existen en el Acuerdo 009 de 2000 y en los que lo precedieron (por ejemplo, en torno a la Formación Integral, la Interdisciplinariedad y la Formación Básica). Aún más, existen proyectos y experiencias que dispondrían de contribuciones en cuestiones pedagógicas como la formación de los profesores universitarios (Formación de ingenieros, ESY PED, Evaluación, Formación integral-profesores); el fracaso escolar y la deserción estudiantil (Deserción, Uniculturas) y la Formación Integral (Círculos de prevención, Consejería estudiantil, Formación Integral-estudiantes, Formación Integral-profesores).

No obstante, más allá de la atención dada al rediseño del currículo, proyectos y experiencias que inicialmente centraron su atención exclusivamente en los planes de estudio y la formación de los estudiantes plantean, cada vez con mayor fuerza, la necesidad de que las políticas de formación atiendan también el problema de las Modalidades de Docencia y, en general, la cualificación pedagógica de los profesores universitarios. En este contexto, como se propondrá más adelante, el rediseño de los planes de estudio, un amplio conocimiento de las disciplinas o las acciones de «reingeniería didáctica» parecen resolver apenas parcialmente el problema de la formación de los docentes y, en consecuencia, otros requerimientos parecen emerger en este sentido. Tales requerimientos derivan de una concepción de la formación universitaria que pone en el centro de las iniciativas para el mejoramiento de la docencia, así como la transformación de las prácticas y de las relaciones pedagógicas.

# *Contribución*

## *de las experiencias significativas*

### *a la configuración*

#### *de la política curricular*

## 2.4 LAS PRÁCTICAS EN EL CONTEXTO DE LA DIVERSIDAD DE SABERES Y ENFOQUES

Dadas la especificidad y las diferencias existentes entre los proyectos y experiencias, al examinar los conceptos, teorías, campos disciplinares y enfoques sobre los cuales se asientan, puede constatar, en principio, cierta diversidad, lo cual es connatural a la universidad. En ese conjunto encontramos, por ejemplo, postulados sobre etnoeducación y psicología cultural, a propósito de pautas de crianza y de procesos identitarios (Uniculturas); análisis cuantitativos y econométricos (significancia estadística y funciones de supervivencia) junto a aportes de la teoría de Durkheim sobre el suicidio (Deserción); análisis de factores de personalidad de los estudiantes (test de Myers-Briggs), de sus «estilos de aprendizaje» y de sus «habilidades de pensamiento» (taxonomía de Bloom), en el contexto de aprendizajes cooperativos y el uso de técnicas como el jigsaw<sup>39</sup> (Formación de ingenieros); conceptos como «cultura escrita» y «tecnocultura», derivados de contribuciones de la psicología cognitiva y la psicolingüística discursiva y encuadrados en una «perspectiva subjetiva» de las tecnologías de la información y la comunicación TIC's (Tecnocultura); enfoques como el «metacognitivo» (Enseñanza del español) o el de la «fenomenología hermenéutica» de Heidegger (Formación Integral - estudiantes); abordajes del desarrollo humano que enfatizan el «cuidado del otro» como principio filosófico (Consejería estudiantil-Enfermería) y reflexiones sobre el medio ambiente, el cuerpo humano y la relación naturaleza-cultura en Occidente (CU:NA).

Tal diversidad de conceptos y abordajes y, aún, la diversidad de sus usos en los contextos específicos donde surgen no impiden, sin embargo, encontrar algunos referentes comunes a los cuales las experiencias y proyectos parecen remitir; incluso, varios de ellos coinciden en algunos de sus presupuestos teóricos. Entre tales presupuestos se encuentran conceptos como «Zona de desarrollo próximo», «aprendizaje colaborativo» y «acción mediada», derivados de la psicología de Lev Vigotsky (Uniculturas, Formación de ingenieros, Competencias básicas); nociones como «interdisciplinariedad» (Constitución Política, Competencias básicas)<sup>40</sup> o como «competencia» (ECAES, Competencias básicas). Otros proyectos y

\*  
39. Jigsaw significa en inglés puzzle, rompecabezas. El jigsaw es una técnica de aprendizaje colaborativo desarrollada a comienzos de los años 70 por el psicólogo Elliot Aronson y su equipo de estudiantes en la Universidad de Texas y en la Universidad de California. Informaciones al respecto pueden encontrarse en <http://www.jigsaw.org/> y en <http://aronson.socialpsychology.org/>

40. Los proyectos y experiencias mencionados aquí son aquellos que remiten explícitamente a la interdisciplinariedad como fundamento teórico o conceptual de su abordaje y no aquellos en donde aparece como un desdoblamiento o una condición «práctica» de su desarrollo (por ejemplo, las relaciones entre unidades académicas para efectos de la oferta y la demanda de cursos).

experiencias destacan el papel del lenguaje en el desarrollo de «competencias comunicativas» de los estudiantes y como «eje curricular» de su formación (Competencias básicas, Enseñanza del español; Tecnocultura).

Más importante aún es que el conjunto de todos estos referentes surge de manera sistemática en relación con dos ideas predominantes. Ellas aparecen de manera más o menos explícita en la mayoría de proyectos y experiencias como fundamento y, al mismo tiempo, como objeto último de su reflexión. La primera de ellas es la noción de formación, la segunda es la de reflexión pedagógica, aunque no necesariamente se enuncie con esta expresión. Al hablar de formación y de reflexión pedagógica los proyectos y experiencias remiten casi siempre a:

a) Las Modalidades de Docencia, en por lo menos 14 de los 16 proyectos y experiencias (Formación de ingenieros, Constitución Política, Deserción, Consejería estudiantil-Enfermería, CU:NA, Evaluación, Enseñanza del español, Tecnocultura, Uniculturas, Prácticas pedagógicas-Administración,

ESYPED, Competencias básicas, Círculos de prevención, Formación integral-estudiantes). [Verificar si definitivamente ECAES y Formación integral-profesores no hablan de modalidades de docencia].

b) Las características de los estudiantes referidas a su edad, procedencia, género, clase social, por ejemplo -pero también en relación con sus intereses académicos, estilos de aprendizaje y habilidades cognitivas-, en por lo menos 11 de los 16 proyectos y experiencias (Formación de ingenieros, Constitución Política, Círculos de prevención, Consejería estudiantil-Enfermería, CU:NA, Deserción, Enseñanza del español, Tecnocultura, Uniculturas, Competencias básicas, Prácticas pedagógicas-Administración).

c) La organización y desarrollo del currículo (rediseño de cursos), en por lo menos 10 de los 16 proyectos y experiencias (Formación de ingenieros, Constitución Política, CU:NA, Enseñanza del español, Evaluación, ECAES, Tecnocultura, Uniculturas, Competencias básicas, Prácticas pedagógicas-Administración)

d) La relación pedagógica, en por lo menos nueve de los 16 proyectos y experiencias (Formación de ingenieros, Constitución Política, Consejería estudiantil en la escuela de Enfermería, CU:NA, Formación integral-estudiantes, Formación integral-profesores, Uniculturas, Prácticas pedagógicas en Administración, ESYPED).

e) La formación de los profesores, en por lo menos nueve de los 16 proyectos y experiencias (Formación de ingenieros, Consejería estudiantil-Enfermería, CU:NA, Formación integral-estudiantes, Formación Integral - profesores, Evaluación, Prácticas pedagógicas-Administración, ESYPED, Enseñanza del español).

### 3. REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS Y SABER PEDAGÓGICO

En este apartado pretendemos, en primer lugar, ubicar las perspectivas y los discursos de los principales actores de la vida universitaria, y que configuran esa permanente tensión entre la cultura institucional y la cultura académica, en un contexto más amplio que de cuenta de las corrientes pedagógicas y educativas que se debatían en el campo de la Educación y la Pedagogía durante el período en el que se llevaron a cabo las tres reformas curriculares que hemos venido estudiando. En segundo lugar, queremos reiterar la importancia del Seminario Permanente como espacio privilegiado de pensamiento y conocimiento sobre la Universidad, en la medida en que esos mismos debates se pueden llevar a cabo de manera sistemática y organizada. Y por último, reiteramos el papel de los proyectos y experiencias presentados en el Seminario en la actualización de la política curricular, en tanto en ellos se abordan problemas de capital importancia para la Universidad como la formación de los estudiantes; la formación de los profesores; las relaciones pedagógicas; la evaluación de los docentes y de los cursos; la deserción y la promoción y, en fin, la calidad y pertinencias de la formación ofrecida por la Universidad.

*Diversidad pedagógica  
y riqueza formativa de  
la Universidad*

### 3.1. TENDENCIAS EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS EN LA POLÍTICA CURRICULAR DE UNIVALLE

Una mirada retrospectiva de las tres últimas décadas nos muestra las grandes corrientes pedagógicas y educativas que sirvieron de telón de fondo a las reformas curriculares de la universidad colombiana y en particular de la Universidad del Valle. Estas son:

1. El desarrollo educativo promovido por las políticas oficiales desde mediados del siglo XX con la instauración del discurso del desarrollo y las ideas del progreso y un marcado acento en las ciencias de la educación.
2. Los enfoques curriculares de influencia anglosajona, y
3. El movimiento pedagógico liderado por el magisterio colombiano desde 1982.

Muchos avances de estas corrientes pedagógicas y educativas fueron legitimados por la Constitución de 1991 e incorporados posteriormente a la vida institucional a través de la Ley 30 de 1992, de la Ley de Ciencia y Tecnología, 27 de 1990; y de la Ley General de Educación, 115 de 1994, produciendo con esta última un renacer de la pedagogía como saber fundante del oficio del maestro (Decreto 272 de 1998 de Acreditación Previa). Infortunadamente desarrollos jurídicos y reglamentaciones posteriores produjeron y alimentaron, en corto plazo, tendencias contrarias como lo veremos más adelante.

La Universidad del Valle no escapó a las tendencias mencionadas, y si bien el debate no se generalizó ni se expresó en profundidad en todas las unidades académicas, si alcanzó a tener una fuerte incidencia en la orientación de la política curricular contenida en las Reformas 003 de 1989, 001 de 1993 y 009 de 2000. Tal como sucedió en otras universidades e incluso, en instituciones educativas públicas y privadas de otros niveles, algunas de estas corrientes educativas y pedagógicas nutrieron la política universitaria desde los márgenes, contrarrestando de este modo la tendencia oficial iluminada fundamentalmente por el desarrollismo educativo. Hacia los años 70 y 80, el pensamiento educativo estaba asociado al paradigma de las Ciencias de la Educación y, en este marco, a todos aquellos saberes requeridos por la modernización social y educativa del país, discursos que a pesar de haber sido innovadores en su momento, tres décadas después revelaron el vacío pedagógico del cual eran portadores. De este modo se fueron instaurando un conjunto de saberes y prácticas fragmentadas que aún perviven, constituyéndose en uno de los mayores obstáculos culturales para avanzar hacia propuestas en las que la Educación y la Pedagogía se conciben como un campo inter y transdisciplinario, y donde la pedagogía actúa como saber articulador propiciando el diálogo entre varias disciplinas que se interesan por el fenómeno educativo.

En esta amalgama producida por el pensamiento pedagógico y educativo de la época se fue configurando la política curricular de la Universidad del Valle, con una influencia un poco distinta en cada caso, tal vez por la presencia de unos u otros actores, por los enfoques que ellos profesaban y por la legitimidad que lograron construir a través de sus discursos y prácticas en el marco de la legalidad institucional en la que actuaban. De ahí los énfasis en cada reforma así se observe en ellas una línea de continuidad en relación con la Formación Integral, la Flexibilidad Curricular y la investigación como fundamento de la formación. Expresado de manera sintética, los objetos de los cuales se ocupa cada una de las reformas son: la Reforma de 1989: de la Formación Integral y la Flexibilidad Curricular; la Reforma de 1993: de la estructura curricular de la Universidad; la Reforma de 2000: de los programas de formación de pregrado.

En este orden de ideas, podríamos aventurar la hipótesis de que cada reforma derivó su énfasis de esa posición dominante en cada momento. Así las cosas, el Acuerdo 003

de 1989 parece que hubiera derivado su orientación de corrientes pedagógicas que en ese momento reivindicaban la importancia de pensar la formación y de ubicarla en el centro de preocupación de la política educativa; en este caso de la política universitaria, lo cual le otorgaba un sentido político y cultural a la institución, pero fundamentalmente pedagógico, a juicio de quienes pensamos que la formación es uno de los objetos centrales de preocupación de la Pedagogía y del Saber pedagógico. Nótese, además, que la Formación Integral y la Flexibilidad Curricular como estrategia para su logro, parecen no tener una filiación concreta con la Pedagogía, sino más bien con las Ciencias de la Educación y los saberes asociados, probablemente con el Enfoque Sistémico, la Tecnología Educativa, el Planeamiento Educativo, en tanto enfoques integrales, envolventes, pero instrumentales que en ese momento se disputaban un lugar en el campo de la Educación y la Pedagogía.

El Acuerdo 001 de 1993, por su parte, al parecer tuvo su anclaje en el enfoque curricular entendido como el Modelo Pedagógico Integrado de Berstein conformado por: el currículo como conocimiento válido a ser transmitido; la pedagogía como las formas válidas de transmisión y la evaluación como la realización válida del conocimiento por parte del aprendiz. Sin lugar a dudas, un enfoque completamente distinto al anterior. Aquí el currículo no es más un instrumento; es un saber envolvente que da cuenta de tres momentos importantes del trabajo pedagógico. Un modelo integrado donde la formación es el resultado de esta combinación o, más bien, de la pugna que se produce entre la diversidad de saberes y poderes que se cruzan en el acto formativo: saberes científicos, escolares, extraescolares, populares, etc. y los procesos de recontextualización y redefinición que tienen lugar en las instituciones.

Veamos qué dice Mario Díaz a este respecto: “Una estructura curricular se entiende como el ordenamiento u organización y relación de los contenidos, las dinámicas y experiencias

formativas seleccionadas, a partir de las cuales se desarrollan los planes de estudio de los programas académicos. Una estructura curricular establece los límites y controles, posibilidades y opciones del proceso formativo de los estudiantes. La estructura curricular de un programa o de los programas académicos de una institución es, en cierta forma, la columna vertebral de los procesos formativos, pues de ella depende la orientación hacia la organización de los conocimientos y prácticas seleccionados que implica la formación”<sup>41</sup>. En este contexto lo integral como cualidad o atributo de la Formación y la Flexibilidad curricular como estrategia para su logro, se producen como resultado de un forcejeo de saberes y poderes que se expresan en la forma cómo se organiza y define finalmente la estructura curricular; es decir, que allí, en el nivel micro se revela y expresa lo que sucede en el campo de la educación en tanto lugar de producción, transmisión y recontextualización del saber.

# *El Proyecto Formativo incorpora y consolida los aportes de las reformas*

\*  
41. DIAZ, Villa Mario. Op. cit. P. 68.



En lo que concierne al Acuerdo 009 de 2000, éste parece moverse entre ambos enfoques, sin mayor énfasis en uno u otro; más bien tratando de responder por un lado, a los lineamientos internacionales de la UNESCO contenidos en el Informe de Jacques Delors “La educación encierra un tesoro<sup>42</sup>” que propone cuatro principios: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, que si bien ya habían sido recogidos en la Reforma Curricular de 1993, su influencia, a estas alturas de finales y comienzos de siglo, se sentía con gran fuerza. Y por otro lado, a la crisis de la Universidad de 1998 apuntando a cerrar el amplio espectro que abrió la Reforma de 1993, y que se introdujo por la vía de la Flexibilidad Curricular sin que hubiesen las condiciones institucionales para llevarla a cabo.

La Reforma del 2000 parece inspirarse en una concepción del Currículo entendido de nuevo más como medio o instrumento; como vehículo para concretar la “Pedagogía Moderna” que le sirve de soporte conceptual y para garantizar la excelencia en la formación, concebida esta última como estrategia de desarrollo humano; en síntesis, como forma de materialización, como dispositivo organizativo para el ofrecimiento de experiencias formativas que amplíen el horizonte profesional y el desarrollo del estudiante como ser humano y ciudadano. En este contexto se pudo entender también el sentido de lo integral como atributo de la Formación y la Flexibilidad como la estrategia para lograr dicho propósito, que en la última década se ha expresado de manera recurrente como aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer.

Como se mencionó al principio de este apartado, la Reforma del 2000 se vio influenciada por la Constitución de 1991, por la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en el marco de la cual se produjeron avances significativos visibles precisamente con la expedición del Decreto 272 de 1998, de Acreditación Previa, al exigir en los programas de formación de educadores la presencia de los núcleos del saber pedagógico entre ellos, la pedagogía como el saber fundante del oficio del maestro. No obstante, su impacto no llegó a ser el esperado en virtud de la expedición del Decreto 2566 de 2003, por medio del cual se establecieron las condiciones mínimas para el Registro Calificado de los programas académicos en todo el país, estandarización de cuyos conflictos no ha estado exenta la Universidad del Valle.

Las tendencias pedagógicas y educativas a las que nos hemos estado refiriendo a manera de hipótesis se han mantenido con algunas variantes a lo largo del período estudiado, claro está, con el remozamiento introducido por la postmodernidad, representado en la mediación tecnológica, las NTIC; el discurso de las competencias y estándares curriculares; la evaluación y la gestión como núcleos centrales de la política de aseguramiento de la calidad y la consabida influencia de la política educativa agenciada por los organismos internacionales.

\*  
42. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors y publicado por Santillana Ediciones UNESCO en 1996.

### 3.2. EL SEMINARIO COMO ESPACIO DE PENSAMIENTO Y CONOCIMIENTO SOBRE LA UNIVERSIDAD

El Seminario Permanente fue el espacio privilegiado para la reflexión temática sobre el sentido de la formación universitaria y de su política curricular, para conocer los proyectos y experiencias y, por esa vía, explorar algunas características de las prácticas pedagógicas como expresión concreta de la orientación del proyecto formativo de la Universidad. Su realización también implicó una desmitificación de la propia idea de seminario al privilegiar como centro de cada encuentro las narrativas de los participantes, sus interacciones y la reflexión sobre sus propias experiencias formativas. Como se expresó en su primera sesión, en tanto práctica académica un seminario es visto casi siempre como una actividad de tal solemnidad y de tal acartonamiento que se convierte en la negación de su propia naturaleza, que es la de producir conocimiento<sup>43</sup>. En contraste, el Seminario Permanente emergió como un espacio para dejar fluir, entrelazar y fortalecer las experiencias, las interacciones y las opiniones, en una búsqueda por trascender ciertas ideas preconcebidas, las presiones de los inmediatismos burocráticos y promover el diálogo entre los referentes teóricos y las evidencias empíricas de las prácticas al interior de la Universidad. Es decir, no habría bastado con seguir las instrucciones de buenos manuales y, una vez comprendido como estrategia metodológica o didáctica, pretender aplicarlas al margen de los profundos cuestionamientos que suscitan nuestras vidas en la Universidad. Él fue entonces, por sí mismo, una experiencia formativa y un trabajo sobre los propios participantes, un esfuerzo de objetivación en el cual la Universidad y la idea de formación constituían los mejores pretextos para emprenderlo, tal como se había concebido desde la primera versión del mismo cuando, de manera consciente y deliberada, decidimos qué tipo de atributos debería tener el Seminario como una de las estrategias metodológicas de la investigación y como acompañamiento pedagógico de la misma.

\*  
43. SOBRE EL SENTIDO DEL SEMINARIO PERMANENTE. Intervención del Doctor Elio Fabio Gutiérrez, Coordinador del *Seminario Permanente de Formación Universitaria*, Sesión 1. La Idea de Universidad. Tensiones esenciales, 3 de Abril de 2006.

Para el efecto recordamos, como se dijo en la primera sesión del Seminario. Este se inscribe en una tradición existente en la Universidad y cuenta con antecedentes importantes de reflexiones sistemáticas sobre la formación<sup>44</sup>. Sin embargo, como alertaran Adolfo Álvarez en la segunda sesión y Américo Calero en la cuarta, no siempre los administradores han acertado en la traducción de esas grandes reflexiones a hechos concretos más cotidianos y facilitar su apropiación colectiva, al punto de que algunos profesores a lo largo del Seminario expresaran su queja ante la desinformación y el desconocimiento de la política curricular institucional. Es por eso que, frente a los reparos que encontramos al hecho de proponer el Seminario como “estrategia metodológica” de la investigación, nos preguntáramos si era posible hacer uso libre e indefinidamente de las licencias que una institución como la Universidad ofrece para pensar críticamente y sin la urgencia de realizaciones prácticas. O sí, en contraste, en algún momento podríamos utilizar para beneficio de la propia Universidad todo el conocimiento que producimos y que tantas veces ponemos al servicio de la solución de problemas externos. Esto aún corriendo el riesgo de que, a los ojos del administrador, las síntesis del Seminario no ofrezcan grandes, extraordinarias y originales soluciones para los problemas de la formación en la Universidad. Sin embargo, con toda seguridad algunas pistas sí pueden esbozarse, algunas ideas sí pueden ser rescatadas, algunas caracterizaciones sí pueden resultar útiles. Si es así, habremos cumplido a cabalidad con nuestro papel como académicos y, entonces, estaremos atentos a que los políticos y administradores cumplan el suyo, teniéndolas en cuenta a la hora de tomar decisiones.

De ahí que con el Seminario pretendiéramos relativizar y centrar su interés en los procesos de cognición, en las formas de pensamiento y en los modos de sensibilidad presentes en nuestro trabajo. Por eso, antes que partir de asunciones a priori y descontextualizadas, el Seminario representó sobre todo un convite para examinar el proyecto formativo de la Universidad, situados en la vida misma, en la reflexión sobre su política curricular, en la actividad académica de los profesores, en las prácticas cotidianas del salón de clases, del laboratorio; escenarios en donde se expresan el significado y alcance de las preocupaciones por la formación de los estudiantes, la formación de los profesores, las relaciones pedagógicas, la evaluación y, en general, la reflexión sobre las prácticas pedagógicas en la Universidad. Sin duda, un abordaje de este tipo permite analizar la manera como la política se actualiza a través de los proyectos y experiencias. Es decir, la manera como se pone en acción a través de prácticas institucionales, académicas y formativas concretas y como puede renovarse a partir del conocimiento acumulado en ellas<sup>45</sup>.

\* \_\_\_\_\_  
44. Al respecto téngase en cuenta el Seminario de Docencia Universitaria, realizado por más de una década, a lo largo de los años 80, la discusión y el Panel sobre formación realizado en el marco de la preparación del Plan de Desarrollo Institucional 1986: Panel sobre formación; el Foro sobre Formación Ciudadana (Américo Calero, Antanas Mockus, Adolfo Álvarez. Ver revista de la Universidad del Valle, No. 2); las discusiones promovidas alrededor de las reformas académicas de 1993, 2000; y las discusiones en torno al Plan de Desarrollo Institucional 2005-2015.

45. Ver modelo de análisis de las prácticas pedagógicas como una dimensión de la cultura escolar. Valencia Stella, et. al. Posibilidades y limitaciones para el fortalecimiento de la capacidad institucional en ciencia y tecnología en las instituciones educativas. COLCIENCIAS-UNIVALLE. Marzo de 2003.

### 3.3. LA FORMACIÓN COMO OBJETO DE LAS PRÁCTICAS

En este apartado damos cuenta de una de las hipótesis centrales de la investigación referida a las múltiples preocupaciones sobre el quehacer académico que se venían observando en la Universidad en el marco del proceso de autoevaluación y acreditación institucional. En el caso de la Vicerrectoría Académica, el Comité de Currículo y la Dirección de Autoevaluación y Calidad Académica, dichas preocupaciones se concretaban en la formulación y desarrollo de varios proyectos y estudios sobre distintos aspectos de la vida universitaria relacionados con las prácticas pedagógicas, y cuyos resultados, se intuía, podrían servir de base para la elaboración de criterios y propuestas que apuntaran a la cualificación y probablemente al redimensionamiento de dichas prácticas<sup>46</sup>. En este sentido, consideramos que era muy difícil pensar y abordar la política curricular al margen de proyectos específicos en los que se estaba tratando de indagar e intervenir distintos aspectos que podrían estar incidiendo en las prácticas pedagógicas y por ende, en la pertinencia y calidad de la educación ofrecida por la Universidad. En efecto, independientemente de que se tratara de una iniciativa institucional o personal, en el desarrollo de la investigación pudimos reconocer en todos los proyectos específicos y experiencias significativas examinadas, trazos importantes de una política curricular que se viene configurando en torno a la formación de los estudiantes; la formación de los profesores; las relaciones pedagógicas; la evaluación de los docentes y de los cursos; la deserción y la promoción, entre

otros. Más aún, como se observará más adelante, todas estas acciones revelaron una reflexión pedagógica genuina e importante para el análisis, la comprensión e intervención de las prácticas pedagógicas desde la dirección universitaria, las unidades académicas, los programas académicos y por supuesto, desde el trabajo pedagógico en el aula que es donde se expresa en últimas la orientación de la Universidad.

\* \_\_\_\_\_  
46. Ver los diferentes proyectos y estudios contemplados en la agenda de trabajo del Comité de Currículo correspondiente a 2005. Dicha agenda incluía, por ejemplo, un estudio sobre la reforma curricular de 2000 y sobre la formación por ciclos; un estudio sobre la deserción y la promoción en la Universidad; el proyecto Universidad y culturas; un plan de mejoramiento y actualización docente a través de seminarios, talleres y conferencias sobre formación por competencias; un encuentro para la presentación de prácticas pedagógicas; el diplomado en Pedagogía de la Educación Superior; la evaluación en línea de cursos y de docentes; el análisis de los resultados de los exámenes ECAES; la propuesta de un programa dirigido al mejoramiento de las competencias básicas de jóvenes de municipios vallecaucanos que desean ingresar a la educación superior; un estudio sobre la actualización y la pertinencia de la oferta académica de la Universidad; un estudio sobre el reglamento estudiantil vigente.

Una de las hipótesis de esta investigación y que se ha confirmado lo largo del estudio es que los profesores tienen oportunidades de realizar investigación sobre su quehacer docente y de comenzar a basarse en su propio conocimiento pedagógico - práctico de manera que encuentren respuestas pertinentes dentro del contexto de la Universidad del Valle para los problemas que revela la política en acción; es decir, que desde esta perspectiva los profesores con su reflexión e intervención pedagógica también están aportando a la reorientación y redefinición de la política curricular al tiempo que descubren qué necesitan saber para resolver los problemas encontrados por ellos mismos. Sólo que desde la dirección universitaria hay que hacer posible este acontecer; es decir, hay que crear condiciones institucionales para que este tipo de actividades que tienen que ver con la reflexión, la investigación y la intervención educativa y pedagógica al interior de la Universidad tengan legitimidad y validez institucional y, sobre todo, que sea posible indagar sobre estos asuntos para dar cuenta de la emergencia de este tipo de acontecimientos y, en esa medida, recrear y actualizar permanentemente la política curricular desde las prácticas.

Las condiciones institucionales mencionadas tendrían que ser resultado de una estrategia de Flexibilidad -académica, pedagógica, curricular y administrativa- que permita que la reflexión,

la investigación y la innovación pedagógica, u otro tipo de producción intelectual relacionada con este campo del conocimiento y de la práctica social, tengan expresión en las distintas Facultades e Institutos. De igual manera, habría que garantizar que esa flexibilidad tenga su correlato en los esquemas y dispositivos docentes y administrativos; esto es, que sea visible en la reglamentación, en los estímulos académicos, en la disposición y apertura, a fin de incorporar una cultura institucional en la que interesarse por otros temas, objetos y problemas diferentes a las disciplinas propias de cada unidad académica no solamente es viable, sino que es necesario para producir conocimiento y pensamiento educativo y pedagógico en la Universidad. Esto supone que en la Universidad del Valle, en lo sucesivo, sea posible la reconstrucción y sistematización permanente de este saber sobre las prácticas pedagógicas; que se reconozca no sólo éste como una fuente importante de transformación de las mismas, de los sujetos involucrados en ellas, sino también, como una oportunidad para revisar las concepciones de la investigación y la extensión y reconocer los distintos modos desde donde es posible incidir en la formación universitaria, en las prácticas pedagógicas independientemente de la diversidad de paradigmas y enfoques sobre la Educación y la Pedagogía que circulen en la Universidad y de la naturaleza y especificidad de los saberes y prácticas de las distintas unidades académicas.

#### **4. REFLEXIÓN FINAL: PENSAMIENTO EDUCATIVO Y PEDAGÓGICO EN UNIVALLE**

La contribución específica de esta investigación era indagar sobre la política curricular y su puesta en marcha a partir de la revisión y análisis documental de su normatividad; de su apropiación y resignificación a través de sus prácticas y de la potenciación de las experiencias desarrolladas por los docentes y la expresión de estudiantes, profesores y directivos sobre su vivencia del desarrollo de estas políticas, lo que ha permitido acortar la distancia entre las teorías y las prácticas. Comprender que la política curricular expresa el pensamiento educativo y pedagógico de la Universidad, el cual se concreta en su proyecto formativo y en propuestas curriculares que pueden ser revisadas y actualizadas mediante una reflexión permanente sobre la formación universitaria, es dejar abierta la posibilidad para que los profesores y los estudiantes experimenten sobre los problemas y asuman el compromiso de discutirlos, resolverlos y proponer alternativas de solución. En este contexto, emprender una carrera docente implica para el profesor universitario, además de la incursión en su disciplina, iniciar una búsqueda, un viaje por los temas, objetos y problemas del campo de la Educación y la Pedagogía: la formación, la enseñanza, el aprendizaje, las prácticas pedagógicas; lo cual supone problematizarlos e ir construyendo su propia trayectoria intelectual como educador y como trabajador de la cultura.

Identificar estos temas, explícitos o implícitos en las formulaciones que buscan sustentar teóricamente los proyectos y experiencias contrasta con las afirmaciones de varios profesores que, al ser interrogados, declaraban no ser especialistas y, por tanto, tener dificultades para conceptualizar los elementos pedagógicos implicados en su proyecto o experiencia. Sin embargo, más allá de sus declaraciones, se puede presumir aquí la existencia de una clara preocupación por las cuestiones pedagógicas por parte de los profesores, aunque muchas veces el conocimiento pedagógico de base parece operar de manera implícita, tanto en los marcos teóricos en los que se encuadran los proyectos y experiencias como en las acciones que se emprenden y en las decisiones que permiten orientarlas. Como advertían algunos participantes en la segunda sesión del Seminario Permanente en abril de 2006, la reflexión sobre el currículo parece haberse vuelto un tema exclusivo de especialistas, una ocupación de pequeños grupos, un asunto de “sabios” con cierto poder burocrático; justamente, por la contradicción aquí señalada, también advertimos que no podíamos dejar de preguntarnos qué sentido tenía propiciar encuentros para discutir asuntos académicos cuando no lo hacíamos en calidad de especialistas. Con lo cual se reforzó precisamente la idea de que era desde la experiencia, de la praxis misma, de la forma como se estaba recontextualizando, apropiando y resignificando la formación

y el currículo en las prácticas pedagógicas que debíamos explorar y proponer criterios que eventualmente contribuyeran a orientar la política curricular en la Universidad. Algo similar ocurre con la formación en lo que Carlos Augusto Hernández<sup>47</sup> ha decidido llamar las Nuevas Competencias, una dimensión o aspecto con el que trata de desmitificar el tema, mostrando su relación con lo que ha venido haciendo la Universidad cuando forma para el saber y para el saber hacer, en otras palabras, para un desempeño científico-tecnológico y ético que le permite al educando describir, explicar, interpretar y comprender la realidad, pero también transformarla de manera responsable. Una formación que permite el ejercicio de la autonomía, el desarrollo de un pensamiento crítico, de unas habilidades para lo técnico y lo práctico, que se constituyan en garantía de una actuación con libertad y responsabilidad. Una actuación en la que se proponen acciones socialmente significativas y por tanto pertinentes para una comunidad local, regional o global, acciones por demás rigurosas y sistemáticas, mediadas por la reflexión técnica, práctica, política y ética en tanto lo involucran a él y a otras personas. Las competencias como lo dice claramente el autor “son presupuestos, capacidades o potencialidades que hacen posible la acción”, a lo que agregaríamos, “un saber hacer” condicionado por la responsabilidad social, ética y política, garante de un futuro para las próximas generaciones.

\*  
47. HERNÁNDEZ, C. A. Op. Cit. P. 67

La formación del ser humano, y la convivencia pacífica son los temas ausentes de este debate, tal como lo señala Restrepo; por fortuna, cuando discurremos sobre el tema de la formación desde varios autores pudimos constatar que hablar de formación integral pasa por llenar estas carencias y vacíos tan recurrentes en nuestros modelos pedagógicos. Convivir significa ir más allá de la tolerancia, exige apelar al concepto de ciudad pero no referida al Estado, al territorio, sino al de conciudadanía que implica solidaridad, aversión social a la injusticia; indignación y actitud crítica frente a las desigualdades y desarrollo de sensibilidad frente a estos fenómenos<sup>48</sup>. ¿Dónde adquieren los estudiantes y los profesores esta formación?

Como dicen Gabriel Restrepo y otros “Saber convivir y saber ser en contexto”, requiere técnicas y rituales de vida: urbanidad, endulzamiento de la vida, humor, amor, imaginación y diversión. Saber ser crítico con lo que la democracia debe reconocer y debe rechazar obligando a no reproducir y perpetuar ciertas prácticas como la violencia simbólica y el moralismo<sup>49</sup>. Cabe preguntarse entonces, ¿Qué hacer con una educación que forma seres adustos, incapaces para

el disfrute y el goce, dedicados solo al conocimiento, embebidos en la racionalidad instrumental, desde la cual pueden hacer lo mejor pero también lo peor, en una total incoherencia que niega el discurso en la praxis, en una incapacidad para expresarse en la vida cotidiana a través del afecto, del juego, del humor?

¿Corresponde a la Universidad interesarse sólo por el saber, o por el saber hacer en contexto? No. Somos conscientes que la ciencia y la tecnología son saberes necesarios pero no suficientes para vivir una vida digna, justa y equitativa, más alegre, apasionante y lúdica; si no hacemos consciencia de la necesidad de una formación y de una transformación de maestros y estudiantes, de los modelos pedagógicos, de las relaciones pedagógicas, de las condiciones institucionales favorables a este tipo de sentimientos, pensamientos y acciones, continuaremos formando profesionales e investigadores con poca o casi ninguna sensibilidad frente a la vida, al mundo. “La sabiduría es el ideal que integra los distintos saberes y las distintas competencias... Saber de todos los saberes y la competencia de todas las competencias, es una apuesta por la vida individual y colectiva”<sup>50</sup>

## *Sistematizar para potenciar el Modelo Formativo de la Universidad*

\*  
48. RESTREPO, Gabriel, et. al. *Competencias y Pedagogías en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. En. TRAZAS Y MIRADAS. Evaluación y competencias. Universidad Nacional de Colombia. Unibiblos, 2003. P. 38.

49. Ibid. P. 39.

50. Ibid.

Afortunadamente los propósitos y objetivos de la política educativa de evaluación de la calidad de la educación cobran otros sentidos para la Universidad, en la medida en que plantean un espacio de posibilidad para la reflexión y la acción en torno a la educación, su calidad y su evaluación. Se trata de aprovecharlos para dar cuenta de los aciertos y dificultades del proceso educativo; del crecimiento intelectual y personal; de la Formación Integral, del ejercicio de la autonomía, de un desempeño profesional de nuestros egresados que tenga su expresión plena no solo en un saber hacer instrumental, sino en un saber que, a nuestro juicio se hace visible en el sentido que le imprimimos a nuestra existencia, en los modos como interactuamos con otros. Una manera de ser y estar en el mundo que se expresa además, en la capacidad de construir, de intervenir, de transformar, de transformarse compenetrándose con, integrándose a, y no solamente separándose de, como nos lo enseña Max Neef refiriéndose a la relación que establecemos con el conocimiento y con la realidad<sup>51</sup>. En síntesis, una política educativa de la cual se espera, en términos de valor agregado, unos resultados que para la Universidad significaría capacidad de comprender el mundo y actuar sobre él con libertad y responsabilidad. Situación que podría resumirse en el desarrollo de unas competencias científicas, tecnológicas y éticas<sup>52</sup>.

Esta capacidad de ser modernos, de liberarnos de los destinos de un origen, pero también, de lidiar y hacer ruptura con las ataduras de la

vida, el conocimiento y la cultura; de asumir un compromiso con la formación, con el ejercicio de la autonomía, con el despliegue de todo nuestro potencial como seres humanos; es decir, de apostarle fundamentalmente a la pertinencia y la relevancia social y cultural de las acciones educativas, sin lo cual no tendría sentido la educación hoy, si aceptamos y respetamos la diversidad étnica y cultural de nuestro país consagrada en la Constitución de 1991; pero también, a la eficacia y la eficiencia -racionalidad instrumental- sin la cual no es posible moverse en las coordenadas del mundo contemporáneo.

Propiciar este tipo de formación se expresa también en formas de pensar y actuar en escenarios que tienen que ver con el bien común, con el interés general, con la prudencia, la justicia, la equidad, la libertad, la responsabilidad, la tolerancia y el respeto; valores, actitudes y comportamientos que se adquieren en la vida universitaria, que van más allá de la asimilación de unos contenidos; y se materializan en unas competencias necesarias para la interpretación y comprensión del mundo, pero también y con más urgencia, para la intervención sobre él; para garantizar eso que llaman ahora sostenibilidad o sustentabilidad del planeta, que algunos preferimos llamar acciones socialmente significativas en tanto contribuyen a producir transformaciones culturales que favorecen el bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida para todos y no solamente para unos pocos.

\*

51. MANFRED. Max Neef. *Conferencia sobre El Acto Creativo. Congreso Internacional de Creatividad.* versión en vídeo. Bogotá, 1991.

52. CULLÉN, A. Carlos. *Las razones de Educar.* Paidós. Buenos Aires, 2002.



## **SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO DE CONFIGURACIÓN DE LA POLÍTICA CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE 1986-2005**

\* \* \*