

DE PEDAGOGÍAS, CURRÍCULOS Y DIDÁCTICAS UN RECORRIDO INSTITUCIONAL RECIENTE

Edgar Diego Erazo Caicedo

SÍNTESIS

La Universidad Católica Popular del Risaralda, de cara a los desafíos que supone la calidad de la educación, ha venido trabajando fuertemente en la construcción de un Nuevo Modelo Académico, sobre la base de una sólida reflexión pedagógica que gravita en torno al concepto de formación, entendida como labor autoformativa del sujeto, de cara a su proyecto de vida y a lo competente que pueda ser como profesional. Allí la Universidad se concibe como apoyo para que los estudiantes y profesores puedan adelantar tal misión personal y social. Esta concepción educativa se desarrolla en la Propuesta Pedagógica, en los Fundamentos Curriculares y en los debates que se adelantan sobre didácticas. El artículo retoma estos tres momentos y a partir de ellos explicita algunas argumentaciones en torno a conceptos clave que en este escenario se posicionaron, tales como aprendizaje significativo, formación docente, núcleos problemáticos, competencias y transposición didáctica.

DESCRIPTORES

Formación, Propuesta Pedagógica, Fundamentos Curriculares, Transposición Didáctica, Aprendizaje Significativo, Competencias, Núcleos Problemáticos.

ABSTRACT

“La Universidad Católica Popular del Risaralda”, facing the challenges that the quality of education supposes, has been working hard in the construction of a new academic model, on the base of a solid pedagogical reflection that turns around the concept of formation, understanding it as a self-formative action of the subject, facing his life project and how competent he could be as a professional. There the University is conceived as a support for the students and teachers for them to accomplish such personal and social mission. This educational concept is developed in the Pedagogical proposal, in the curricular bases, and in the debates that are done about didactics. The article takes these three moments and starting from them explicit some argumentations about key concepts that took place in this stage, such as meaningful learning, teachers formation, problematic nucleus, competences and didactical transposition.

DESCRIPTORS

Formation; Pedagogical proposal; Curricular bases; Didactical transposition, Meaningful learning; Competences; Problematic nucleus

PLANTEANDO EL ASUNTO

La Universidad Católica Popular del Risaralda ha conferido gran importancia a la problematización de lo pedagógico, no por influencia o

presión normativa de los órganos rectores de la educación en Colombia, sino en razón a su misma vocación institucional: la formación del ser humano¹. Para lograrlo ha venido transitando, en el último quinquenio², por una reflexión que ini-

1 Proyecto Educativo Institucional de la UCPR. Octubre de 2003.

2 Lo cual no significa que desde antes la UCPR no hubiese abordado el debate pedagógico, sino que en el período descrito se logra avanzar en cuanto a su sistematización.

ció por la problematización de lo pedagógico, que continuó por lo curricular y que hoy se introduce en lo didáctico, no como una superposición o yuxtaposición de temas, sino como una complejización necesaria dentro del mismo interés educativo y formativo que anima a la Universidad. Esta es la hipótesis que trataremos de desarrollar a lo largo del artículo.

BREVE HISTORIA DEL ABORDAJE PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL RECIENTE

Aunque ya se abordó en un artículo anterior (Erazo, 2003) el asunto de lo pedagógico, conviene volver a plantearlo y abordarlo desde una perspectiva un poco más amplia, de manera que genere discusiones que pueden ser ventiladas en los espacios institucionales que se crean para dicho fin.

Se dice en el planteamiento del asunto que la inquietud por lo pedagógico le viene a la Universidad por vocación, pues leemos en la misión institucional la intención de ser apoyo para que el estudiante pueda construir su proyecto de vida, y al interior de éste, su proyecto como profesional competente. A

esto se le conoce bajo el concepto de formación, el cual supera el reduccionismo tradicional de moldear al estudiante a la imagen y semejanza del docente y de la institución educativa particular en que estudia, y se orienta mejor por el concepto griego antiguo de “cuidado de sí mismo”, rescatado por las investigaciones históricas de Foucault (1994). Este concepto supone al estudiante como el principal actor del proceso educativo, como el principal formador, lo cual se refuerza normativamente, para el caso de la educación superior, desde el concepto de créditos, el cual valora el trabajo y el tiempo invertido por el estudiante en su propia formación. Parafraseando a Foucault podría decirse que el estudiante es el primer autor de su obra de arte, que bajo la concepción uceperiana es su proyecto de vida.

No obstante, esta concepción centrada en el sujeto debe ser complementada con una visión que incorpora al otro, a los otros, al Otro y a lo otro en el proyecto de vida personal. Allí entran enfoques como el histórico cultural (inspirado en Vygotsky) que valoran el papel de la educación en general respecto al desarrollo humano, y del adulto significativo y del par aventajado, para lograr que el individuo se desplace,

desde su zona de desarrollo actual, a su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1989). Entran también los estudios sociológicos de Durkheim (1991) respecto a la educación, mostrándonos la importancia vital del dispositivo educativo para incorporar a las jóvenes generaciones de una sociedad en la cultura propia.

En síntesis, en esa tensión entre el cuidado de sí (autoformación) y la incorporación cultural de las nuevas generaciones en la sociedad se desarrolla el acto educativo, los discursos pedagógicos y la propuesta pedagógica de la UCPR.

Esta última nació originalmente de dos trabajos de grado de colectivos docentes de la Universidad, adelantados en el marco de las primeras promociones de la Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano. Recogidos los principales planteamientos de dichos trabajos al interior del Comité de Reflexión Pedagógica y Curricular, se formularon sucesivos borradores que circularon entre el cuerpo docente de la UCPR y se debatieron en diferentes escenarios, llegando a una versión impresa final que se lanza públicamente en Mayo de 2003. Aunque la susodicha propuesta aborda múltiples tópicos, destacamos dos

en particular, que han sido animadores de los procesos académicos recientes de la Universidad: Aprendizaje Significativo y Problematización.

El primero se inspira, como ya sabemos, en los postulados constructivistas de Ausubel (AUSUBEL - NOVAK - HANESIAN, 1983), aunque tenga correlatos en otras teorías, incluso en algunas latinoamericanas como las de Freire (1970). Dicho concepto se vuelve central también para el último concepto que se desarrollará en este artículo: didáctica. Su principal postulado teórico consiste en proponer al docente que tome muy en serio las preconcepciones con las cuales los estudiantes llegan a la situación de aprendizaje escolar que él orienta en ese momento, de modo que al abordar nuevos conocimientos, estos puedan guardar una relación vital con aquellas, haciendo significativo lo aprendido. El segundo, el de *problematización*, guarda igualmente gran relación con el campo de la didáctica, aunque no se desarrollará la misma en el presente artículo. Se refiere fundamentalmente al hecho de cambiar el énfasis en los procesos de aula: de una prioridad por los contenidos a una por los problemas teóricos y contextuales

capaces de movilizar indagaciones bibliográficas e investigativas, de modo que el estudiante pueda estructurar un estilo de pensamiento profesional caracterizado por la capacidad de plantear las preguntas pertinentes y de búsqueda de las fuentes de información adecuadas desde las cuales pueda contrastar sus hipótesis y avanzar en el proceso de construcción o reconstrucción de conocimiento.

En el título del artículo se hace alusión en plural a la pedagogía, y el sentido que ello tiene alude al hecho de que, si bien la UCPR tiene una propuesta, no cierra la posibilidad de que ésta sea objeto de críticas, de complementaciones, de revisiones, incluso de que el docente agencie en su práctica perspectivas pedagógicas diferentes, dadas las características de su propio curso: no todas las asignaturas se prestan de igual manera para ser trabajadas desde un enfoque constructivista; algunas pueden requerir de un tratamiento más afín a la pedagogía tradicional o a la conductista, por ejemplo.

Para animar este debate, la Universidad viene adelantando desde hace varios años procesos de formación docente que combinan diferentes escenarios: formación en especializa-

ción y en maestría en educación de varios de sus profesores; conferencias especializadas en temas pedagógicos, curriculares y didácticos y el programa de formación docente en pedagogía, el cual se adelantó³ hasta el momento bajo la denominación de *Rutas Pedagógicas* y para los años que vienen ofrecerá diversas estrategias, una de las cuales será un seminario permanente sobre temas pedagógicos, curriculares y didácticos.

Antes de articular el siguiente concepto vale la pena recordar que no basta la mera reflexión sobre la propia práctica docente para transformarla de cara a los postulados de la Propuesta Pedagógica, dado que el docente puede caer en una tautología o en “más de lo mismo” al no contar con referentes teóricos que alimenten su espíritu crítico y le permitan contrastar lo hecho. Un proceso de formación pedagógica sólido, complementado con espacios académicos de discusión de estos temas e investigación educativa sobre prácticas docentes y representaciones, pueden ser estrategias de gran valía para alcanzar la conversión pedagógica esperada por la institución, es decir, un ejercicio personal y colectivo permanente de problematización de nuestros procesos formativos.

3 El programa deja de denominarse “Rutas Pedagógicas” y se llamará solamente “Programa de Formación Pedagógica de Docentes”.

BREVE HISTORIA DEL ABORDAJE CURRICULAR INSTITUCIONAL

Las concepciones de ser humano, de sociedad deseable, de la relación docente – estudiante, de aprendizaje, de enseñanza (y los métodos más idóneos para agenciarla) y de evaluación, que constituyen la estructura de un modelo pedagógico, hacen su tránsito a las prácticas docentes de aula a través de esa mediación que denominamos currículo. Desde los planteamientos hechos por Stenhouse (1985) decimos que el currículo es una hipótesis que sometemos a prueba en los procesos académicos cotidianos. Para llegar a dicha hipótesis, a dicho mapa, a dicha estructura, los equipos docentes de cada programa en una institución de educación superior discuten largamente acerca del objeto de su disciplina o profesión, del tipo de egresado que se aspira formar de cara a las demandas y necesidades de una sociedad, pero también de los desafíos planteados por las comunidades académicas que se han configurado en torno a las disciplinas. Dichas discusiones deben darse, no solo desde los equipos más cercanos a las direcciones de los programas, sino del resto de los docentes colaboradores, de los estudiantes (he aquí el

sentido de la participación estudiantil en la UCPR), de los egresados y de pares académicos regionales y nacionales.

El problema curricular radica en la construcción de consensos en torno a las estructuras, dinámicas y contenidos más pertinentes para que los programas académicos se conviertan en apoyo efectivo de la formación humana y profesional de los estudiantes, superando el modelo de agregación inconexa de asignaturas, que se fundamentaba en el supuesto de que la educación superior es ante todo un ejercicio de transmisión de contenidos disciplinares y/o profesionales, junto a un breve lapso de “práctica profesional” y un ejercicio unilateral de evaluación, dando prioridad a la capacidad de retención memorística de la información. Plantearse otro modo de articular los saberes a un programa, de concebir la práctica, de diseñar la evaluación, son en parte desafíos intrínsecos a los procesos que la UCPR ha venido enfrentando al haber acometido la tarea de reformar los currículos de todos sus programas, teniendo como principal motivación su propia reflexión pedagógica, y en segunda instancia responder a normatividades del Ministerio⁴, lo cual se ha venido traduciendo en la construcción de un

4 Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003.

Nuevo Modelo Académico, cuyo punto de partida lo constituyó la cuidadosa elaboración de marcos teóricos por programa, y ello permitió identificar mejor el objeto de los mismos, en relación con juiciosos análisis de tendencias en el contexto.

Durante el proceso de reforma académica a los programas fueron apareciendo en la escena conceptos curriculares de gran relevancia que rompían fuertemente con la tradición de lo que por decenios fueron los currículos en educación superior; los que fueron considerados como vitales en la nueva perspectiva pedagógica de la UCPR son *flexibilidad, créditos, núcleos problemáticos, áreas y fases de formación, líneas de investigación, transversalidad, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad* entre otros. Comprenderlos primero y articularlos en una estructura curricular coherente, han sido dos retos de gran magnitud para los programas y facultades, todo ello en el marco de discusiones que parten de la historia y de la epistemología que subyace a cada disciplina o profesión.

Así como el Comité de Reflexión Pedagógica y Curricular condensó las reflexiones y debates pedagógicos en la Propuesta Pedagógica, lo mismo sucedió con los asuntos

curriculares, de lo cual nace el texto Fundamentos Curriculares⁵, que parte de una revisión de diferentes autores y formas de concebir el currículo, para luego adentrarnos en una primera forma de conceptualizar los tópicos antes enunciados, terminando en una propuesta de planeación y evaluación, que en términos generales ha sido seguida por los diferentes programas y facultades. Esto a su vez se articula con los procesos permanentes de autoevaluación de la calidad y su consiguiente acreditación de programas ante el Estado, como parte de la responsabilidad institucional con la sociedad en general y con los propios estudiantes y padres de familia en particular, quienes aspiran que estas nuevas generaciones reciban una educación de altísima calidad humana y profesional, a la altura de las mejores instituciones regionales, nacionales y por qué no, internacionales.

En un punto como este convendría aludir de manera particular a algunos de los conceptos curriculares más importantes dentro de las reformas curriculares en curso, analizando las implicaciones que ello está teniendo. En primer lugar aludiremos al concepto de núcleos problemáticos y a su articulación con líneas de investigación y currículo

5 Fundamentos Curriculares de la UCPR. 2003.

problematizador. El concepto de núcleo problemático se origina en la antigua Unión Soviética⁶ y ya era de gran difusión en los años sesenta, pero solo ha ganado gran reconocimiento en nuestro medio colombiano en los últimos años, aunque algunos programas de la Universidad de Caldas ya venían estructurando sus currículos desde él. El concepto alude a una estructura curricular que articula los procesos de docencia, investigación y extensión, a partir de trabajos interdisciplinarios de los equipos docentes que procuran dar respuesta a grandes problemas o conjuntos de problemas nacidos, tanto de las discusiones teóricas y epistemológicas de las comunidades científicas, como de necesidades apremiantes del contexto (López, 2001). Desde aquí y desde la disminución de asignaturas que obliga el concepto de créditos académicos, la importancia que tenía la asignatura en sí pierde peso, así como el trabajo transmisionista de aula por parte del docente, pasando a ser un medio que posibilita la problematización de los asuntos de la realidad y de las disciplinas y profesiones, llevando la lógica y el estilo de trabajo de la investigación, lo cual ha sido denominado por algunos autores como Investigación en el Aula.

De este modo se supera la representación prevaleciente acerca de destinar momentos exclusivos para la docencia (los cuales ocupaban la mayor “porción” en nuestros currículos universitarios), momentos diferentes para la investigación (muy escasos y poco financiados) y momentos distintos para la extensión (que la mayor parte de las ocasiones se limitaban a la práctica profesional a finales de la carrera), y se supera igualmente la representación de un docente que se limita a preparar clases, dictarlas y calificar evaluaciones. Esto implica otros modos de evaluar, de planear el trabajo académico, de articular discusiones y esfuerzos en colectivos docentes; implica articularse con los procesos de las líneas de investigación, mayor capacidad lectora por parte de estudiantes y profesores a partir del cultivo de la competencia referida a la búsqueda de información. Implica mayor capacidad de escritura, de trabajo en redes, de crear publicaciones propias y de publicar en revistas de otras instituciones académicas. Supone también la necesidad de participar en procesos interinstitucionales de desarrollo social, que impacten realmente la calidad de vida de las poblaciones, aprendiendo del proceso y de las comunidades.

⁶ Con base en ponencia presentada por el Doctor Raúl Munévar en Noviembre de 2003 en Cali, en el marco del primer simposio de investigaciones “Experiencias de formación y diálogo de saberes”, convocado por el IDEAF.

Esto va a cambiar mucho las formas de contratación del docente, puesto que el concepto de “hora clase” se supera, requiriéndose académicos que además de enseñar formulan y acompañan procesos de investigación en equipo con otros docentes y estudiantes, que escriben y están en procesos permanentes de formación avanzada disciplinar y pedagógica, que se vinculan a procesos sociales de gran impacto, entre otros. Aquí se está pasando de reproducir un saber que se producía en otras latitudes a la recreación y producción permanente de conocimiento. La mayoría del trabajo académico, tanto de docentes como de estudiantes ya no se realizará en el espacio que denominábamos “hora de clase”, sino en los demás procesos que hemos venido reseñando.

Si los currículos se siguen fundamentando en el concepto de “materias” (asignaturas), por importantes que éstas parezcan, nunca alcanzará el tiempo curricular para cubrir la totalidad de lo que unos y otros consideran importante incluir como contenido en un momento dado, por lo cual, desde esta estrategia de los núcleos problemáticos se apunta a una de las intenciones de la propuesta pedagógica: el aprendizaje autónomo, la capacidad de aprender a aprender, sin

lo cual los futuros profesionales quedarían rápidamente obsoletos ante la velocidad con que se transforman hoy los conocimientos.

Y es en este punto donde cobra relevancia otro concepto que se quiere destacar, el de *competencias*, el cual supone, además del *saber* (en lo cual se fundamentaban, de manera casi exclusiva, los anteriores currículos universitarios), la *capacidad de hacer*, pero un hacer *con sentido*, con responsabilidad social, de cara a una lectura de las necesidades del contexto. Formularlas ha sido en sí misma una dificultad grande a superar, pero aún mayor es el reto de cambiar el modo de acompañar los procesos formativos del estudiante y los modos de evaluar a partir del concepto de competencias. Sabemos que el Estado ya está evaluando por competencias a los profesionales que egresan de nuestras universidades, para apoyar los procesos de autoevaluación de calidad, pero también en el marco de la globalización, que posibilitaría la homologación de títulos a nivel internacional, a partir de unas condiciones mínimas de calidad.

Formarse como profesional competente supone por parte del estudiante gran dosis de responsabilidad con los procesos académicos que pro-

picia el currículo, en interacción con sus compañeros de estudio y los equipos docentes. Supone contar con respaldos científicos y tecnológicos muy actualizados, así como del acompañamiento y evaluación de docentes que se comprometen con el estudiante como ser humano y con los grandes problemas teóricos y contextuales a los cuales busca dar respuesta el proceso curricular.

Todo esto no sería posible sin currículos flexibles que ofrezcan mayores posibilidades de elección al estudiante, de manejo de sus tiempos, de modos alternativos de evaluación, y de movilidad entre universidades locales, regionales y nacionales.

Antes de referirnos a la didáctica, vale la pena dejar en el horizonte planteada la dificultad que supone la evaluación curricular, sin la cual no serían posibles los procesos permanentes de mejoramiento. Dificultad porque los resultados o impacto real de estos nuevos currículos solo podrán ser mensurados en el largo plazo, cuando estos jóvenes que han empezado a experimentar los nuevos currículos (en algunos programas solo comenzarán a mediados del 2005) se gradúen y comiencen a ejercer en sus respectivos campos,

y sea la sociedad la que nos refleje su calidad humana y profesional y ellos mismos puedan dar testimonio de cómo su proyecto de vida va realizándose. Y decimos dificultad porque no puede la institución esperar tanto tiempo para hacer ajustes, sino que tiene que hacer procesos permanentes de autocritica para superar las falencias que dichas “hipótesis” vayan presentando.

PRETENSIONES EN TORNO A LAS DIDÁCTICAS

Aquí ya no hablamos de breve historia, dado que el asunto de las didácticas se plantea apenas como proyecto, no sin resistencias, porque de un lado se lucha contra una representación social de didáctica que la ve solo como un conjunto de técnicas para amenizar las clases, y de otro, contra la oposición de quienes consideran que la reflexión epistemológica que supone la didáctica, poco o nada pueden contribuir a la transformación de las prácticas docentes, bajo el supuesto también enunciado de que la sola descripción y transmisión de las mismas es suficiente para lograrlo. Por este motivo (el planteamiento de que esto es apenas un “proyecto” institucional), es que aquí no se reseña, como sí se hizo en torno a los

dos conceptos anteriores, cómo lo asume la UCPR, ni las facultades, en vista de que la Universidad no adopta aún una posición oficial, y las facultades y programas tienen hasta el momento algunos acercamientos, y en algunos casos adelantan algunas investigaciones, pero aún no se puede afirmar que se cuenta con posiciones relativamente sólidas para incorporarlas en este capítulo. Por este motivo se presentará algunos aportes teóricos que nos hacen algunos autores que hasta el momento nos están iluminando en torno a la temática.

¿Por qué decimos que las didácticas suponen una reflexión epistemológica?, porque el concepto más reciente (30 años a lo sumo) de *didáctica de las ciencias* se fundamenta en el concepto de *transposición didáctica*, entendido como el ejercicio que hace el docente de traducir unos conceptos elaborados en un contexto de producción de conocimiento científico, a un contexto de enseñanza. La importancia de este concepto reside en el quiebre de la ilusión de correspondencia entre el saber que se enseña y el conocimiento específico de la disciplina en el ámbito académico. El concepto de *transposición didáctica* formulado por Chevallard (en Bronckart y Schneuwly, 1996) se refiere al “pro-

ceso complejo de transformaciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento u objeto a enseñar; y éste en objeto de enseñanza (o conocimiento enseñado)” (Frigerio, 1991: 30). El fenómeno de la transposición didáctica comprende las sucesivas transformaciones -rupturas, desplazamientos, distorsiones- que se producen en el conocimiento desde que es elaborado por la comunidad científica hasta su operacionalización institucionalizada como conocimiento escolar.

El proceso de la transposición didáctica caracteriza un conjunto de mediaciones en el que es posible identificar niveles sucesivos: un primer nivel identifica el proceso de selección y designación de ciertos aspectos del saber científico como contenidos susceptibles de formar parte del currículum escolar. Un segundo nivel traduce el conjunto de transformaciones que se operan en el saber designado como contenido a enseñar cuando es objeto de transmisión en los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose en objeto de enseñanza (Bronckart y Schneuwly, 1996).

El saber que forma parte del sistema didáctico no es idéntico al saber científico, y su legitimidad depende de

la relación que éste establezca desde el punto intermedio en el que se encuentra respecto de los académicos y del saber cotidiano heredado de la cultura de referencia.

Esta distancia entre el saber que se quiere enseñar y el saber científico es negada, porque de dicha negación depende, en parte, la legitimación. La transformación de los conocimientos en su proceso de adaptación supone la delimitación de conocimientos parciales, la descontextualización y finalmente una despersonalización.

A propósito de la despersonalización del saber, señala Chevallard (1991) que todo saber está conectado originalmente con su productor, puesto que se encarna en él. Compartir ese saber, aún en el interior de la comunidad académica, supone cierto grado de despersonalización, que constituye un requisito para la publicidad⁷ del saber. Por ejemplo, menciona que lo que hoy conocemos como “mecánica clásica”, fue en principio un saber personal (casi esotérico, agrega) de Isaac Newton. Fueron las presiones de su entorno las que produjeron el nacimiento de los “Principia”. Pero sin duda, este proceso que se inicia dentro de la misma comunidad académica, completa su ciclo en el momento de la enseñanza: “... pueden

~~creerme porque no es mío.~~
publicidad en el sentido de “hacer público” algo.

Chevallard parte del análisis del sistema didáctico, el cual es presentado como una relación triádica entre docentes, estudiantes y el saber (que se enseña). El sistema de enseñanza puede envejecer, y este envejecimiento puede darse en dos sentidos:

- Respecto al avance científico (envejecimiento biológico)
- Respecto a los cambios sociales (envejecimiento moral)

Por otra parte, el saber enseñado dentro del sistema didáctico requiere la aprobación de la comunidad científica, pero también el de los padres que delegan en las instituciones la instrucción de sus hijos.

Así, alrededor del *sistema didáctico* aparece lo que el autor denomina *noosfera*, concepto éste que representa una suerte de “tamiz” que se produce por la interacción entre dicho sistema y el entorno social.

El autor agrega el concepto de *vigilancia epistemológica*, aludiendo a la atenta mirada que debe haber respecto a la brecha existente entre el saber académico y el saber a enseñar.

Una vez instalada la duda sistemática, es posible una ruptura epistemológica que permita al

didacta deshacerse de la ilusión de transparencia aparente dentro del universo en el cual enseña.

Esta sucinta introducción a lo que la transposición didáctica supone, abre una serie muy interesante de interrogantes que deben plantearse, la Universidad en su conjunto y cada uno de sus programas. Entre ellos se cuenta *el grado de conocimiento* que se tiene de los saberes previos con los cuales los estudiantes llegan, en determinado momento, a estos procesos formativos profesionales; *el grado de actualización* con que cuentan sus docentes respecto a las discusiones de punta que se generan en sus respectivas comunidades académicas, las lógicas de construcción del conocimiento que allí se están elaborando; *el modo en que se articulará este ejercicio* de transposición a los debates interdisciplinarios que se están produciendo en el marco de los núcleos problemáticos; *el asunto de aquellos programas* nuestros que no son propiamente una “ciencia”, puesto que en estricto no se podría postular allí un concepto de “didáctica de una ciencia”, sino a lo sumo “enseñanza” de una disciplina o profesión. En esta reflexión la Universidad Católica Popular del Risaralda no está sola, ya que además de la gran discusión que sobre el tema se está dando en los países

de habla hispana, en Colombia se acaba de crear una asociación de universidades al respecto y se vislumbran programas de postgrado y otro tipo de estrategias que cualifiquen este debate, tanto a nivel de una didáctica general, como de cada disciplina en particular.

UNA MUY BREVE CONCLUSIÓN

El *aprendizaje significativo* y la *problematización* se convierten en dos de los conceptos más importantes de la *Propuesta Pedagógica* de la Universidad Católica Popular del Risaralda, la cual procura recoger, a manera de síntesis, los debates que en dicho campo se han dado al interior de la misma en los últimos años, a fin de lograr unos criterios comunes que hagan viable la forma en que la institución entiende el principio de “*formación*”. Son precisamente esos dos conceptos los que sirven de cimiento a los *Fundamentos Curriculares* de la Universidad, a partir de los cuales los programas han adelantado procesos muy serios de *reforma académica*; en este campo específico hemos destacado cómo los *núcleos problemáticos* y las *competencias* son dos de los conceptos que más transforman el panorama pedagógico de nuestra Universidad, a fin de hacer

operativos principios como el *aprendizaje autónomo*, el *trabajo en equipo* para potenciar la capacidad de “aprender a aprender” del estudiante, en torno a los problemas teóricos y contextuales más importantes que su disciplina en particular ha identificado, y en el trasfondo, la *formación humana y en investigación*, base necesaria para que el egresado pueda ser considerado en la sociedad un profesional competente. Hacia el final se intenta articular estas dos dinámicas –la pedagógica y la curricular- con el reto de las *didácticas* específicas de las

disciplinas que cada programa viene planteándose en estos años recientes; en este último sentido, se abordó el concepto de *transposición didáctica*, el cual plantea el desafío de hacer comunicables, unos conocimientos construidos en un contexto científico, en un contexto propiamente escolar, donde las condiciones institucionales, las del docente y las de los estudiantes, implican nuevas formas de representar dicho conocimiento, para que el mismo pueda ser aprendido e incorporado a los debates generados en torno a los núcleos problemáticos.

BIBLIOGRFÍA

AUSUBEL-NOVAK-HANESIAN. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª Edición. México: Trillas, 1983.

BRONCKART, Jean Pierre y SCHNEUWLY, Bernard (1996). La Didáctica de la Lengua Materna: El Nacimiento de una Utopía Indispensable. *En: Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, número 9. Barcelona: pp. 61 – 78.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposición Didáctica: Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

DURKHEIM, Emile. *Education et sociologie*. París: Quadriage, PUR., 1991.

ERAZO C., Edgar Diego. Elementos para una reflexión educativa y pedagógica en la universidad. En: *Revista Páginas* # 66. Pereira: pp. 5 - 18.

FOUCAULT, Michel. *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1994.

FREIRE, Paulo. *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

FRIGERIO, Graciela. *Currículum Presente, Ciencia Ausente*. Buenos Aires: FLACSO - Miño y Dávila Editores, 1991.

LÓPEZ, Nelson. *La Reconstrucción Curricular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.

PORLÁN A., Rafael. Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. Enseñanza de las Ciencias. En: *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*. Vol. 16, nº 1. Barcelona: pp. 175 – 185.

Universidad Católica Popular del Risaralda. Comité de Reflexión Pedagógica y Curricular. *Propuesta Pedagógica*. Pereira: UCPR, Mayo de 2003, 48 páginas.

——— *Proyecto Educativo Institucional*. Caminamos Hacia el Sol. Pereira: UCPR, Octubre de 2003.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata, 1985

TAMAYO, Oscar Eugenio. *Relación entre la pedagogía y la educación en ciencias*. Módulo del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Manizales: Cinde - Universidad de Manizales, Julio de 2003.

VYGOTSKY, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica, 1989.



Calle 50 vía interna de la Universidad Católica Popular del Risaralda, acceso a los parqueaderos.



Jarillón del río Consota ubicado en la zona nororiental de la Universidad.

“Hongos” Se adhieren al tronco y logran su transformación con luz y color.

