

Páginas

Revista académica e institucional de la UCPR



**EDICION
ESPECIAL**

**20
AÑOS**

Diciembre 2004

No. 70

ISSN 0121-1633



UCPR
UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA

Páginas

EDICIÓN ESPECIAL

70
Diciembre 2004

Revista Académica e Institucional de la UCPR
ISSN 0121-1633

CONSEJO SUPERIOR

Monseñor Tulio Duque Gutiérrez
Monseñor Francisco Nel Jiménez Gómez
Monseñor Carlos Arturo Isaza Botero
Pbro. Gustavo León Valencia Franco
Bernardo Gil Jaramillo
Héctor Manuel Trejos Escobar

RECTOR

Pbro. Gustavo León Valencia Franco

DIRECTOR PÁGINAS

Jorge Luis Muñoz Montaña

CONSEJO EDITORIAL

María Gladys Agudelo Gil
Judith Gómez Gómez
Alejandro Mesa Mejía
Javier Baena Espinel
Jorge Luis Muñoz Montaña

COMITÉ REVISOR

Pbro. Álvaro Eduardo Betancur Jiménez
Mario Alberto Gaviria Ríos
Rodrigo Arguello Guzmán
Diego Londoño García
Abelardo Gómez Molina
Armando Gil Ospina
Wilmar Acevedo Gómez
Inés Emilia Rodríguez Grajales
Carlos Andrés Velázquez Ciro

FOTOGRAFÍAS

Carmen Adriana Pérez Cardona

DISEÑO

Gabriel Flórez Ríos
Javier Baena Espinel
Jorge Mario Escobar Castro

IMPRESIÓN

Gráficas Buda Ltda.
Calle 15 No. 6-23 PBX: 335 7235
buda@epm.net.co

Avenida de Las Américas
E-mail: paginas@ucpr.edu.co
PBX: (57) (6) 312 77 22
FAX: (57) (6) 312 76 13

Canje: Biblioteca UCPR
biblioteca@ucpr.edu.co

“PÁGINAS... DE LA UCPR”

20 años - 70 Ediciones

Jaime Montoya Ferrer 9

EL AMBIENTE NATURAL EN LA UNIVERSIDAD CAÓLICA POPULAR DEL RISARALDA
Carmen Adriana Pérez Cardona 15

¿Y PARA QUÉ NUESTRA UNIVERSIDAD?:
VIGENCIA DE UNA RESPUESTA

Monseñor Francisco Nel Jiménez Gómez 21

LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN: Reflexiones en torno al compromiso educativo de la universidad

Pbro. Álvaro Eduardo Betancur Jiménez 39

¿ES POSIBLE SUPERAR “EL PARADIGMA DE INSTRUCCIÓN DISCIPLINAR” EN LA PRAXIS EDUCATIVA DE LOS DOCENTES?

Anotaciones para una educación en perspectiva multifactorial

Jorge Luis Muñoz Montaña 77

DISEÑO, DOCENCIA Y UNIVERSIDAD

Carmen Adriana Pérez Cardona
Yaffa Nahir I. Gómez Barrera 91

¿CON QUÉ UTOPIA DE UNIVERSIDAD SUEÑA EL SIGLO XXI?

Armando Gil Ospina 113

DE PEDAGOGÍAS, CURRÍCULOS Y DIDÁCTICAS. UN RECORRIDO INSTITUCIONAL RECIENTE

Edgar Diego Erazo Caicedo 147

UNIVERSIDAD Y GLOBALIZACIÓN

Lucía Ruiz Granada 163

NUESTRA PORTADA

Atendiendo al concepto de “Universidad” como tema central de esta edición especial, se realizó una composición de imágenes que testimonian las dinámicas físicas de nuestra institución. Pretendemos que la publicación logre articular las producciones académicas de los profesores plasmadas en los textos, con el campus universitario donde estas se producen.

MISIÓN

La Universidad Católica Popular del Risaralda es una institución de educación superior inspirada en los principios de la fe católica, que asume con compromiso y decisión su función de ser apoyo para la formación humana, ética y profesional de los miembros de la comunidad universitaria y mediante ellos de la sociedad en general.

La Universidad existe para el servicio de la sociedad y de la comunidad universitaria. El servicio a los más necesitados, es una opción fundamental de la institución, la cual cumple formando una persona comprometida con la sociedad, investigando los problemas de la región y comprometiéndose interinstitucionalmente en su solución. Es así como se entiende su carácter popular.

Guiada por sus principios del amor y búsqueda de la verdad y del bien, promueve la discusión amplia y rigurosa de las ideas y posibilita el encuentro de diferentes disciplinas y opiniones. En ese contexto, promueve el diálogo riguroso y constructivo entre la fe y la razón.

Como institución educativa actúa en los campos de la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura, mediante la formación, la investigación y la extensión. Inspirada en la visión del hombre de Jesús de Nazaret, posibilita la formación humana de sus miembros en todas las dimensiones de la existencia, generando una dinámica de auto superación permanente, asumida con autonomía y libertad, en un ambiente de participación y de exaltación de la dignidad humana. La Universidad se propone hacer de la actividad docente un proyecto de vida estimulante orientado a crear y consolidar una relación de comunicación y participación para la búsqueda conjunta del conocimiento y la formación integral. Mediante los programas de investigación se propone contribuir al desarrollo del saber y en particular al conocimiento de la región.

Mediante los programas de extensión se proyecta a la comunidad para contribuir al desarrollo, el bienestar y el mejoramiento de la calidad humana. Para el logro de la excelencia académica y el cumplimiento de sus responsabilidades con la comunidad, la Universidad fomenta programas de desarrollo docente y administrativo y propicia las condiciones para que sus miembros se apropien de los principios que la inspiran.

El compromiso de la Universidad se resume en: “ ser apoyo para llegar a ser gente, gente de bien y profesionalmente capaz”

VISIÓN

La Universidad inspirada por los principios y valores cristianos será líder en los procesos de construcción y apropiación del conocimiento en los procesos de formación humana, ética y profesional de sus estudiantes, de todos los miembros de la comunidad universitaria y de la sociedad, Generará propuestas de modelos educativos pertinentes en los que se promueva un ambiente de apertura para enseñar y aprender, dar y recibir en orden a la calidad y el servicio.

Será un escenario donde se promoverá el diálogo riguroso y constructivo de la fe con la razón, en el contexto de la evangelización de la cultura y la inculcación del evangelio. Como resultado de ese proceso y con el fin de alimentarlo, consolidará una línea de reflexión y diálogo permanente entre la fe y la razón.

Como natural expresión de su identidad católica, habrá consolidado la pastoral universitaria.

Será reconocida por su capacidad para actuar como agente dinamizador del cambio y promover en la comunidad y en la familia sistemas armónicos de convivencia. Ejercerá liderazgo en el ámbito nacional en la reflexión sobre el desarrollo humano y consolidará un centro de familia.

La Universidad tendrá un claro sentido institucional de servicio orientado hacia sus estudiantes, profesores, personal administrativo y la comunidad. Ejercerá liderazgo en programas y procesos de integración con la comunidad, los sectores populares. Las empresas y el gobierno para contribuir al desarrollo sostenible.

Se caracterizará por conformar un ambiente laboral y académico que sea expresión y testimonio de los principios y valores institucionales y por la búsqueda permanente de la calidad en un sentido integral, reflejada en sus procesos académicos. Administrativos y en el constante desarrollo de toda la comunidad universitaria.

La Universidad habrá consolidado una comunidad académica con vínculos internos y externos y apoyada en el centro de investigaciones, para llegar a ser la institución con mayor conocimiento sobre los asuntos regionales. Consecuente con la realidad actual de un mundo interdependiente e intercomunicado, la Universidad habrá fortalecido los procesos de intercambio académico con otras instituciones del orden nacional e internacional.

EDITORIAL

VEINTE AÑOS: LA PALABRA AL SERVICIO DEL CONOCIMIENTO

Con satisfacción celebramos veinte años de actividad de la revista PÁGINAS de la UCPR, porque han sido fecundos en producción y en aportes intelectuales que han enriquecido la vida académica de nuestra Universidad; esto ha sido posible gracias al permanente y constante apoyo de los docentes, que han encontrado en la revista el medio adecuado para expresar sus ideas a través de ensayos o la publicación de resultados de sus investigaciones. La revista nos llena de orgullo y nos demuestra en cada número el enorme potencial y el futuro amplio y promisorio al que podemos aspirar como el resultado del esfuerzo, el trabajo serio y responsable de la comunidad académica. Por estos veinte años debemos expresar a nombre de la Universidad Católica Popular del Risaralda un sincero y merecido agradecimiento a todas aquellas personas que en diferentes momentos han contribuido y aportado en el desarrollo y mejoramiento de la revista.

En la Universidad Católica Popular del Risaralda, se ha venido acuñado y construyendo una sugestiva e interesante frase que resulta fundamental para definir un elemento central de la misión: “la universidad no existe para si misma, sino para contribuir al desarrollo de la sociedad”. Con esta frase se ha querido significar que en la relación entre Universidad y sociedad se encuentra definida la entraña misma y la esencia de nuestro trabajo. Lo que justifica la existencia de la Universidad, es el poder insertarse en la sociedad y en las dinámicas de su transformación para contribuir y servir en la construcción de un capital social, orientado por los valores del bien común y el respeto a la dignidad humana. Los integrantes de la Universidad, alentados por el valor del servicio, se empeñan en cualificarse y en trabajar con entusiasmo y compromiso para lograr mayor pertinencia y hacer de su proyecto de vida una causa por el bienestar de los demás

Para las Universidades Católicas la relación con la sociedad adquiere un significado más profundo, porque debe como todas, ampliar los conocimientos y propender por el desarrollo de la ciencia y tecnología, pero debe además propiciar un dialogo permanente, entre Fe y Razón, para asegurar que los desarrollos del conocimiento si están al servicio del ser humano y de una sociedad más justa y equitativa.

Al respecto, La Constitución Apostólica “Ex Corde Ecclesiae” (n. 13) señala las características que la Universidad debe poseer en cuanto católica: Una inspiración cristiana, la reflexión continua sobre el saber humano a la luz de la fe, la fidelidad al mensaje cristiano, el servicio a la Iglesia y la humanidad en la realización de su vocación trascendente.

La Universidad Católica Popular del Risaralda a la luz de esta orientación de la iglesia, propende por el avance del conocimiento, en un ambiente de dialogo de la fe con las manifestaciones científicas y culturales, para contribuir desde su enseñanza con los procesos de desarrollo social y la formación humana de personas comprometidas con la construcción de una sociedad en donde primen los valores de la verdad, la ética, la dignidad humana, el servicio, el compromiso y la calidad, que son a su vez los que inspiran a nuestra institución.

Queremos invitar a nuestra comunidad académica, a nuestros lectores y a la sociedad de Pereira y Risaralda, a compartir con nosotros los veinte años de la revista PAGINAS, como un testimonio de la palabra al servicio del conocimiento, e invitarlos a participar en el 2005 en la celebración de los treinta años de nuestra Universidad mediante sus opiniones y sugerencias que nos ayuden a enriquecer el dialogo que deseamos mantener entre la universidad y la sociedad, el cual debe estar a su vez enmarcado por los más amplios que propone la iglesia entre la Fe y la Cultura y entre la Fe y la Ciencia.

Pbro. Gustavo León Valencia Franco
Rector
Universidad Católica Popular del Risaralda



Zona suroccidental primera bandeja de los parqueaderos



Zona sur edificio Aletheia.



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

“Y dieron frutos” de distintos sabores formas y colores

“PÁGINAS ... de la UCPR” 20 años - 70 ediciones

Jaime Montoya Ferrer

Al llegar a sus veinte años de existencia la revista paginas, nos ofrece en su recorrido de setenta números un referente evocador del sentido y esencia del proyecto educativo de la Universidad. El nacimiento de la revista es similar al de la institución, son sueños pequeños y precarios que crecieron y mejoraron al amparo y tutela del entusiasmo y el esfuerzo indeclinable; voluntad que no se deja doblegar por las múltiples dificultades y altibajos que se presentan en todo camino y que alentados por un propósito de largo aliento han crecido y mejorado en forma permanente, sin dejar de pensar en ningún momento que la próxima entrega será aun mejor.

La primera publicación en febrero de 1984, hace honor a su nombre, pues la revista contaba con cuatro páginas y dos artículos. Ensayos breves y amables que en aquel momento tuvieron la propiedad de servir de estímulo y aliciente para que los profesores continuaran sin interrupción, cumpliendo con la solicitud que se les presentara en este

primer momento y en la cual se dá la bienvenida a su colaboración y se pone en sus manos “PAGINAS...”.

El objetivo de la publicación era la de contar con un medio para que los profesores expresaran sin temores sus opiniones, sus puntos de vista y sus hallazgos, un medio para alimentar el debate interno de una comunidad académica en construcción que al profundizar y depurar sus ideas y conocimientos pudiera, cada vez con mayor propiedad e inteligencia, acercarse a otras comunidades e insertarse en la dimensión académica e intelectual de la región y el país.

Para poner en marcha este objetivo que hoy continua en plena vigencia, no fue necesario ni reglamentos previos, ni normas o asignaciones presupuestales. Todos ellos han sido conquistas y logros alcanzados cuando las necesidades del crecimiento lo han exigido. La revista como mucho de los proyectos de la Universidad, es la construcción

cotidiana de un sueño al que se le han sumado muchos aportantes. Es por ello que podemos decir que, las PAGINAS actuales son un resultado del esfuerzo colectivo de un grupo de docentes que entienden con claridad el sentido de su misión educativa y formadora.

En esta primera publicación de la revista fueron subrayadas las dos características que la han acompañado siempre y que por su naturaleza deben ser tenidas en cuenta como una luz orientadora:

“Dos características le serán propias a PAGINAS: Su universalidad, ya que ningún campo del saber le será extraño y dará cabida a toda expresión del espíritu. Y su libertad para acoger los planteamientos y enfoques sobre los fenómenos que hacen la historia del mundo que nos cabe en suerte vivir”.

Con los años otras características de igual valor se han incorporado para garantizar su continuidad. La calidad y el rigor académico de los artículos que exigió la conformación y constitución de un comité editorial, el cual tiene la función de enviar a los lectores internos y externos los aportes de los profesores para su evaluación. Este proceso se ha constituido en un excelente me-

dio de capacitación de los profesores que deben perfeccionar y depurar sus conocimientos en los temas que traten así como en la capacidad de expresar y comunicar sus ideas.

En los artículos de las primeras publicaciones, se encuentra con frecuencia ideas que conservan hoy toda su actualidad, o bien que han sido ideas fundamentales para los desarrollos posteriores y permiten valorar y reconocer los avances conceptuales y el crecimiento alcanzado. Vale la pena resaltar algunas pocas para reconocer con ellas el aporte de PAGINAS en la construcción de el pensamiento en al UCPR.

En la revista número dos se publicó la síntesis de una charla orientada por el padre Alfonso Borrero sobre la desmitificación de la investigación. Se refiere a la etimología de la palabra investigar: *investigium- ire*. Significa volver a recaminar los conocimientos establecidos para luego sintetizar. Se rebuscan los conocimientos con la intención de indagar, *in-agere* quiere decir construir los conocimientos ya establecidos dentro de mí, los asimila, los hace semejantes a sí mismo, los apropia y cuando el individuo se apropia los conocimientos y los asimila esta en condiciones de descubrir, es un hallazgo,

que puede ser el encuentro de las ideas que están en alguna parte; cubiertas. Estas ideas han sido de gran valor para reconocer que la persona o la institución investiga sobre aquello que más conoce, lo que ha sido indagado y apropiado. Las construcciones actuales de las líneas de investigación deben ser el reflejo de procesos de indagación, de pesquisa y apropiación que les permite elaborar las preguntas pertinentes.

La pregunta sobre la pobreza fue planteada en 1986 por Lucia Ruiz, dando con ello inicio a una reflexión y un debate, sobre el cual se han escrito un número apreciable de artículos en la revista y que han aportado y enriquecido el conocimiento que el país debe tener sobre un asunto que preocupa, no solo a la comunidad académica, sino a la dirección política y empresarial.

También se encuentran aportes de gran valor en los temas pedagógicos, que anticiparon con gran profundidad los cambios que debía emprender la educación superior y que fueron más adelante el sustento conceptual y teórico de la propuesta pedagógica de la Universidad. En la revista 11 de 1985 el profesor Hector Cordoba Vargas, dice en su artículo ENSEÑAR A APRENDER, lo siguiente:

“El papel del maestro y de la universidad han cambiado fundamentalmente: no se trata ya de transmitir conocimientos sino de enseñar el camino para adquirirlos, sin límites de tiempo ni de espacio. Ello se consigue mediante la investigación y el estudio”

“Enseñar a aprender es conducir para que se produzca un cambio permanente, llevar al alumno a vivir experiencias reales: permitir que sea crítico, que cuestione; que indague para llegar a una actitud científica frente a cada hecho que se le presente”.

“Todo ello le permitirá (al estudiante) emanciparse, aprender actuar por sí mismo y buscar los conocimientos que necesite o que le interesen”.

Estos ejemplos, tomados de los primeros números de la revista, nos permiten concluir que PAGINAS ha cumplido con la tarea encomendada de ser una voz, que se expresa con libertad, creatividad y sentido crítico para contribuir al desarrollo institucional y al logro de la misión institucional, en la que se señala que la Universidad Católica Popular del Risaralda:

“Guiada por sus principios del amor y la búsqueda de la verdad y del

bien, promueve la discusión amplia y rigurosa de las ideas y posibilita el encuentro de diferentes disciplinas y opiniones. En ese contexto, promueve el diálogo riguroso y constructivo entre la fe y la razón”.

La revista tiene enormes y estimulantes retos futuros. Debe continuar en su proceso de calidad, mejoran-

do como ha sido su tradición cada día, para que su aporte riguroso se constituya en un referente de consulta de la comunidad académica, y promueva el desarrollo de ideas y conceptos, inspirados en el principio fundamental de exaltar el espíritu y la inteligencia, en un ambiente de participación y de profundo respeto por la dignidad humana.



Pérgola de acceso localizada al costado sur de la avenida de las Américas a al altura de la calle 50

“Veranera” Se suspende en el espacio y seduce el tiempo.

El ambiente natural en la Universidad Católica Popular del Risaralda

Carmen Adriana Pérez Cardona

El tema donde se ubica esta propuesta visual permite la creación, la interacción, la recreación, el desarrollo, la reflexión y el aprendizaje entre otros, el espacio natural que compone el campus universitario está lleno de riqueza formal y funcional lo cual amerita una observación más cercana, pues estas formas nos acompañan de una manera silenciosa posibilitando crear ambientes apropiados para la lectura o el descubrimiento, esperando ser observadas por las personas que recorren el entorno, y así poder asombrar con su belleza.

Este ensayo visual se realiza como un llamado a la contemplación activa de las formas que nos acompañan en una expresión estética y que de alguna manera siendo analizadas nos pueden enseñar cómo nacen, crecen y se desarrollan.

Crecen según sus propias leyes naturales donde la forma exterior varía, posibilitando la riqueza en composiciones y condiciones diferentes. Su lenguaje natural se expresa por los elementos formales que la com-

ponen, donde la función de reproducirse es esencial para permanecer en el entorno, se modifican por fuerzas o procesos de mutación, es así como evolucionan y permanecen.

El ser humano imitó la naturaleza para construir objetos, formas, estructuras obteniendo con su análisis, principios, lo cual lo llevaría a entender el por qué y el como, logrando unas formas resistentes y acordes entre la forma y la función. En el ambiente y la Universidad se nos brinda la posibilidad de interactuar con algunas especies naturales, este acercamiento es un descubrir inicial de esta riqueza.

Cuando se accede a la Universidad Católica Popular del Risaralda se hace de diversas formas y con distintos intereses y metas, esta posibilita un recorrido por los diferentes escenarios naturales, espaciales, contextuales y académicos, permitiendo que cada ser humano proyecte sus imaginarios y los potencialice en el campus universitario.

En este ensayo visual se detiene el espacio, el tiempo y el contexto para apreciar las formas, los colores, las texturas, las sensaciones, que de muchas maneras se evidencian en el ambiente, donde los límites y la participación hacen que lo natural y lo artificial se integren de una forma armónica.

El recorrido silencioso permite la contemplación del entorno y la paz que se vive compartiendo el espacio natural, es como sentir lo sublime del crecimiento; crecer es ver lo invisible, oír lo inaudible, sentir lo intocable. El campus está lleno de información que para algunos pasa desapercibida. Con esta mirada se posibilita disfrutar de las imágenes del entorno natural, estas mediadas por la transformación, donde las diversas formas orgánicas se sirven de los diversos espacios que se crean, pudiendo ser ocupados, atrapados o usados. Creciendo, reproduciendo o sirviendo en el proceso, para que otros crezcan y se reproduzcan y es aquí donde se evidencia la esencia de la universidad, apoyando los procesos fortalecidos en ella misma. En la Universidad Católica Popular del Risaralda se evoluciona al igual que las formas naturales que la acompañan.

La percepción nos permite recolectar información para crear conceptos, acumular conocimiento, relacionar, separar, seleccionar y descubrir como se crece y se transforma.

Contemplar un poco más nos lleva al deleite, a descubrir la perfección natural y a reafirma cómo el ser humano se apoya en ella.

Las formas naturales dan lo mejor de sí, así desaparezcan una vez se desarrollen, invitan a aprender la esencia del dar sin esperar y desaparecen para dar cabida a otras nuevas perpetuando la especie.

El entorno natural es otra forma de Universidad donde la esencia muestra y exhibe su ser capaz a través de su proceso de vida, en el contacto con el ser humano, se trata de lograr un equilibrio, un lenguaje, una actitud.

Permitir el asombro es crecer y aceptar su grandeza, magnificar su belleza y apropiarse su sentido para proyectarlo en la cotidianidad del ser, ser natural, físico y espiritual que pretende a través de la observación y contemplación perpetua, el conocimiento y el sentimiento.

Fotos pag. 7

“Y dieron frutos” de distintos sabores formas y colores

Ubicación sur edificio Aletheia .

Ubicación sur occidental primera bandeja de parqueaderos.

Ubicación jarillón del río Consota ubicado en la zona Nororiental de la Universidad.

Foto pag. 13

“Veranera” se suspende en el espacio y seduce el tiempo. Ubicación acceso pérgola localizada en el costado sur de la avenida de las Américas a la altura de la calle 50

Fotos pag. 19

“Caminos” Desde la tierra hasta el imponente cielo.

Ubicación acceso pérgola, localizada en el costado sur de la avenida de las Américas a la altura de la calle 50

Ubicación calle 50 vía interna de la Universidad Católica Popular del Risaralda, acceso a los parqueaderos

Ubicación jarillón del río Consota ubicado en la zona Nororiental de la Universidad.

Fotos pag. 37

“Construcciones” Naturales que permiten la permanencia, Humanas siendo limite del agua del sol.... Ubicación pérgola acceso plazoleta central

Ubicación pérgola acceso bloque Humanitas

Fotos pag. 75

“Orquideas” Dando, creciendo, exponiendo Ubicación pérgola acceso plazoleta localizada en el costado sur de la avenida de las Américas a la altura de la calle 50

Fotos pag. 89

“Pendientes” Nacen, crecen, se reproducen... y apoyan otro proceso de vida.

Ubicación plazoleta central

Fotos pag. 111

“Transformación”

Ubicación zona Nororiental parte posterior al edificio de Postgrados.

“Amancayos” Históricos, exhiben su color, su composición y apertura al sol.

Ubicación Oriental área intermedia entre edificio Aletheia y la cafetería de la U.

Fotos pag. 145

“Totumos” Suspendidos de un tronco que da firmeza y sustento, permitiendo en el tiempo su proceso de crecimiento.

Ubicación zona Nororiental parte posterior al edificio de Postgrados.

Fotos pag. 161

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

Ubicación jarillón del río Consota ubicado en la zona Nororiental de la Universidad.

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

Fotos pag. 175

“Coronas” Se maduran, se abren, se exponen, se transforman.

Ubicación zona Nororiental de la Universidad.



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



Jarillón del río Consota ubicado en la zona Nororiental de la universidad.



Pérgola de acceso, localiza en el costado sur de la avenida de las Américas a la altura de la calle 50

“Caminos” Desde la tierra hasta el imponente cielo.

¿Y PARA QUÉ NUESTRA UNIVERSIDAD? VIGENCIA DE UNA RESPUESTA

Mons. Francisco Nel Jiménez Gómez

SÍNTESIS

Consta el artículo de dos puntos, el primero de los cuales corresponde a un numeral del libro "PARA SU HISTORIA, recuento de unos hechos que le dieron vida a la UCPR". Como uno de esos hechos es el Camino seguido por la Universidad hasta culminar en la formulación Clara y Sencilla del Proyecto "Ser Apoyo para que el estudiante pueda llegar a ¡Ser Gente! y como ese capítulo es el principal y es el que identificará a la Universidad, pienso que bien vale la pena que sea pregonado desde las páginas de la Revista Institucional de la UCPR.

En el segundo y a manera de ampliación y complementación, he pretendido desempolvar "eso" que desde 1975, en el Art. 13 del Reglamento Académico, fue enunciado, aunque no pregonado con la hondura que hubiéramos debido hacerlo: ¡RESPONSABILIDAD!

Sugerencia y solicitud: que la Universidad decida retomar "eso" que se encuentra en sus orígenes y que, al decir del texto, no está en la memoria de nuestra sociedad del último tercio del siglo pasado, a pesar de ser ella la garante absoluta de la Libertad.

DESCRIPTORES:

UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA-HISTORIA; EDUCACIÓN; GENTE; RESPONSABILIDAD; LIBERTAD

ABSTRACT

The article has two points, the first one corresponds to a chapter of the book "For its history, reminding some events that brought UCPR to life". One of those events is the path that the university followed to make the clear and plain formulation of the project "be support for the student to become ¡People!", and as it is the one that will identify the University, I think that will be worth it to publish it in the pages of the institutional magazine of the UCPR.

In the second point and as a way to enlarge and complement, I have wanted to uncover "that", that has been in the article 13 of the academic regulations since 1975, although it has not been spread with the deepness that it should be: ¡Responsibility! Suggestion and request: that the University decides to take again "that", that is in its origins and that is not in the memory of our last Century society, despite the fact being it the absolute guarantee of freedom.

DESCRIPTORS:

UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA-HISTORY; EDUCATION; RESPONSABILITY; FREEDOM.

Con el paso de los días es más fácil y muy frecuente cumplir aniversarios y lustros y como nosotros hemos visto pasar esos días, ya hoy podemos decir que estamos cumpliendo veinte años desde la aparición del primer número de

"PÁGINAS... de la UCPR" (esta fue la denominación original hace veinte años); y en pocos días estaremos repitiendo por trigésima vez que un nuevo anillo se añade a esa gran palmera que es nuestra Universidad.

En referencia a la edad de la Revista, es justo una alusión a ese acontecimiento. Vivíamos tan satisfechos de los muchos logros alcanzados, que según la mirada propia del momento, nosotros los veíamos como logros muy grandes y prometedores, así para los demás no pasaran de ser trivialidades del diario acontecer de nuestra Iglesia y de nuestra ciudad.

Teníamos “tanto” para contar y tan buenas noticias para comunicar a toda la comunidad universitaria (seiscientos estudiantes y profesores y administrativos), esos pocos hombres y mujeres que se podrían beneficiar -en ese momento- de los dichos “avances”. Si no, cómo guardar en la sombra y en el secreto la compra de “MANZANITA”, ese pequeño Apple que en adelante nos comprometíamos a alimentar, para que él en su pequeñez nos proporcionara la información académica de cada estudiante. Como vivíamos los inicios de la década de los ochenta, debemos recordar que en esos días no era común -como sí lo es hoy- ese instrumento imprescindible y que ya se ha enseñoreado de las zapaterías y de las tiendas de abarrotes.

Desde la presentación que hicimos en esa Primera “PÁGINAS... de la

UCPR” Febrero-1984, propusimos como características: “Su Universalidad: ningún campo del saber le será extraño”, “Y su libertad para acoger los planteamientos y enfoques sobre los fenómenos que nos cabe en suerte vivir”. Terminaba la presentación: “Señores Docentes: bienvenida su colaboración! La UCPR coloca (sic) en sus manos “PÁGINAS...”, (el texto original usa el verbo colocar, ¡perdón!). En junio de 1984 edición No.5, repetimos esta presentación, como una reiteración a la invitación hecha en la edición No.1 de febrero.

Este cumpleaños de “PÁGINAS, Revista Académica e Institucional de la UCPR”, y la entrega de su Número 70, es ocasión propicia para presentar a sus lectores ese Camino o Proceso que nos permitió decantar y definir con mayor claridad el “SER” de la Universidad y señalarle su “QUE HACER”, que son el meollo del “Recuento de unos hechos...”.

En el mes de agosto de 2002 fui tentado, frente a la pregunta hecha vía Internet a la Biblioteca de nuestra Universidad: “entre las varias versiones que circulan, ¿cuál es la verdadera historia de la Universidad Católica Popular del Risaralda?”. Fui tentado. Sí, tentado y estimula-

do para que “yo” entregara, casi dos años después, un primer aporte: “PARA SU HISTORIA. Recuento de unos hechos que le dieron vida a la UCPR”.

La decisión tomada me obligaba a rechazar las divagaciones (o mentiras piadosas, si es que las hay), para no darles cabida en ese Recuento. Me comprometía conmigo mismo a esconder y dominar la imaginación, a fin de no abultar esos “hechos...” con pretensiones magnificatorias. (Cfr. Carta remisoria de ese “Recuento...” y dirigida al Señor Rector P. Álvaro Eduardo Betancur Jiménez, p.107).

En los inicios del Recuento..., se da una explicación válida para todo el texto: “Y una disculpa. Por no haberme limitado únicamente, en la presentación de unos hechos, al uso del verbo en su forma de Pasado o Pretérito. He creído que habiendo hechos que, “como que” aún siguen sucediendo, podía darme la licencia de matizar su recuento utilizando otras formas temporales; es que la Universidad no nació, no ha nacido. La Universidad está naciendo” (p.6). “El Imperfecto. Es un tiempo durativo y a menudo, iterativo. Expresa una acción que todavía no se ha cumplido plenamente...” (Eco, 2002, 45, 59ss).

SÍNTESIS DE UNA HISTORIA. De la “FUNDACIÓN” a la “UCPR”.

La Universidad no fue un proyecto de la Iglesia de Pereira. Esta Universidad es el fruto de la decisión del Obispo de la Diócesis, de sacar adelante el sueño o la ambición de un grupo de muchachos, que por su cuenta y riesgo, se reunían cada día para recibir clases. Fueron los estudiantes, y sólo ellos, quienes se habían dado su organización. Ellos pusieron la dirección de la “Fundación Autónoma Popular del Risaralda” -que así se nombraba en manos de los ciudadanos Alberto Cardona y José Álvaro Mojica, quienes también estaban matriculados como alumnos en la Facultad de Derecho.

Rondando los años 1971-72, los estudiantes de la FUNDACIÓN AUTÓNOMA POPULAR DE RISARALDA ofrecieron la Rectoría a Monseñor Darío Castrillón, Obispo Coadjutor de Pereira, quien acepta, pero sólo nominalmente y con sentido de colaboración. En el año de 1974, los estudiantes buscan a los sacerdotes Francisco Arias y Francisco Nel Jiménez para que sean sus profesores, en Derecho Canónico el primero y en Sociología el segundo.

Finalizando ese año de 1974 esos dos nuevos profesores, que habían vivido en ese año las angustias de los “mandantes”, tales como: 1. La imposibilidad de reunir el dinero para el pago del arrendamiento de la casa (\$13.500 pesos), a causa del incumplimiento de los mismos estudiantes en el pago de la matrícula; 2. La carencia de una ley, que no sólo fuera obligatoria, sino que diera a los directivos las herramientas efectivas para hacerlas cumplir, sin el riesgo de llegar al cierre de la Fundación, único camino seguro y efectivo; 3. La limitación de tiempo para las grandes y mínimas diligencias, etc.

Esos nuevos profesores en conversación con su Obispo, que a la vez era el Rector de la Fundación, le proponen: si vamos a continuar prestando apoyo a estos estudiantes, hagámoslo, pero no para retardar la muerte de la Fundación, sino para reiniciar un proceso serio, como había sido el iniciado por los estudiantes, pero un proceso con garantías de éxito, de las cuales carecía el esfuerzo hecho por los mismos estudiantes. ¿Cuáles garantías? A solo título de enunciado: la seguridad que da la presencia de alguien que asuma las riendas de la institución, y lo haga con miras de futuro, sin las preocupaciones del momento. Alguien que comience a “PEN-

SAR” antes de abrir las puertas, y sin interrupción, continúe el proceso de reflexión y de realizaciones, hasta llegar a las bodas de plata y luego pasar sobre el tiempo.

Y es cuando empieza a vislumbrarse, NO la concepción de un Proyecto, sino el nacimiento de la Universidad Católica Popular del Risaralda; como Persona, según las normas del Código de Derecho Canónico; con personería jurídica, con estatutos propios aprobados por el Obispo de la Diócesis y con un Vicerrector que asumía las funciones de Rector.

Es entonces cuando Monseñor Darío Castrillón nos propone a los dos profesores que conformábamos su equipo, que invitáramos a una agrupación de profesionales, denominada “Corporación para el Desarrollo Económico y Social del Risaralda”, Copesa, para que apareciera en el Decreto de Fundación con el carácter de “Cofundadora”.

Toda la vida de ese ente jurídico, que es la UCPR, se desenvuelve “en hechos y en momentos” a lo largo de las 109 PÁGINAS, que se publican en diciembre de 2003, en calidad de aporte “PARA SU HISTORIA. RECUENTO DE UNOS HECHOS QUE LE DIERON VIDA A LA UCPR”.

Hasta ese momento y según ese Recuento... aparecían como actores los estudiantes de la Fundación, y entre ellos se destacaban sus directivos-estudiantes; Monseñor Darío Castrillón, el Padre Francisco Arias y el Padre Francisco Nel Jiménez, quien es el cronista de este “Recuento...” y aparece como ese “Yo”, a quien un día le asignan “la tarea y el tiempo para su cumplimiento” (p.6).

Transcribimos unas líneas del Recuento..., como introducción al tema siguiente. “Vale la aclaración de que en la UCPR nunca se ha hablado de “formar” a los estudiantes, o de “formación integral” de los estudiantes. Siempre se habló de universidad como medio y como apoyo para alcanzar esa formación...” (p.23).

En los numerales V-1, se plantea una gran pregunta, y es en la página 37 donde se comienza a describir el camino que nos dio respuesta al interrogante:

“V-1 Y... ¿PARA QUÉ NUESTRA UNIVERSIDAD?”

“Desde los inicios nos planteamos una inquietud: ¿para qué esta universidad? Sabíamos que hacía parte del mundo de la educación y que

por tanto la respuesta correcta sería: para educar. Conocíamos documentos de otras universidades, en los que aparecía como objetivo de cada una “la formación integral de sus alumnos”. A nosotros no nos satisfacía plenamente esa afirmación, y con alguna timidez, redactamos en el Reglamento-UCPR, el Art. 13º, del Capítulo V: “son deberes de los estudiantes: a- Interesarse por alcanzar su formación integral. Se entiende por educación integral-humana la formación tanto moral y espiritual como intelectual y física. Es decir, que al cúmulo de conocimientos y de datos adquiridos, vaya unida la responsabilidad y la honradez en sus actuaciones”.

“Desde la primera edición mimeografiada de nuestro reglamento, pasando por la segunda que fue hecha en imprenta, se mantiene esa redacción. Estábamos convencidos de que el agente principal e insustituible en el proceso educativo de la universidad, era el ESTUDIANTE. Aún si en esos albores de la UCPR, faltos de experiencia, no estábamos en condiciones de expresar con mayor claridad, las convicciones y los sentimientos de quienes estábamos al frente de la institución. Pero siempre fue preocupación del Consejo Académico el encontrar esa palabra que no sólo

reflejara, sino que condensara las más caras ambiciones y se convirtiera en el desafío diario del estudiante frente a su propia vida. En el Consejo Académico con frecuencia nos preguntábamos, ¿cuál es la PALABRA SÍNTESIS, esa que habrá de definir el ser de nuestra Universidad; esa PALABRA que lo dice todo, que resume lo que tantas veces hemos dicho en nuestras reuniones, recurriendo a múltiples términos, sinónimos y rodeos?

“Muchos los años e innumerables las reuniones del Consejo Académico en las que “gastábamos” esa frase o estribillo: “y de la PALABRA síntesis, ¿qué?”, ¿Con cuáles palabras queremos ser identificados?

“Progresiva, lentamente y haciendo gala de la paciencia, de esa virtud que siempre fue cultivada y mirada como compañera de todos los días, fuimos ahondando cada vez más en ese misterio del Hombre, y nos volvimos a encontrar con Sócrates, quien nos decía que el hombre tiene que sacar de sus mismas entrañas, la verdad, el descubrimiento de su mismo ser. Oíamos decir que educar no es presionar, etc. y todo eso se convertía en reflexión y en monólogo que dialogaba.

“Sin la posibilidad ni la capacidad

de definir en qué momento y fecha, un día logramos decirle a nuestros estudiantes y a la sociedad: nuestro compromiso, como UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA, con cada una de las personas integrantes de la comunidad universitaria, es el de “¡SER APOYO PARA QUE CADA QUIEN LLEGUE A SER GENTE, GENTE DE BIEN, PROFESIONALMENTE CAPAZ”!

“Cuando logramos -quizá finalizando el decenio de los ochenta- hilvanar y bordar ese como vestido de gala que luciría la Universidad en cada momento de su existencia, nos declaramos satisfechos, plenamente satisfechos. No sólo no era una novedad, más aún era como ratificar lo que estábamos intentando hacer, y lo que habíamos querido decir, pero que “gracias” a la limitación humana, no habíamos logrado encontrar con anterioridad, -no eran sólo unas palabras- sino un “Lenguaje” que pregonara el Ser y la Identidad de la UCPR.

“Dedicarnos a conceptualizar y a explicitar ese lenguaje, fue tarea menos difícil. Las palabras todas habían sido dichas en nuestras reuniones, pero nunca con y en ese lenguaje. Hablar de Universidad

Católica Popular del Risaralda es decir APOYO, es pensar en APOYO, es referirse a esa PIEDRA que en medio del río, del lodazal o del fango permite asentar el pie del caminante; es compararla con un TRAMPOLÍN de lanzamiento, es decir BASTÓN para prenderse y agarrarse; en suma, es FIRMEZA y es SEGURIDAD. La Universidad cada día tiene que ser más transparente para que todas sus partes reflejen la seguridad en su marcha y la identidad de su contextura. Todo aquello a que el hombre y la mujer de hoy, recurre en esa búsqueda de apoyo que le dé tranquilidad en la brega y profundidad en el paso a seguir, todo eso debe estar en la universidad” (p. 38).

Y hablando de educar... El Padre Bernhard HÂRING, uno de los grandes Teólogos Católicos de la segunda postguerra, en el año de 1953 escribió un amplio tratado de moral con el nombre de “La Ley de Cristo”, apoyado en el capítulo 6 de la carta a los Gálatas: “ayudaos mutuamente a llevar vuestras cargas, y así cumpliréis la ley de Cristo”, y añadía el autor “esta solidaridad salvadora es el meollo de la Ley de Cristo revelada en su propia persona, en su vida y en su muerte. Es una ley de amor y de unidad en el amor”. Y años después escribió en

la Introducción a su nueva obra “... por esta y otras razones pienso que una teología moral Cristiana específica para esta nueva época debe ser una teología de la responsabilidad marcada especialmente por la libertad, la fidelidad y la creatividad” (p.20).

Y en páginas anteriores, el mismo autor había respondido a quienes le reclamaban por el cambio de orientación en su nueva obra “Libertad y Fidelidad en Cristo”, 1985: “Siento un profundo sentido de continuidad en mi esfuerzo por presentar la RESPONSABILIDAD y la CORRESPONSABILIDAD como conceptos clave en una ética cristiana para las gentes de nuestros días” (p.17). Añadía más adelante: “Por estas y otras razones pienso que una teología moral cristiana específica para esta nueva época debe ser una TEOLOGÍA DE LA RESPONSABILIDAD marcada esencialmente por la libertad, la fidelidad y la creatividad” (p.20).

Cuando ya aquejado por la enfermedad, en forma de reportaje, cuarenta y cinco años después de publicada la “Ley de Cristo”, respondió a una pregunta del entrevistador: “la visión personalista del hombre y la constante adhesión a la “Palabra” de la Biblia me han llevado

a concebir como tema central de mi investigación la RESPONSABILIDAD, que es expresión de la libertad y de la fidelidad creativa en Cristo” (Salvoldi, 1998, p. 49).

En nuestro lenguaje definimos la educación integral-humana de los alumnos, como la formación tanto moral y espiritual como intelectual y física. “Es decir, que al cúmulo de conocimientos y de datos adquiridos vaya unida la RESPONSABILIDAD y la honradez en sus actuaciones” (Reglamento Académico UCPR, 1975. Art. 13).

He hecho estas referencias al P. Häring por la seriedad y por el reconocimiento filosófico-teológico a que se hizo acreedor en el mundo y para resaltar el papel fundamental y absoluto de la RESPONSABILIDAD. Y por tratarse de una “palabra” de cuyo uso casi no existe memoria en toda la segunda mitad del siglo pasado y hasta hoy; inclusive en nuestros primeros veinte años.

Y en la universidad, que es sinónimo de ciencia, deberíamos escuchar a otro tratadista del tema de la Ética: “La magnitud de ese ilimitado poder de la ciencia hace necesario que esté acompañado de un nuevo principio, el de la RESPONSABILIDAD”.

“Y solo por la responsabilidad el hombre y el mundo salvarán su libertad” (Jonas, 1994, p. 8).

Cerrado el paréntesis anterior. El Recuento... dice: “La reflexión continuaba, y fue con ocasión de los quinientos años de Evangelización de América Latina, cuando nos dimos a escribir algunas frases sobre “¿qué es Ser Gente? ¿Qué significa ser Gente de Bien? ¿Qué Profesionalmente Capaz?”. Por solicitud de los Estudiantes-Directores de un Periódico que se publicaba en la Universidad, escribimos un artículo que llamamos “MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD UCPR”. Era como la respuesta a ese ¿Para qué nuestra Universidad?

El texto que apareció en el periódico del Centro de Estudios Conservadores, CECON, en 1992 es el siguiente:

““LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD UCPR”

En el diario vivir nos encontramos con los comentarios que hace nuestra gente, y que son mera manifestación de una gran angustia de la comunidad, que por todos los costados y desde todos los puntos cardinales, ve cómo el mundo camina

en un proceso de deterioro y de rebajamiento, que hasta al más optimista lo hace presagiar momentos de caos y destrucción de nuestro mundo.

Intentando escuchar más atentamente esos comentarios, es posible llegar a oír unas frases, no muy claramente pronunciadas, pero siempre perceptibles: la gente se acabó, la gente ya no reacciona ante nada, la gente no tiene sino intereses individuales, quien encuentra una “oportunidad” la aprovecha, no importa el cómo, ni cuáles sean las consecuencias para los demás.

Esta situación necesariamente debe ser detectada por la Universidad, y mediante una sana crítica social, debe convertirla en la gran luz que ilumina el camino que lleva a la reconstrucción de un mundo distinto.

Este año de 1992, conmemorativo de los quinientos años de EVANGELIZACIÓN de América Latina, la UCPR ha decidido empeñar todas sus fuerzas, energías y saberes para despertar la conciencia reflexiva sobre la pérdida de la calidad del Hombre Colombiano y desgraciadamente, del ¡¡Hombre!!

Nos hemos empeñado en dar ma-

yor claridad a lo que ha sido la propuesta de la UCPR desde sus inicios, en la definición de su misión: Ser el soporte, el Trampolín y el Apoyo para que cada uno, y la comunidad en pleno, llegue a SER GENTE, Gente de Bien, Gente Digna, y Profesionalmente Capaz.

Hemos propuesto el año de 1992, como el AÑO PARA LO MEJOR, y DE LA MEJOR MANERA.

Este propósito entraña y expresa gran sabiduría y desborda profundas consecuencias.

El Año para lo Mejor: es un concepto totalizante y globalizante que abarca todo el ser. Invitamos al estudiante a desligarse de cosas, a fin de que pueda enfrentar la realidad de su SER. Todo aquello que le lleve a tomar una mayor y más clara conciencia de SÍ, será Bienvenido; todo lo demás será bien llegado pero a su momento, y como consecuencia del fortalecimiento de lo que es. Ser persona, y persona que cada día avanza en la realización de ese propósito ideal de “Ser más dueña de sí misma”, situándose por encima de las circunstancias.

¡Ser Gente! con Dios y ante Él. Agradecidos porque de Él recibi-

mos todas las posibilidades para llegar a ser semejantes a ÉL, que nos lo dio todo para que nosotros por nuestro esfuerzo lo hiciéramos producir.

¡Ser Gente! en la familia, haciendo de ella la gran escuela en la que se aprende lo que es querer, amar y ser libre, dando cabida a que el continuo roce entre quienes la conforman, vaya limando -no ya las simples asperezas- sino la propia personalidad. Aprovechando el ambiente familiar para aprender a vivir, sin la pretensión de ser el número uno que todo lo recibe, sino el primero en dar apoyo, ser alivio y ayuda para los otros.

¡Ser Gente! allí en la Universidad y cuando se encuentra con sus iguales y compañeros, decidido a ser para ellos la persona que comprende, que estimula, indica metas, que con su comportamiento y sus actitudes invita “A Lo Mejor”.

Finalmente, ese querer lo mejor exige la segunda nota del enunciado “De la mejor manera”. Y es aquí donde el estudiante que ha divisado el panorama de “Lo Mejor” comienza propiamente el recorrido y la parte operacional del proceso, con toda su iniciativa, con todo su empeño y con toda su alma.

“De la Mejor Manera” tendrá el presupuesto fundamental de que la búsqueda, ese “Querer Ser”, no podrá alcanzarse de cualquier modo, sino de la Mejor Manera, sin apresuramiento, sin el riesgo de creer que se comienza por algunos aspectos, sino que su inicio y su recorrido debe estar revestido del convencimiento de una visión de Totalidad del Ser y del querer Ser; es decir; Ser Gente: como ser individual, como persona, con Dios, en la familia, en la Universidad, en el estudio, en la vida de amistad, en el trabajo. Ser persona es una pretensión que abarca toda la vida; que siempre habrá algo por hacer, mucho por revisar y todo por sentirse orgulloso de perseverar en el camino que lleva a ese “Ser Lo Mejor y de la Mejor Manera”.

A aquellos estudiantes, profesores, y directivos de la UCPR, que se acojan y acepten la invitación: “Para lo Mejor y De La Mejor Manera “les diremos:

Cuando a eso llegues y eso alcances, tuyo el mundo entero será. y lograrás algo más grande, hijo mío, ¡UN HOMBRE SERÁS!

Nuestro propósito es la respuesta a la angustia de la Comunidad.”

“En ese texto aparece condensada la identidad entre Gente y Persona, como sinónimos. Se habla de Globalidad y Totalidad. Ser Gente ante todos y en todo: Dios, Yo, mi familia, los demás; físicamente, intelectualmente, espiritualmente, sin el “hiperdesarrollo” de una faceta y la mengua o detrimento de otras. Y todo esto tiene un complemento: “1992 ES UN AÑO –una vida-PARA LO MEJOR Y DE LA MEJOR MANERA”, según rezaba un pasacalle recostado sobre una de las paredes más visibles del patio central de la Universidad. Significaba esa consigna que el tope máximo es “LO MEJOR”, pero que para su conquista tendremos un condicionamiento y una limitante, ... solo podrá lograrse cuando lo alcancemos de “LA MEJOR MANERA”. Nuestra concepción de “GENTE” descarta el enriquecimiento “a como dé”, y el “arribismo” con heridas y lesiones de otros; esa misma concepción rechazará la “superación” de cualquier índole o en cualquier campo “aprovechando la oportunidad”, es decir, sin importar el ¡cómo!

“Meses después alcanzamos nitidez en el enunciado “Gente de Bien”, pues descubrimos que ésta no era una acción o una pretensión del estudiante, sino un corolario o mera

consecuencia de “Ser Gente”. El hombre que es Gente, recibirá el reconocimiento de la comunidad y de la sociedad, y el mero reconocimiento constituirá a ese hombre, en “Gente de Bien”, es decir admirable, imitable. Quizás sea valedero y aplicable a la “Gente de Bien” (diferente) lo que decía Tertuliano, para señalar a los cristianos de los primeros siglos: “mirad como se aman”, (como son diferentes), o diciéndolo a la manera del autor del “Discurso a Diogneto”, escrito del siglo II, “los cristianos no llevan un género de vida aparte de los demás... sino que adaptándose en vestido, comida y demás género de vida a los usos y costumbres de cada país, dan muestras de un TENOR DE PECULIAR CONDUCTA, ADMIRABLE Y SORPRENDENTE”, (cap. V,4), que “obedecen a las leyes establecidas; pero con su vida sobrepasan las leyes” (V.10). Y que “lo que es el alma en el cuerpo, eso son los cristianos en el mundo” (VI, 1). En lenguaje de hoy traduciríamos: que los cristianos de los primeros siglos eran como los demás, pero eran ¡DIFERENTES!, eran ¡el alma! (Ruiz Bueno, Tr. 1979, p.850).

“Ese es el desafío y la ambición de nuestro trabajo con todas las personas que conforman la Universidad Católica Popular del Risaralda,

que todos lleguen a ser como los demás... con ese “tenor de peculiar conducta” que los hace DIFERENTES, GENTE admirable y sorprendente! Alma en su mundo!

“El tercer pie del llamado trípode “Ser Profesionalmente Capaz”. Y sin esto, ¿cómo aspirar a lo mejor y cómo querer algo, y de la mejor manera? ¿Cómo lograrlo sin una plena dedicación al estudio, a la averiguación, investigación, actualización, al aprendizaje del trabajo en equipo?

“Todo ésto se convirtió en el centro y en el tema de todas las intervenciones del Rector, inclusive en las sesiones de graduación de nuestros profesionales: “Si Ustedes mañana no llegan a ser grandes Administradores y sobresalientes Economistas, no se angustien; con tal que sigan siendo GENTE, y sigan siendo reconocidos como GENTE DE BIEN”. Les decíamos: “No existe una Historia de la UCPR, pues la Historia de la Universidad ES Y SEGUIRÁ SIENDO CADA UNO DE USTEDES, TODOS USTEDES”” (p.39-43).

Bien vale la pena un paréntesis para leer una página, que con palabras ajenas a la Universidad, nos permitirá entender más claramente el sen-

tido de esa consigna propuesta para “1992. Un año para lo mejor y de la mejor manera”:

“COMPETICIÓN: Desde la perspectiva filosófica, hacer bien un trabajo no significa necesariamente hacerlo perfecto o mejor que nadie. Ganar o perder una carrera no tiene ninguna trascendencia moral. El ganador puede ser el corredor más rápido, pero eso no significa que sea una buena persona. El valor reside en trabajar duro y hacerlo lo mejor posible. Puede que hacerlo lo mejor posible no le lleve a cruzar primero la línea de meta (o a conseguir el despacho de su jefe o un buen aumento), pero si se esfuerza en hacerlo lo mejor de que sea capaz, obtendrá una satisfacción personal. Los estoicos decían que la satisfacción es lo valioso del trabajo: el resultado nadie puede arrebatárselo, nadie más que usted tiene poder sobre él.

“La clave es cómo medir el hecho de hacerlo lo mejor posible. La nuestra es una cultura competitiva y somos competitivos por naturaleza. Utilizar el rendimiento de los demás como rasero es un error; no usarlo también sería un error. La competitividad saca lo mejor y lo peor de los individuos. Salga a correr con su vecino más rápido y ya

verá que mejora su tiempo o su resistencia.

“En el otro extremo de la escala, se sabe que estudiantes competitivos han arrancado páginas de revistas científicas para impedir que sus colegas se enteraran de los últimos descubrimientos. La competitividad no es mala por definición, pero puede ser una fuerza destructiva.

“Como en general nuestra sociedad recompensa los comportamientos agresivos (como en los deportes profesionales), a algunos sectores les horroriza incluso en sus formas más leves. Si la escuela de sus hijos celebra unos juegos de competición apuesto a que se organizan de tal manera que todos los niños ganen una medalla. Tal vez incluso todos los niños que participen ganen un premio. Si la idea es fomentar su autoestima, esta estrategia de gestos vacuos tiene el efecto contrario. Si todo el mundo gana una medalla, ¿por qué correr?”

“Es natural que algunos corredores sean más rápidos y otros más lentos. Debemos reconocer a los corredores más rápidos si valoramos la rapidez, pero no debemos confundir la velocidad con la excelencia de carácter. John puede ser mejor corredor que Jack, pero eso no hace a

John mejor que Jack. Las competencias creativas y constructivas le permiten descubrir y expresar sus habilidades. En el trabajo, el truco es encontrar un equilibrio entre la competición y la cooperación” (Marinoff. 2001, p. 196).

Avanzando en el Recuento... remarcábamos el segundo agente más importante en el proceso educativo:

“Permítase esta digresión. Cómo hubiéramos querido trabajar más estrechamente con los ¡Padres de Familia! A lo largo de cinco años y en cada semestre, los invitamos para que vinieran a la Universidad y se enteraran directamente de los logros que alcanzaban sus hijos y de las dificultades que encontraban en su diario vivir, como estudiantes universitarios. A todo el personal administrativo y académico se le impartió instrucciones sobre la prelación debida a ese papá o a esa mamá que se acercaba a la Universidad. Pero, ese esfuerzo que hizo la Universidad alcanzó una respuesta pobrísima por parte de los papás (ni el 10%). Hipótesis de explicación: los hijos-estudiantes consideran que ya pasó el tiempo del colegio y no autorizan la “intromisión” de los papás en el proceso universitario; sólo pensar en eso atemorizaba a los papás. Y quizás ellos mismos pre-

ferían tener el hijo universitario, ¡sin muchos controles! Pero pensábamos nosotros, ¿Acaso recibir información FIDEDIGNA y complementaria de la que proporciona el estudiante, es destruir la libertad y la autonomía del hijo?

“Muchas decepciones familiares y varias deserciones estudiantiles, se habrían evitado si en el instante oportuno, el hijo-estudiante hubiera “vivido” esa mirada irremplazable del papá o de la mamá; mirada aprobatoria o de reclamo.

“Un ejemplo ilustra lo dicho. El papá de un estudiante se quejaba: “cómo es posible que a estas horas y después de haberle pagado a un profesor (casi dos millones de pesos, dijo él) para que le hiciera un trabajo a mi hijo, ¿ahora dizque pierde la materia?” Le pregunté: ¿Por qué pagó ese dinero? ¿Averiguó usted en la Universidad cuál era el problema? Recuerde que yo personalmente y desde el primer semestre de su hijo en la facultad, le hice llegar una carta invitándolo a Usted y a su esposa -y a todos los padres de familia- para que se acercaran y conocieran la situación académica y universitaria de su hijo. ¿Cuántas veces se acercaron a la secretaria académica o al Decano, con el ánimo de preguntar y averi-

guar? ¿Acudieron a la Rectoría? ¿Por qué la suposición de que su hijo es quien tiene la razón? ¿Acaso la Universidad no está trabajando en la misma dirección de los papás y de los estudiantes?

“Piedra fundamental en la construcción de esta Universidad Católica Popular del Risaralda, son los Padres de Familia y sus hijos, que son nuestros estudiantes. Son ellos la razón de ser de la UCPR” (p.79-80).

Es ésta una muestra del papel que la UCPR reconoce a la familia del estudiante. De un Papá y una Mamá cumplidores de ese encargo, se desgranarían abundantes beneficios para ese hijo, que cada día se está sintiendo más solo y más abandonado de todos! Y es así como nosotros seremos fieles al Magisterio y al mandato de la Iglesia que no sólo reconoce ese derecho de la familia, sino que lo respeta y urge su cumplimiento.

Como conclusión de este tema de educación en la UCPR, bien valdría redondearla con la afirmación de los Obispos de la Conferencia Episcopal Alemana en 1998: “Cuando SE PRETENDE descargar al individuo de toda culpa o culpar a la sociedad por las transgresiones del hombre o atribuirlas al entorno (social) o a la herencia genética.

A veces se considera que la RESPONSABILIDAD del hombre es tan limitada, que ni siquiera se le concede la capacidad para hacer actos verdaderamente humanos...” (Vol. II, p. 59).

Quizás esta “Limitada responsabilidad del hombre” – al decir de los obispos alemanes- podría llegar a definirse como “el proceso de DESRESPONSABILIZACIÓN” y despersonalización que al parecer no es ajeno a ciertas tendencias psicológicas, con tintes de “New Age” alguna de ellas, descritas y poco aconsejadas por el profesor Lou Marinoff, en su libro.

Las acotaciones al “Recuento de unos hechos que...”, han sido escritas como un aporte a la memoria y a la evolución del proceso de la Universidad, y quieren ser, para cada Maestro, una invitación cordial al trabajo con el estudiante, con

cada uno de ellos, como PERSONA en PLENO ejercicio de su LIBERTAD, y que en DIÁLOGO con la FIDELIDAD CREADORA (fidelidad a Dios, a sí mismo y al “otro”) es capaz de RESPONDER y de asumir su personal RESPONSABILIDAD para hacer frente a todos los desafíos de la vida.

Aceptada por los maestros esta invitación, nos constituiremos todos en el APOYO que, libremente aprovechado o utilizado por el estudiante, le ayudará a conquistar el gran logro: ¡Ser Gente! ¡Gente de Bien!.

Llegado a este punto, y en estos 30 años de la universidad, veo importante que este aporte y los que habrán de llegar en el futuro, queden escritos y registrados en la memoria de la Universidad, para que su MISIÓN alcance cada día mayor nitidez y se haga más seductora para el proceso de ¡llegar a Ser!.

BIBLIOGRAFÍA

_____. “Presentación”. En: *Páginas ... de la UCPR*. (Febrero, 1984).

CONFERENCIA EPISCOPAL ALEMANA. “Catecismo Católico para Adultos”. v.2. Madrid : BAC, 1998. 440 p.

ECO, Umberto. “*Sobre literatura*”. Barcelona : Océano : RqueR, 2002. 347 p.

HÄRING, Bernhard. “*La ley de Cristo: la teología moral expuesta a sacerdotes y seglares*” Barcelona : Herder, 1961. 2t.

HÄRING, Bernhard. “*Libertad y Fidelidad en Cristo: Teología moral para sacerdotes y seglares*” t.1. Barcelona : Herder, 1985. 2t.

JIMÉNEZ GÓMEZ, Francisco Nel. “*Para su historia: Recuento de unos hechos que le dieron vida a la UCPR*”. Pereira : UCPR, 2003. 109 p.

JONAS, Hans. “*El Principio de Responsabilidad*”. Barcelona : Herder, 1994. 399 p.

MARINOFF, Lou. “*Más Platón y menos Prozac*”. Barcelona : Sine Qua Non : Ediciones B Grupo Z, 2001. 399 p.

RUIZ BUENO, Daniel; tr. “*Padres Apostólicos*”. Edición Bilingüe completa. Madrid : BAC, 1979. 1130 p.

SALVOLDI, Valentino. “*HÄRING, una entrevista autobiográfica*”. Madrid : San Pablo, 1998. 238 p.



Pérgola acceso bloque Humanitas.



Pérgola acceso plazoleta central

“Construcciones” Naturales que permmiten la permanencia Humana, siendo límite del agua, del sol...

LA EDUCACIÓN COMO FORMACIÓN: Reflexiones en torno al compromiso educativo de la universidad

Pbro. Álvaro Eduardo Betancur Jiménez

RESUMEN

La concentración del quehacer de la universidad en la formación científico-técnica y profesionalizante, condujo a que se redujera su función educativa, en el sentido genuino del término, como posibilitación de procesos de construcción personal.

En ese marco, el docente universitario se redujo a ser un profesor de una ciencia o de una tecnología y dejó de ser un educador en el sentido en que se entiende esa función en los otros niveles del proceso (primaria, secundaria); por su lado, el estudiante universitario comprendió también limitadamente el carácter y el sentido de la universidad, de su papel en ella y de lo que en ella podía y debía encontrar.

Es necesario redescubrir la función educativa de la Universidad; el presente artículo reflexiona sobre la educación como el proceso mediante el cual el ser humano se (auto) construye y se humaniza e igualmente como una tarea irrenunciable de la universidad. En este sentido, se propone el concepto de “formación” como núcleo del proceso educativo, soportado sobre una clara visión antropológica.

Ésta es la perspectiva que ha asumido la UCPR desde su creación y sobre la que reflexiona constantemente con miras al cumplimiento de su misión. El artículo recoge elementos fundamentales de esa concepción de su quehacer y de la forma como se realiza en la práctica.

DESCRIPTORES:

Educación; Educación Superior; Antropología; Formación; Pedagogía; Planes De Estudio Universitario; Universidades.

ABSTRACT

The concentration of the duty of the University in the scientific-technical formation and the professional formation, led to a reduction of its educational function in the real meaning of the term, as a facilitator of processes of personal construction.

That way the university teacher became just a science or technology teacher and stop being an educator in the way that function is understood in the other levels of the process (Primary school, secondary school); in the other hand the university student also understood in a limited way the nature and the meaning of the university, his role in it and what he could and must find in it.

It is necessary to re-discover the educational function of the university, the present text reflects about the education as the process through which the human being constructs himself and humanizes himself and also as an irreplaceable duty of the university. This way the concept of “Formation” is proposed as nucleus of the educational process, supported on a clear anthropological vision.

This is the perspective that the UCPR has assumed since its creation and the perspective that it reflects about permanently to accomplish his mission. The article picks up some fundamental elements of that conception of its duty and the way in it's done in the practice.

DESCRIPTORS:

Education; Higher education; Anthropology; Formation; Pedagogy; University study plans; Universities

El presente artículo reflexiona sobre la formación como núcleo de la tarea de la Universidad Católica Popular del Risaralda, en especial como institución educativa. Surge del interés de responder a algunas situaciones que el autor considera suficientemente provocadoras de cara a la profundización en la identidad del Alma Mater, identidad que está tanto en el origen de la UCPR como en el proyecto de lo que ella quiere llegar a ser, o sea, en el “estar siendo” de la institución, y por tanto forma parte de los referentes fundamentales de su quehacer.

La primera de estas situaciones está constituida por un olvido y un divorcio que con frecuencia ha marcado tanto la praxis como la reflexión universitológica: el carácter de institución educativa de la universidad y su pertenencia, por tanto, a un sistema que es el sistema educativo, pertenencia que en consecuencia la asemeja y acerca a las instituciones de los demás niveles del sistema (pre-escolar, básico, medio-vocacional). En efecto, se suele mirar la educación superior y la universidad como un nivel separado del sistema y su misión se concentra en la formación científico técnica de un profesional, que es sólo una dimensión de la educación.

Piénsese, por ejemplo, en el hecho de que el organismo gubernamental que tradicionalmente veló por la educación superior de alguna forma estaba separado del Ministerio de Educación y de sus correlativos en los entes territoriales (secretarías), a tal punto que en los departamentos se elaboraban los planes de desarrollo de la educación sin cobijar a las universidades; o en el hecho de que el docente de educación superior, a diferencia del de los otros niveles, no tenía o no necesitaba tener formación pedagógica; o en el hecho aparentemente tan simple de que mientras al educador de los niveles inferiores se les llamaba “maestro”, al de la educación superior se le ha llamado “docente” o “profesor”, nomenclatura que puede contener agazapada una cierta estratificación; o en la concepción del papel del docente de educación superior que se reduce al aula de clase y está casi completamente ausente de los demás ambientes de la institución.

La segunda situación tiene que ver con la concepción de una de las tradicionales tres funciones de la educación superior (docencia, investigación, extensión). A los ojos de la UCPR, la denominación de la primera función, que se refiere fundamentalmente a la educación de los

estudiantes, resulta insuficiente e incluso distorsionadora, puesto que reduce el trabajo educativo al acto docente y sus conexos, mientras que la educación que pretende posibilitar la universidad va más allá de eso y tiene que ver con todo el proceso de autoconstrucción del estudiante. Por esa razón prefiere hablar de “formación” en lugar de docencia como una dimensión del quehacer de la Universidad.

La tercera situación está definida por una convicción que siempre animó a la UCPR desde su fundación: nuestra misión como institución educativa se concibió siempre como un apoyo para la formación humana y ética del estudiante, y no sólo profesional o científica. Esto significa que su tarea va más allá de la formación de administradores, economistas o licenciados: pretende la formación de hombres y mujeres felices al servicio de la sociedad como padres-madres, ciudadanos, y por supuesto también, profesionales. En este sentido, desde el comienzo la UCPR se definió como institución educativa, con todo lo que significa esta última palabra: educar.

Estas tres situaciones permiten e implican a la vez la tarea de reflexionar sobre la formación como concepto, dado que constituye, como se

ve, un articulador tanto práctico como teórico y misional.

En este sentido, el presente artículo recoge las reflexiones que sobre el tema animan el concepto de Universidad que tiene el autor y que forman parte del ambiente cultural de toda la institución. Pretende, igualmente, poner en limpio una serie de planteamientos que han sido expuestos en diversos contextos y que adquieren toda pertinencia con motivo de los veinte años de la Revista Páginas y en vísperas de los treinta años de la Universidad Católica Popular del Risaralda.

1. La educación

Como institución educativa, la Universidad Católica Popular del Risaralda ha de partir de un concepto de educación. La entiende como el proceso mediante el cual la sociedad ofrece los elementos adecuados y suficientes para que sus miembros se autoconstruyan como seres humanos; al hacerlo, la sociedad está asegurando su propia constitución, su supervivencia y progreso. Dos orientaciones tiene, pues, la educación: por un lado, tiene como finalidad posibilitar que la persona se construya y se apropie de los bienes espirituales y culturales de la sociedad, y en ese sentido la educa-

ción está al servicio del ser humano individualmente considerado. Por otro lado, la educación pretende hacer sociedad y responder a las necesidades de desarrollo y civilización: la educación pretende la conservación del patrimonio cultural de la sociedad, la creación de condiciones para la convivencia ciudadana, la producción científica y técnica, la capacitación en los oficios, la formación para la participación y en general la satisfacción de las demandas del progreso.

Ese proceso se realiza en muy diversos escenarios: la familia, la comunidad local, el ámbito de lo público y en general el tejido socio-cultural (donde tienen un papel importante los medios de comunicación y el ambiente social); correspondería este escenario a lo que se llama educación informal. Por otro lado, están los escenarios constituidos por las instituciones de educación formal o no formal.

Entre estas instituciones está la universidad; por ello forma parte del sistema educativo de la sociedad y tiene la responsabilidad social de la

educación. En eso se asemeja a las demás instituciones del sistema, desde el preescolar hasta el doctorado. La educación es una función fundamental e ineludible de las instituciones de educación superior; hablamos de la educación en el sentido más genuino del término, es decir, como proceso de autoconstrucción de la persona en todas sus dimensiones. Basta pensar en que un alumno llega a la Universidad con 16 o 17 años (ya empiezan a llegar con 15) y allí transcurre su vida hasta que cumple 22 o 23 años; ¡Pasó en la universidad toda una etapa decisiva de su desarrollo personal y se ha convertido casi en un adulto! La Universidad no puede desconocer ni soslayar irresponsablemente su tarea educativa en todos los campos y reducirse al científico técnico o profesional.

Ante los demás aspectos o dimensiones de su vida, ni la universidad ni el maestro pueden “encogerse de hombros” como queriendo decir “eso no es conmigo” o “el alumno verá, yo cumplo con dar mi clase”¹. Sería una irresponsabilidad repetir hoy lo que se pensó en otros tiempos y ambientes de que la forma-

1 Podríamos abundar en ejemplos que muestran al “profesor” de universidad como un mero docente de asignaturas que no asume su papel de educador, fácilmente con el pretexto de que “no estamos en el colegio”, como si “el colegio” fuera un extraño lugar donde el estudiante es controlado y la universidad otro lugar, también extraño, donde está permitido al estudiante hacer lo que nunca se le permitió en el colegio. Por poner un ejemplo, piénsese en hábitos cívicos tan elementales como no comer en el aula o no poner los pies sobre las sillas o no arrojar basura al piso; mientras que en ese extraño lugar llamado “colegio” el profesor le llamaba la atención al alumno (es decir, le proponía una oportunidad de educarse) en el otro extraño lugar llamado universidad el mismo profesor se abstiene de hacerlo, cuando lo más razonable es que el estudiante ya hubiera asumido unos hábitos cívicos elementales desde la escuela; es decir, que su conducta es más reprochable ahora que antes. ¿Por qué el “profesor” universitario se “encoge de hombros” como si la cosa no fuera con él ahora?

ción humana y ética eran tarea de la familia y la escuela y de que a la educación superior no le competían esos campos. Podríamos preguntarnos si toleraríamos que el profesor de la secundaria del colegio donde estudia el hijo diga lo mismo o que pase indiferente frente a los estudiantes que están asumiendo alguna actitud incorrecta sin decir nada porque “no estamos en mi clase”. Desafortunadamente, con demasiada frecuencia el profesor universitario reduce su rol educativo al aula de clase y al curso; se margina de los otros ámbitos del proceso educativo, ése que acontece fuera del aula y en el tiempo extraclase: la cafetería, el escenario deportivo, los procesos de participación en la organización estudiantil etc.

La educación es un proceso de construcción de la persona y no sólo de capacitación científico técnica. Decimos la educación, ésa que se debe posibilitar tanto en la escuela como en la universidad.

2. La antropología

Si la educación pretende posibilitar que los miembros de la sociedad se construyan como seres humanos, ha

de estar soportada en una concepción de ser humano, una concepción antropológica. Como elementos antropológicos² conviene señalar los siguientes:

2.1 Evolución

El ser humano individual es en gran parte el resultado del proceso de evolución de la especie. Este proceso es entendido en un doble sentido. Por un lado, la evolución biofísica que viene de las formas más elementales de vida humana y conduce hasta sus formas más complejas (*homo sapiens sapiens*); este proceso se conoce con el nombre de hominización. Cada individuo es fruto de ese proceso y alberga en su estructura biológica los desarrollos de la especie.

Por otro lado, está el vasto proceso de evolución cultural que llamamos humanización, que ha producido todas las elaboraciones de orden ético, estético, lingüístico, simbólico, religioso, jurídico, económico, político, científico y tecnológico, pero más aún, ha posibilitado al ser humano “llegar a ser” y avanzar en su proceso de “ser humano”. Desde el nacimiento, mediante la edu-

2 Nos referimos a una reflexión sobre el hombre desde un horizonte de amplio alcance, más allá de la reflexión de la antropología cultural o física; se trata de una perspectiva filosófica que trata de responder la pregunta por lo que es y significa “ser humano”. Para profundizar en el tema, véanse: GAVAERT, Joseph. El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica (10^a). Sígueme, Salamanca, 1995, 360 p. CORETH, Emerich. ¿Qué es el hombre? Esquema de una antropología filosófica (6^a). Herder, Barcelona, 1991. 268 p. LORITE MENA, José. La filosofía del hombre o el ser inacabado. Verbo Divino, Estella, 1992. 244 p.

cación, cada persona entra en contacto con estos logros de la civilización, si bien de manera desigual, de acuerdo con las oportunidades que le brinda su propio entorno.

De esta forma, el ser humano que nace en el parto biológico, ha de nacer en un parto todavía más complejo que es el cultural, por el cual se apropia de los desarrollos del proceso de humanización; un parto que dura toda la vida y que se realiza mediante la educación, en el sentido amplio en el que lo hemos definido. El ser humano “llega a ser” mediante la educación.

Así como la especie humana (“filogénesis”) se forma a través del proceso evolutivo, es decir, “toma forma” humana (hominización y humanización), la persona (“ontogénesis”) se forma también evolutivamente: “toma forma” en el proceso de desarrollo biofísico y se humaniza en la relación con la sociedad y la cultura. En ese sentido dice Flores D’Arcais (1990, p. 571) que *“la educación tiene, debe tener, como primer objetivo el del crecimiento personal en términos de ganancia espiritual”*.

La cultura representa como la matriz en la que la persona llega a ser. Ella ofrece el ambiente para ese pro-

ceso, el mundo simbólico en el que se realiza y al mismo tiempo aporta los medios para hacerlo.

2.2 Ser multifacético

El proceso de evolución y desarrollo que llamamos “humanización” ha producido una complejización espiritual asombrosa que ha hecho del ser humano un ser multifacético; su existencia presenta múltiples dimensiones: intelectual, volitiva, imaginativa y creativa, religiosa, ética, estética, laboral, afectiva, espacio temporal, social y política, lingüística y comunicativa, lúdica. Reconocer esas múltiples dimensiones de la vida humana y posibilitar su desarrollo es tarea de la educación en cualquiera de sus niveles, también el superior.

En los momentos educativos anteriores a la universidad, estas dimensiones experimentan un proceso de desarrollo relativo que no culmina al terminar la media vocacional, sino que debe continuar en la educación superior; no hay razón para suponer que al iniciar la universidad ya el estudiante “está formado” o que a este nuevo nivel educativo no le corresponde ocuparse de todas las dimensiones de la existencia o que su función sólo tiene que ver con la formación científico técnica. La univer-

sidad debe posibilitar la educación en todos sus aspectos³.

2.3 Integralidad y armonía

El desarrollo auténtico del ser humano implica asumir todas estas dimensiones en forma integral, integrada y armónica. Integral significa que se valoran adecuadamente todas las dimensiones sin reduccionismos ni mutilaciones, sin privilegiar arbitrariamente ni descartar ninguna. Pero como se trata de la “vida una” de la persona, estas dimensiones no se desarrollan desarticuladamente sino en forma integrada, de tal manera que se enriquecen mutuamente y se estructuran como un todo. Ese “todo” no es homogéneo en todas las personas, dada la singularidad de cada una, por lo que el desarrollo del ser humano implica que cada sujeto de acuerdo con sus capacidades naturales, sus preferencias y sus circunstancias articule su realidad multifacética en un todo individual e individuado, en forma armónica, esto es, integral e integrada y además tejida coherentemente. Cada persona alcanza su desarrollo en la medida en que haga de

su realidad multifacética un proyecto personal en el que las dimensiones más significativas subjetivamente hablando adquieran mayor preponderancia sin desconocer las demás ni asumirlas desintegradamente.

Para referirse a estas condiciones del desarrollo, se usa con frecuencia la expresión “formación integral”; esta expresión es útil y válida, pero puede resultar vacía, si no se explicita su significado en el marco referencial de la institución y si ella no inspira efectivamente su ser y su quehacer.

2.4 Proceso

En conformidad con lo que hemos dicho, el ser humano se hace y se autoconstruye. Es un proceso permanente y sin fin. Está marcado por una intencionalidad irrenunciable a “ser más” y a “superarse a sí mismo”. A diferencia de las formas de vida más simples, su destino no está marcado por el dinamismo bio-físico sino que está abierto a posibilidades siempre nuevas; en este sentido, no es una “naturaleza humana” cumplida sino un quehacer per-

3 Valdría la pena preguntar por qué la universidad se ocupa sólo de un aspecto (científico, técnico y profesional); por qué el profesor universitario o la institución en su conjunto sólo acompaña o asesora ese aspecto y no los otros y por qué se desentiende de estos últimos como si no tuvieran que ver con sus responsabilidades. Y si se nos permite una cuestión adicional: ¿por qué cuando hay deficiencias en matemáticas o lecto escritura la institución se preocupa por suplirlas y en cambio no considera su obligación identificar y “suplir” las deficiencias en otros aspectos? Pero, aun sin pensar en deficiencias de la educación básica, el proceso de formación de una persona continúa en su etapa universitaria y a las instituciones de educación superior les compete ocuparse responsablemente de todos sus aspectos.

manente abocado a nuevos desafíos y potencialidades. Cada persona ha de asumir esta tarea como un “proyecto existencial” a partir de lo que la vida biológica y social le ha posibilitado o le ha negado. Como decía Ortega, la tarea más importante de cada persona es hacer su propia vida, y en ese deber es irremplazable⁴.

Vivir la vida como proceso y como proyecto implica que la persona conoce quién es y cuáles son sus potencialidades y sus limitaciones, diseña y di-sueña lo que quiere ser y se compromete con ese proyecto. Sólo así será sujeto de su proceso de autoconstrucción y sólo así lo será también del dinamismo que le permite la educación en cualquiera de sus niveles y formas.

“Ser proyecto” y “ser proceso” no es una característica provisional en el ser humano, como si alcanzara un momento en su vida en el que estuviera acabado, pleno. Por el con-

trario, es proyecto siempre abierto en el que el llamado a lo superior mantiene una plusvalía frente a lo ya logrado; siempre hay un “plus” y una intencionalidad hacia lo superior, que es inagotable. El ser humano es una pasión asintótica. Si todo ese peregrinar hacia la plenitud acabara con la muerte, sería una “pasión inútil”⁵, una búsqueda estéril, y la última palabra sobre su existencia sería la frustración y no la realización. Por ello su “ser proyecto” reclama el infinito. En la condición de proyecto se soporta antropológicamente la trascendencia, el suspiro por el encuentro con el Trascendente personal, que es Dios.

2.5 Ex-sistere

El ser humano no sólo “vive” como ser biológico, sino que ex-siste como ser abierto. Si nos atenemos al significado de la expresión “ex – sistencia”⁶, entendemos que él no alcanza su plena realidad ni la estatura de su ser sino saliendo de sí (ex)

-
- 4 Para Ortega y Gasset, “la vida no es una cosa, pero tampoco un espíritu. En rigor no ‘es’, propiamente hablando, nada: es un hacerse a sí misma continuamente, un ‘autofabricarse’. La vida de cada cual es la existencia particular y concreta que reside entre circunstancias *haciéndose a sí misma* y, sobre todo, orientándose hacia su propia mismidad, autenticidad o destino. El hombre puede, ciertamente, alejarse de su propia autenticidad, pero entonces será menos ‘real’... la vida es problema, quehacer, preocupación consigo misma, programa vital y, en último término, ‘naufragio’ (un naufragio del que el hombre aspira a salvarse agarrándose a una tabla de salvación: la cultura). Por eso la vida también es drama y por eso no puede ser una realidad biológica, sino biográfica” (FERRATER MORA, 2002, p. 2662).
- 5 La expresión es de Sastre en *El Ser y la Nada*: “l’homme est une passion inutile”. “Toda realidad humana es una pasión, por cuanto proyecta perderse para fundar el ser y para constituir el en-sí que escapa a la contingencia, siendo fundamento de sí mismo, el Ens causa sui que las religiones llaman Dios. Así, la pasión del hombre es inversa a la de Cristo, pues el hombre se pierde en tanto que hombre para que Dios nazca. Pero al idea de Dios es contradictoria, y nos perdemos en vano: el hombre es una pasión inútil” (FERNÁNDEZ, 1976, p. 604; PINTOR-RAMOS, 2002, p. 293).
- 6 La expresión proviene del latín *ex-sto, ex-stare*, literalmente “estar fuera”. Aquí se usa en el sentido de “estar” o “situarse” fuera como proceso de “salir de sí”, “des-centrarse”, emigrar de la mismidad cerrada para autoconstruirse en la relación con lo otro y con los otros, en la entrega y la donación. Cfr. GÓMEZ DE SILVA, 2001).

y siendo y subsistiendo en los otros. La expresión proviene del latín *ex-stare*, que significa “estar fuera”: la plenitud de lo humano se logra saliendo del encerramiento individual y centrando la existencia en el otro; la vida humana se realiza des-centrándose, superando el interés meramente individual y el vivir en torno del “sí mismo” y viviendo “para los otros” en el amor, la entrega y la solidaridad. Significa, igualmente, que sólo saliendo de sí y entrando en contacto con el mundo, la historia y la sociedad es como se llega a ser; quien se encierra en su mismidad no se humaniza.

En este sentido, es útil recoger una tradición antropológica que distinga entre el individuo y la persona. El individuo alcanza su realidad en la medida en que es más “él mismo”, está descontaminado de “lo otro” y se conserva íntegro, sin desgastarse; piénsese por ejemplo en el oro, que “es más” (puro) en la medida en que está libre de las adherencias de lo otro (hierro, zinc etc.) y no se desgasta. La persona se realiza en las relaciones con los otros y lo otro y es en la medida en que se apropie de lo que “el afuera” le ofrece como va creciendo humanamente; mientras más tenga de los otros y de lo otro, más se desarrolla; igualmente, alcanza su plenitud

no en el cerrarse sobre sí y en el girar en torno a sí misma y a “lo suyo”, sino en el hacer de los otros el centro de su propio ser y en la capacidad de desgastarse por otros en la solidaridad, la entrega y el amor. Pero en ese “emigrar de sí misma” y en la donación, en la apropiación de lo otro, ella alcanza su identidad y su realización como sujeto singular: es más “ella misma” en la alteridad y en el “vivir para otros”.

La donación y la entrega, el “salir de sí” y apropiarse de lo otro no conduce, en la persona, a la anulación, la alienación o el aniquilamiento, sino a su crecimiento y realización. Cada paso hacia el otro, cada acción de entrega y oblación, cada desgaste a favor de los demás, es un acercamiento a su plenificación personal y a su construcción como un “yo”.

La educación cimentada en esta concepción antropológica, ha de posibilitar que la persona salga de sí para autoconstruirse y aprenda a vivir para los otros.

2.6 Tener, poder, placer, aparecer... SER

Si se trata de “ser más” y “llegar a ser” y si ésa es la tarea más importante de una persona, la realización

no se alcanza en el “tener más”, en el “saber más”, en el “poder más”, en el “gozar más” ni en el “aparecer”. En este sentido, la educación como proceso de autoconstrucción apunta a la realización de la persona en su “ser más” y la lanza hacia la meta de “llegar a ser” o “ser en plenitud”. No se es alguien por lo que se tiene, se conoce, se disfruta, se exhibe u ostenta o porque se ejerce más poder; se “es alguien” por el desarrollo de la condición humana a partir de la asunción de la propia dignidad, la integración armónica de las diversas dimensiones de la existencia y el diseño y realización paulatina de un proyecto de vida auténtico, satisfactorio y gratificante.

Obviamente que desde su proyecto de “ser más” y desde su “estar siendo”, la persona se apropia de los objetos, adquiere conocimientos, ejerce poder, disfruta el existir y proyecta una imagen positiva de sí; pero todo esto está subordinado al ser. Desde el proyecto de “ser más” alcanzan sentido tanto el tener, como el poder y el placer.

2.7 Estar y vivenciar

El ser humano que vive su vida como ex -sistencia, no sólo “está en el mundo”, en la historia, en la so-

cialidad y en la cultura, sino que las asume y apropia como “experiencia”, y está en capacidad de “vivenciar” toda su realidad. “Vivenciar” hace alusión a la capacidad de tener conciencia de lo que se experimenta, permitir que toque la propia vida y se convierta en patrimonio humano y espiritual; quiere decir experimentar con sentido y cargar de significación lo que acontece para incorporarlo a la propia vida. Es capaz de tener “vivencias” aquél que no “deja pasar” el mundo, la historia o el acontecimiento, sino que los valora, percibe su impacto sobre su existencia, los incorpora a su recuerdo y a sus referentes de vida. Es de esa forma como la vida no “pasa” sino que se “queda” incorporada al ser y se constituye en enriquecimiento personal.

2.8 Singularidad

El proceso de construcción humana es autoconstrucción; si no, o no es auténticamente construcción o no es verdaderamente humana. El sujeto del proceso es el ser humano mismo y es a él a quien corresponde diseñar su proyecto existencial y embarcarse en su realización. El protagonista es cada uno y el proyecto es llegar a ser alguien singular. La educación no pretende establecer un modelo a priori o “fabri-

car” seres humanos en serie; busca posibilitar que cada ser humano se realice como una persona singular, autónoma y agente de su propia existencia. La educación, en consecuencia, debe realizarse de tal manera que permita al alumno personalizarse, construir su propia identidad, autopoerse, avanzar en autonomía e independencia.

3. Concepto de formación

Las consideraciones precedentes sobre la educación y sobre la antropología nos permiten abordar ahora el concepto de formación⁷ y su relación con la educación.

La educación es una actividad de la sociedad con dos finalidades fundamentales: la primera, que es el objeto de las reflexiones de este artículo, es la de posibilitar los procesos de autoconstrucción de sus miembros; la segunda, la de construirse como sociedad mediante la formación de sus miembros.

En el pensamiento clásico, la educación se concibió como un “sacar” la forma del alma humana sepultada en el cuerpo; se inscribe esta concepción en la antropología dualista y específicamente platónica, que

entendía al ser humano como un compuesto de alma y cuerpo; se trataba, entonces, de liberar al alma cautiva en el cuerpo con el fin de que pudiera acceder al conocimiento perfecto y alcanzar la perfección (Flores D’Arcais, 1990, p. 565); da cuenta de esta concepción la expresión española “educar”, la cual proviene del latín “educare”⁸, que a su vez proviene de la preposición “ex” (hacia fuera) y “ducere” (llevar, conducir): se trataba de un “llevar hacia fuera” al alma para que, liberada del cuerpo y sus condicionamientos, alcanzara el conocimiento auténtico y lograra su “forma (humana) plena”. Si prescindimos del modelo dualista alma-cuerpo y de la connotación peyorativa de la materia-cuerpo que aquél lleva implícita, se trata, entonces, de posibilitar que el ser humano se plasme como humano y se forme.

Esta concepción de alguna manera supone que hay una “forma humana” (“naturaleza humana”) subsistente que es necesario sacar, de forma semejante a lo que decía Miguel Ángel de sus esculturas: la “forma” preciosa y armoniosa ahora a la vista de los observadores, estaba ya en la mole de mármol y lo que el escultor hizo fue, con su cincel, su

7 Se trata de un concepto sumamente rico y profundo; al decir de GADAMER, este concepto “fue sin duda el más grande pensamiento del S. XVIII” (2001, p. 38).

8 La voz latina procede del indoeuropeo *duk-a-*, de *duk*, de *deuk*, “llevar, conducir” (GÓMEZ DE SILVA, 2001, p. 241).

imaginación creativa y su sentido estético, “sacarla” a la luz. Supone, igualmente esta concepción, que en el alma está ya contenido todo lo que puede ser y expresar, sus potencialidades, y la educación lo que posibilita es su realización y desarrollo.

Esta perspectiva está también marcada por la semejanza de la semilla: ésta posee virtualmente lo que llegará a ser como planta y lo que se requiere es posibilitar el ambiente adecuado para que germine y se desarrolle. Hay un dinamismo al interior de la semilla que en condiciones favorables podrá pasar de la potencia al acto, de la energía dormida al ejercicio de sus potencialidades. Es en el fondo la visión que subyace al concepto de desarrollo.

“Formación” y “desarrollo” son, como se ve, dos conceptos que expresan el significado de la noción clásica de educación. Ambos hacen referencia a la idea de que el ser humano necesita y puede hacerse. Esta idea no podía expresarse sino en el marco de la antropología de la época, que suponía que hay una “natura humana” ya definida y una “forma humana” establecida, y lo que hace la educación es posibilitar su realización plena; una concepción antropológica que para nosotros hoy resulta problemática e in-

comprensible en la medida en que era estática y no valoraba suficientemente el papel de la cultura y la sociedad. Ahora es necesario repensarlos en un marco antropológico, cultural y pedagógico nuevo o, como diríamos, “moderno”.

En efecto, la “formación” la entendemos como el proceso mediante el cual una persona llega a “tomar forma” y más precisamente, a “tomar forma humana”. No se trata en este caso de una forma establecida de una vez por todas por la naturaleza o por la sociedad: por la naturaleza en cuanto que ya todo lo que esta persona puede llegar a ser ya estaría virtualmente en ella desde su nacimiento; por la sociedad, en cuanto que es ésta la que fija la “manera de ser humano” de sus miembros y resultarían “bien educados” en la medida en que se adaptaran o se acomodaran a esta forma vigente. No hablamos de esa “forma”.

Más bien, nos referimos al proceso por el cual alguien llega a ser plenamente humano. Si retomamos lo que se dijo en las consideraciones antropológicas, la formación la entenderemos como el movimiento vivido por la persona singular por el que, como deudora del proceso de hominización, asume los frutos

del proceso de humanización y lo continúa ella misma, con creatividad y espíritu crítico.

En este sentido, la educación pone a disposición de la persona singular todas las mejores conquistas de la cultura para que se enriquezca y para que esté también en condiciones de seguir produciendo cultura, de transformarla y de recrearla con imaginación. La “humanitas” no es sólo el cúmulo de desarrollos y conquistas de la civilización en un momento dado, sino que es también la capacidad de imaginar novedosamente lo humano y de desarrollar la capacidad de “superarse a sí mismo” en el sentido más rico de la expresión⁹: la capacidad de inventar la existencia y de trascenderse, de “ser más” de lo que es y de lo que una supuesta “natura humana” le determinaría.

El ser humano no es, en efecto, una “naturaleza” ya hecha y definida, sino una posibilidad de hacerse y construirse; como se dijo antes, es un proyecto que él mismo diseña y realiza. Tanto la persona singular como la humanidad en un momento y ambiente determinados se pre-

guntan constantemente “¿qué significa ser humano”, “ser humano auténtico”?, y responde con imaginación. La humanitas ayuda a responder creativamente esa pregunta. No se trata, por tanto, de una forma humana ya preestablecida a la que debe ajustarse por entero una persona, sino de posibilitar que con lo que la sociedad le ofrece (y le ofrece, además de bienes culturales, la capacidad de pensar crítica y creativamente) pueda autoconstruirse con autonomía. A esto nos hemos referido cuando hablamos de la singularidad como una propiedad del ser humano.

En este momento cabe aludir a la discusión sobre el sujeto de la educación, que va desde el “magistrocentrismo” hasta el “puerocentrismo”. El primero concede el protagonismo del proceso educativo al maestro, quien forma y educa al educando; su papel es transmitir los valores de una generación. Esta concepción de la educación-formación como un “moldear desde fuera” al estudiante por parte de la sociedad y de su agente educador, el maestro, presupone un modelo preestablecido de “ser hu-

9 Según GADAMER (2001, p. 39), en el concepto que se tiene ya en el S. XIX, “la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado a la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones naturales del hombre”. Podríamos decir que tal vez la más importante que ofrece la cultura al ser humano, mediante la educación, es la capacidad de “hacerse con imaginación”. En ese sentido, se expresa muy bien el documento del Ministerio de Educación sobre el bienestar universitario: “Podríamos decir que formar una persona equivale a hacerla capaz de asumirse a sí misma como posibilidad de ser, como proyecto; equivale a capacitarla para que viva haciéndose persona” (ICFES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2002, p. 101).

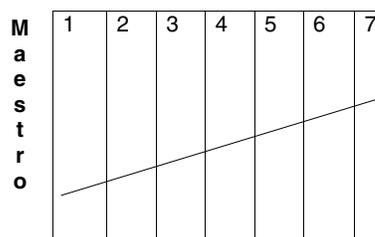
mano educado” y una posición pasiva por parte del “educando”; éste sería como un “vaso vacío” que es preciso llenar¹⁰.

El segundo concede el protagonismo al alumno, y en su forma más radical, sólo a él, de tal manera que desaparece la función del maestro; es casi la perspectiva rousseauiana de “observar la naturaleza y seguir el camino que ella marca”, a partir del supuesto de que el individuo nace bueno y la sociedad lo corrompe. Si la anterior concepción desconoce el papel activo del estudiante, ésta desconoce el papel de la sociedad como matriz sociocultural en la que todo ser humano se hace. Ambas son perspectivas monológicas (monólogo) y excluyen la idea del proceso educativo como diálogo.

Asumimos en la Universidad Católica Popular del Risaralda una posición diferente: el proceso educativo está centrado en el alumno y lo tiene a él por sujeto¹¹, pero en interacción con el maestro, los compañeros, la institución educativa y

la sociedad. Un sujeto capaz de aprender de los otros y abierto a ese aprendizaje, pero teniendo en sus manos su propia formación. En esa interacción, el desarrollo del alumno lo hace cada vez más capaz de asumir con autonomía el proceso, y en ese sentido se va transformando la correlación de roles maestro-alumno: mientras que en las primeras etapas del proceso educativo es más amplio el papel del maestro, en las etapas más avanzadas lo es el del alumno.

El siguiente cuadro pretende describir esta transformación de los roles del alumno y del maestro:



La primera columna indica el papel del maestro, la última el del alumno; cada una de las otras columnas, enumeradas de 1 a 8, corresponden a los diversos niveles de la educación (preescolar, básica primaria, básica secundaria, media vocacional, pregrado, especialización, maestría, doctorado).

10 Cfr. FLORES D'ARCAIS, (1990, p. 566). El mismo autor comenta este tipo de educación, que él denomina “sociológica”, en la que el grupo (clan, familia, tribu, sociedad) inyecta sus tradiciones y valores al individuo para hacerlo un ser social; la educación es, entonces, transmisión “de lo que es considerado ‘válido’ por un determinado grupo social, para que la propia comunidad tenga sentido”; así entendida, la educación “implica conservadurismo, aceptación y repetición de las experiencias y valores del pasado, y por lo tanto también, en el campo didáctico, conformismo y aprendizaje pasivo” (1990, p. 569).

11 El alumno es sujeto de la educación tanto entendida como deber cuanto como derecho; D'Arcais dice al respecto: “esto significa que, si la educación es deber, atañe ante todo al yo y no al otro. El educando no es el otro término de la relación, sino el primer término, el sujeto, yo, que advierto, conozco y actúo el deber inherente a mi persona de proveer a mi crecimiento y a mi propia realización”. Art. cit. p. 578.

En el proceso educativo intervienen muchos agentes y factores. El sujeto es el estudiante, pero este protagonismo no puede disolver el papel del maestro a simple ‘compañero’ u observador pasivo. Lo mismo se puede decir de la sociedad: si bien una educación impositiva se convierte en un mero “aparato ideológico” del Estado-sociedad que aliena y reproduce el statu quo, una educación de cierto sabor “iconoclasta”, que parte del supuesto de que lo que la sociedad aporta es opresión o mero conservadurismo, desconoce el valor de una historia de muchas generaciones y niega absurdamente la propia realidad de lo que se es por la comunicación, tradición o transmisión de la cultura. Tanto el papel del estudiante como sujeto, cuanto el papel del maestro como agente activo y de la sociedad como matriz de la autoconstrucción personal, tienen importancia real en el proceso educativo.

La formación se refiere a la capacidad que tiene el ser humano (el sujeto humano) de autoconstruirse, de darse forma. El dinamismo que ha producido la hominización y la humanización de la especie está presente también en el ser individual, y le permite desarrollarse e ir tomando

forma cada vez más plena y superior. Esa forma no está definida, como si se tratara de la actuación de un libreto ajeno, sino que se imagina y se construye creativamente a partir de lo que le ofrecen la naturaleza y la cultura. Esto no se logra si la forma no aprende a situarse frente al “mundo” (naturaleza, sociedad y cultura) para comprenderlo y apropiárselo.

La tradición clásica y también la reflexión alemana sobre la formación (*bildung*¹²) suponen que este proceso implica que la persona entienda e interprete “el todo”, es decir, “el mundo”, que se ponga en relación con ese “todo-mundo” y que ponga su proyecto y el compromiso con el mismo igualmente en relación con el “todo-mundo”. Sólo así logra la persona ser libre y sólo así logra “tomar forma humana”. El todo-mundo es el conjunto constituido por la naturaleza, la historia, la comunidad-sociedad humanas y la cultura; en la medida en que por la intelección-interpretación se apropie de ese todo-mundo y conozca su sentido y significación, será capaz de darle sentido y significación a su propia existencia y valorarla. Al decir de Müller (1984, col. 219), “un hombre formado es un ‘hombre de mundo’ (Kant) en el sentido de que su libertad “tiene su puesto en el

12 *Bildung* que se entiende como “aquel formar que es conjuntamente un devenir culto y un adquirir educación” (D’ARCAIS, 1990, p. 586).

todo, y que, por la experiencia del sentido, conoce la significación, la estructura y las leyes fundamentales de ese todo, conoce qué es lo importante y, por tanto, sabe decidirse rectamente en lo particular, aun frente a lo imprevisto y sorprendente, y orientarse rectamente”.

Si se observa bien, con esta consideración se trata de expresar que el ser humano como “ser en el mundo” no está en el mundo inconscientemente o como mero objeto, no padece el mundo o sufre la historia, no es una parte de la sociedad, sino que como sujeto y creador de su propio existir, tiene una comprensión de su mundo y una percepción crítica del mismo. No es un problema sólo de conocimiento como se sugería con la vieja expresión “hombre culto” o “cultura general”, sino una capacidad de comprensión y de valoración del que sabe en qué mundo está, de cuál mundo viene y qué es lo que pasa en “su mundo”¹³.

En dirección parecida se mueven las reflexiones de Hegel, según la interpretación de Gadamer (2001, p. 46): la formación es “ruptura con lo inmediato y natural” para ascender a la

generalidad. La formación consiste en superar la propia particularidad (individual y centrada en el propio interés) e ir a la generalidad: con esta afirmación, Hegel quiere expresar que si el ser humano se queda en su “mismidad” y en su “particularidad”, es decir, en su soledad, no se forma, no “toma forma humana”. En efecto, el ser humano, a diferencia de los animales, se hace en contacto con la cultura; sin contacto con ella sólo se desarrollaría biológicamente. La formación implica el “éxodo” de su mismidad para entrar en comunicación con el mundo, comprenderlo, interpretarlo, apropiárselo; pero este éxodo no es un extrañamiento de su propia mismidad, sino que se produce para regresar a sí para recuperarse y ser “él mismo”. Hay una “enajenación” como migración del yo-sí mismo a la generalidad, pero para luego recuperarse: “no es la enajenación como tal, sino el retorno a sí, que implica por supuesto enajenación, lo que constituye la esencia de la formación” (Gadamer, 2001, p. 46).

En sentido similar se hizo referencia anteriormente a la vida humana como “ex –sistencia”, como subsistencia desbordada hacia fuera, como

13 El mundo superespecializado ha conducido a una pérdida del sentido del todo y, en consecuencia, a una des-apropiación del mundo por parte del ser humano; en el campo de la sociedad, a un extrañamiento frente a la comunidad y a lo público o a un desinterés por el bien del conjunto. En este sentido dice el mismo Müller que “la actual crisis de la formación tiene su verdadera causa en que el saber y el poder de la humanidad han crecido extraordinariamente en las diversas esferas particulares (tanto en el conocimiento y dominio de algunos campos, como en el desarrollo de ciertas facultades), pero al mismo tiempo ha retrocedido cada vez más el todo” (1984, col. 222). En ningún modo se trata de añorar con nostalgia un mundo premoderno o de pensar que el ser humano educado es el que “sabe de todo”. Se trata, más bien, de que el ser humano sea capaz de ubicarse inteligentemente en “su” mundo “su” historia y “su” sociedad.

descentramiento y superación del solipsismo de la mismidad, pero no con el fin de enajenarse ni perderse como sujeto, sino por el contrario, de llegar a ser persona singular y autónoma.

La formación se logra, en consecuencia, en la referencia de la persona al todo y en la capacidad de salir de sí para apropiarse de la generalidad, de los desarrollos de la cultura y de las formas de existir de los otros, con el fin de autoconstruirse como persona singular. Será así como los acontecimientos y el contacto con la realidad y con la historia no simplemente “pasan” sino que se viven y llegan a ser vivencia, experiencia enriquecedora, apropiación y enseñoreamiento.

El concepto de formación alude tanto al proceso como al resultado del mismo¹⁴: “formación” es un movimiento, una acción, un dinamismo que permite al ser humano ir tomando forma; es, al mismo tiempo, la meta y al resultado de ese movimiento: llegar a tomar forma. “Forma” singular, dinámica, madura.

Con estos adjetivos se quiere hacer referencia a que la educación y el

proceso de formación no pretenden imponer una determinada forma de ser humanos (sea la del maestro, la de la sociedad o la de cualquier ideología) sino ofrecer posibilidades para que cada cual diseñe y realice su proyecto personal; esto no significa que la sociedad, el maestro o la institución estén desprovistos de una determinada manera de ver al ser humano y, en consecuencia, de una “forma de ser humanos” que se comparten en el proceso educativo; pero la proponen a la libertad del alumno para que él, a partir de su identidad y de lo que encuentra en la “generalidad” y en la cultura, se autoforme. Dinámica en cuanto que, como se ha dicho, el ser humano (la persona singular) no “es” de una vez por todas, sino que es un “estar siendo” y por tanto tiene la posibilidad de enriquecer su proyecto y su “forma” permanentemente, e incluso de cambiar o, como se dice en el lenguaje cristiano, convertirse. Madura en cuanto que todo proceso tiende hacia estados de plenitud y perfección, pero lo hace asintóticamente, prolepticamente: su “estar siendo” no tiene fin¹⁵, pero se ha de acercar y ha de lograr resultados que permitan decir que el proyecto personal humano tiene

14 Dice GADAMER, que “formación” (bildung) puede significar tanto proceso como resultado del proceso: formación es el proceso que se recorre para tomar forma, y la forma final también es formación. Pero advierte el autor que con frecuencia se alude más al resultado que al proceso y esa “trasposición es aquí particularmente parcial, porque el resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión” (2001, p. 40).

sentido y su estado de realización es satisfactorio, aunque en movimiento.

En ese sentido vale la pena citar a Müller (2002, col 217), quien dice que:

“El hombre se caracteriza por su ‘intencionalidad’, es decir, por su fundamental apertura y orientación hacia una plenitud no lograda. No está acabado como lo inorgánico, que es siempre perfecto en la esencia (forma fundamental) y en la realidad (plena presencia o actualidad); y, a diferencia igualmente del ser orgánico, estas dos dimensiones no se hallan en él de tal modo que se desarrollen y alcancen con toda seguridad. El hombre está inicialmente como vacío: sin esencia y sin realidad. Sin esencia, porque tiene que empezar por tomar y ocupar su puesto fundamental en la totalidad de los entes, su ‘lugar esencial’ en la totalidad del mundo. Sin realidad, porque la actualización de su plena presencia en la relación con todo lo otro inicialmente para él es tarea y mandato”.

4. La Formación en la Universidad Católica Popular del Risaralda

Lo que se ha dicho hasta aquí no es otra cosa que la visión que subyace a la práctica educativa de la Universidad Católica Popular del Risaralda. No es ni una investigación ni una construcción teórica con fines académicos sino pedagógicos; recoge, como se dijo al principio, las reflexiones sobre nuestra misión como institución educativa en vísperas de la celebración de los treinta años de la Universidad y con motivo de la publicación conmemorativa de la Revista Páginas en sus veinte años.

Luego de estas consideraciones teóricas, ahora se presentará la manera como entendemos la educación y el la formación en nuestro Proyecto Educativo Institucional.

Como se dijo arriba, entendemos la educación como el proceso mediante el cual la sociedad ofrece las condiciones adecuadas y suficientes para que sus miembros se autoconstruyan como seres humanos. En el caso de la educación formal, es un servicio público que la sociedad delega en sus instituciones educativas, las cuales tienen

15 Es interesante el hecho de que esta perspectiva tenga ya cabida en el lenguaje oficial sobre educación superior: “Formación es construcción, es desarrollo. Se puede afirmar del ser humano que es sujeto de ‘formación’ porque él es un ser en proyecto, siempre perfectible, nunca terminado. Su propia naturaleza es posibilidad, nunca totalmente realizada, de ser más y mejor, de cambiar, de desarrollarse”. ICFES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2002, p. 100).

entonces una responsabilidad social de la mayor envergadura.

La finalidad de la educación es posibilitar procesos de “humanización” tanto en el nivel colectivo como individual. O sea que su finalidad es la “formación humana” de sus miembros y del colectivo en su conjunto.

La formación es, por ello, en la Universidad Católica Popular del Risaralda, el concepto nuclear del proyecto educativo y en ese sentido recordamos lo que se expresó antes acerca de la preferencia por este concepto en lugar del de docencia; en efecto, la docencia está implicada en la formación, pero la formación desborda la docencia y se verifica de muchas otras maneras en la vida de la institución. En efecto, así como la persona se educa (se autoconstruye y toma forma humana) en la relación con la cultura (en la familia, la cuadra, el barrio etc.), así también en la institución universitaria: el ambiente – entorno en el que se desarrolla el proceso educativo es la cultura institucional, de tal manera que todo espacio, ambiente, actividad y manifestación socio cultural han de ser educativos. La educación no se reduce al aula de clase ni a los espacios que la prolongan (el taller, el laboratorio, el trabajo de campo, la

visita a empresas...) sino que se realiza en todo lugar y momento.

El estudiante que llega a la Universidad (de 15, 16 o 17 años) va a pasar una parte muy importante de su vida (de su proceso de autoconstrucción) en la Universidad; aquí estará hasta cumplir 22, 23 o 24 años: una etapa muy importante y significativa de su existencia; importante para su desarrollo afectivo, social, político, ideológico (y no sólo intelectual). En este tiempo y en el ambiente en el que transcurre gran parte de su vida en esta etapa, él avanzará de manera importante en su proceso de llegar a ser (puede ser, también, que no avance, que retroceda o que se acerque a situaciones de “no-ser”, si las características del ambiente institucional así lo condicionan). El concepto de formación coloca la institución ante el desafío de crear las condiciones culturales que favorezcan procesos de humanización, crecimiento personal y desarrollo humano.

4.1 Dignidad

Una categoría nuclear en el concepto de formación, es la de dignidad. Entendemos que lo que caracteriza la “forma humana” es esa condición que eleva al ser humano por encima de las demás realidades de la

naturaleza y lo que le da una valía singular que hace de la persona un valor irreductible e insubordinable, superior. La formación en la Universidad pretende lograr que cada estudiante (y cada miembro de la comunidad universitaria) alcance una profunda conciencia de su dignidad y la asuma como una condición que le pertenece y ha de permea y orientar todos sus actos: conciencia de su dignidad personal que él debe valorar y respetar, que él debe exigir que le respeten y que, igualmente, debe reconocer y respetar en los otros, en cualquier “otro” que se cruce por su vida. De tal manera que, consciente de su dignidad y habiéndola asumido existencialmente, todos sus actos, comportamientos, relaciones lleguen a ser dignificantes.

4.2 En las relaciones y para las relaciones

La formación es un proceso complejo que se produce en el ser humano en unas relaciones y para unas relaciones. Es en las relaciones consigo, con los otros y con lo otro, como alguien se hace y construye, y con el fin de volver como sujeto sobre esas relaciones para transformarlas y enriquecerlas. En este sentido, en la Universidad hemos dicho que el estudiante se forma “en

las relaciones y para las relaciones”. El entramado complejo de las relaciones es el ambiente donde “se hace ser humano” una persona; pero es ese entramado donde él ejercita su capacidad de ser agente, es decir, comprometiéndose para tener unas relaciones cada vez más ricas, aportantes y productivas.

4.2.1 Relaciones consigo mismo

La educación como formación debe posibilitar que el estudiante aprenda a relacionarse consigo mismo mediante un proceso creciente de “autoposesión” en el que se conozca a sí mismo, identifique sus posibilidades, capacidades y limitaciones con miras a construirse como persona; conozca su propia historia personal, con lo que ella le permitió y también con lo que le pudo haber negado, con las heridas que le pudo haber causado y también con las fortalezas que le permitió. La autoposesión significa ser capaz de diseñar su proyecto personal de vida y de comprometerse con su realización; enseñorearse de sus afectos, sentimientos, emociones y pasiones; saberlos expresar y saberlos acoger cuando se le prodigan; valorarse a sí mismo; asumir sus éxitos con satisfacción pero sin envanecerse, y asumir los fracasos con humildad, sin

derrumbarse ni sentirse derrotado; implica saber quién es, qué quiere y hacia dónde va.

Relacionarse consigo mismo y autopoerse tiene que ver con el desarrollo y la conquista de autonomía, identidad e independencia; con la autoestima, el autoconocimiento, el autocontrol y la autogestión de su vida, de sus proyectos y de sus procesos. La educación en todos sus niveles, incluido el superior, debe ofrecer el ambiente propicio para que el estudiante avance en ese proceso de autoposesión. Esta función de la educación adquiere mayor importancia en una época en la que los seres humanos son volcados hacia el afuera y viven en función de lo exterior, convirtiéndose en extraños para ellos mismos; una época y una cultura que dan poco espacio para la introspección, la autorreflexión y la profundización espiritual.

4.2.2 Relaciones con los otros

El ser humano se forma en las relaciones con los otros, en la alteridad. Estas relaciones se producen en dos niveles: el nivel de las relaciones interpersonales y cercanas que se dan en la familia, la comunidad local, el grupo de amigos, y el nivel de las relaciones sociales, políticas y ciudadanas.

En las relaciones con los otros, se forma el estudiante: en el trato con los demás aprende a convivir, compartir, expresar y dar afecto, respetar las diferencias, ser solidario, intercambiar y confrontar opiniones, trabajar en equipo, actuar con otros, ser generoso y entregarse. Las relaciones interpersonales lo enriquecen y humanizan. De esa manera, el estudiante crece personalmente y se capacita para relacionarse con los demás como amigo, novio, esposo, padre o madre, vecino.

La educación superior en la Universidad debe ofrecer las condiciones que permitan al estudiante crecer en las relaciones y asumirlas responsablemente. En la Universidad debe construirse un ambiente que favorezca las relaciones interpersonales: un ambiente de amabilidad, respeto, solidaridad, convivencia, participación.

El otro nivel de las relaciones con los otros es el de las relaciones sociales, ciudadanas y políticas. El estudiante se forma en esas relaciones y se forma para asumirlas responsablemente. La Universidad es un espacio para que el estudiante se reconozca como miembro de una sociedad en la que tiene derechos y deberes, desarrolle su conciencia po-

lítica y ciudadana, aprenda a participar y hacer opciones, despierte su sentido crítico frente a su sociedad y a las alternativas políticas que en ella se presentan, forme su criterio, conozca la realidad social, política y económica. La Universidad debe ofrecer al estudiante los elementos que le permitan participar en la vida de la sociedad, en sus organizaciones y partidos políticos. Los líderes de la sociedad salen de las universidades y por tanto el proceso educativo no puede soslayar la responsabilidad de contribuir a su formación.

4.2.3 Relaciones con la naturaleza

Los seres humanos se forman al relacionarse con la naturaleza: experimentándola, contemplándola, conociéndola, disfrutándola, transformándola. Entrando en contacto con ella, tomándola en sus manos y apropiándose de ella desarrolla sus facultades y logra reconocerse como sujeto y señor de una naturaleza que recibió como un don, del cual es no sólo beneficiario sino responsable.

Al relacionarse con la naturaleza, reconoce su espacio y el escenario de su vida; desarrolla sus sentidos, sabe de los procesos que se dan en

ella, y que también se dan en él como habitante y perteneciente a la naturaleza; se percata de su ser limitado: limitado espacialmente y limitado por su propia piel; aprende a manipularla y descubre sus extremidades como mecanismos para recorrerla, hacerla suya, sentirla propia y responsabilizarse de ella; aprende a nombrarla y descubre su habilidad lingüística como mecanismo para apropiarla, conocerla y darle sentido.

La naturaleza se presenta a sus sentidos como un objeto para ser conocido; emprende la aventura de conocerla, entenderla, y abre posibilidades para conocerse y pensarse a sí mismo y pensar lo que se le presenta como objeto. Conociendo la naturaleza aprende a pensar y a reconocerse como ser cognoscente.

Conociéndola aprende a transformarla mediante el trabajo, para satisfacer sus necesidades; pero el trabajo, en el sentido más amplio del término, es decir como actividad de manipulación y transformación, además de construir y producir objetos, es un medio por el cual se construye, produce y transforma a sí mismo.

La relación con la naturaleza es también contemplación: se contempla la naturaleza como bella y como fuente

y modelo de lo bello. La formación implica aprender a admirar la naturaleza y a deleitarse con su misterio.

Como se ve, en las relaciones con los otros y con la naturaleza el ser humano se hace sujeto, se reconoce y aprende a identificarse como ser personal. Percibe su existencia como un don recibido y despierta su sentido de gratitud y responsabilidad. Frente a la naturaleza aprende a comprenderse como co-creador que tiene en sus manos tareas y posibilidades, y que es garante de su conservación y subsistencia para las generaciones posteriores.

En cumplimiento de su misión educativa, la Universidad debe posibilitar al estudiante que aprenda a situarse frente a la naturaleza y a reconocerse como naturaleza; lo hace mediante la educación en la ciencia y la tecnología, pero no se agota su tarea allí, sino que va más allá: hacia el reconocimiento de su responsabilidad frente a la naturaleza, a saberla apreciar, admirar, contemplar y disfrutar estéticamente. El

enseñoreamiento¹⁶ que la educación posibilita es todo eso: ser “señor” significa ser sujeto, responsable, transformador, “dueño de casa”. La sensibilidad ecológica de nuestros días rescata precisamente ese valor: el ser humano vive en la naturaleza como su “casa”, su “oikía” (voz griega que significa casa, de la que provienen el prefijo “eco” de muchas de nuestras palabras españolas: economía, ecosistema etc.), sintiéndose huésped de ella y responsable de su conservación y perfeccionamiento; la voz latina “domus” (casa, hogar) sugiere la tarea del ser humano frente a la naturaleza y al espacio: humanizarlo, es decir, hacerlo espacio humano domesticándolo, esto es, haciéndolo su casa, mejor aún, su hogar, un hogar amable que se cuida con delicadeza.

Cuando anteriormente hablábamos de la formación como una percepción del todo, nos referíamos también a la percepción de la naturaleza como un todo¹⁷ en el que habita el ser humano y del que él forma parte; es la comprensión de la natura-

16 La expresión “enseñoreamiento” fue muy estimada por la ilustración y la modernidad; aludía al hecho de que el ser humano se reconocía como señor, con autonomía, libertad y responsabilidad frente a su propia vida, la historia y la naturaleza. Pero en este último caso, subyacía a la expresión el sentimiento de que la naturaleza era un objeto para dominar, conquistar y someter como si se tratara de un adversario o de un recurso para explotar, lo que condujo a las prácticas depredadoras y contaminantes que la sensibilidad ecológica critica. El enseñoreamiento al que se hace referencia aquí no desconoce el papel del ser humano como dueño de la naturaleza, pero ya no se sitúa sólo “frente” a ella como un rival, sino que también se siente naturaleza; es su custodio y protector o, como se expresa en la tradición cristiana, administrador y co-creador.

17 No se asume aquí cierta perspectiva de algunas formas religiosas hoy muy en boga y de algunas ideologías ecologistas que divinizan y resacralizan la naturaleza. Al respecto, el pensamiento cristiano desde sus orígenes en el judaísmo ha realizado todo un proceso de desacralización de la naturaleza definiendo que el mundo es mundo y Dios es Dios. No se pretende, pues, resacralizar la naturaleza pero sí liberarla de la objetivación radical a la que la sometió la modernidad al convertirla simplemente en materia disponible para el conocimiento y la manipulación.

leza como casa-hogar que se conoce, se abarca, se vivencia y se aprecia.

4.2.4 Relaciones con la historia

Relacionarse con la historia en el proceso de formación en la Universidad no es sólo adquirir información acerca de hechos, fechas y lugares. Es asumirla como matriz en la que se llega a ser, es adquirir sentido histórico, reconocerse a sí mismo como ser histórico. No se trata simplemente de mirar la historia como un objeto “enfrente” de sí, sino como una condición de la existencia. En este sentido, las historias (de la cultura, universal, de Colombia, de las disciplinas) como asignaturas en la Universidad no pueden reducirse a proporcionar información, sino que deben apuntar a crear sentido histórico.

Mirar el pasado como objetivo de la formación histórica no es sólo adquirir conocimiento, sino contemplarlo como el camino que nos ha permitido ser lo que somos, y al hacerlo, reconocer la vida en cuanto humana como un don que hemos recibido de las otras generaciones y, entonces, despertar el sentimiento de la admiración y la gratitud. Es reconocer la existencia individual y

colectiva como fruto de un proceso que ha implicado esfuerzo de las generaciones precedentes, coacción fatigosa, imaginación y creatividad, sabiduría y tesón para afrontar retos y desafíos.

El sentido histórico que debe pretender la formación en la Universidad implica aprender la “lógica” de la construcción de la sociedad, la cultura y del mundo, la “lógica” de su constitución y del proceso por el que han llegado a ser; que el estudiante reconozca la historia como el camino por el que se ha constituido su mundo, para saber llegar hasta sus comienzos y sus momentos especialmente significativos.

Mediante la formación histórica el estudiante logra el conocimiento de los procesos que han dado origen a la sociedad, la cultura, la ciencia y su propia disciplina y en esta especie de arqueología de la constitución “filogenética”, aprende a hacer sociedad, cultura y ciencia y a asumir su propia constitución “ontogenética”, es decir, de su propia formación como humano, como científico y como profesional.

La formación del sentido histórico implica también el reconocimiento del futuro. El estudiante se reconoce como forjador de historia,

diseñador y artífice del futuro. Comprende su propia vida como un hacerse y su responsabilidad en el futuro del mundo (de su ciudad, su país, su disciplina y su profesión). Aprende a observar con espíritu crítico, a imaginar futuros deseados y a caminar para lograrlos, a sentir el dinamismo de su propia existencia individual y colectiva como un hacerse permanente que está en sus manos y a emprender su misión con responsabilidad y creativamente.

El sentido histórico permite comprender el presente como el “aquí y ahora” fruto de su pasado y escenario de la construcción de su futuro y del futuro de su mundo. El presentismo de la cultura actual y la “estetización general de la existencia” (Mardones, 1988, p.72 ss; cfr. Vattimo, 2000) que en opinión de algunos es rasgo de la postmodernidad, pueden conducir a que se pierda el sentido histórico. Responden esas nuevas perspectivas al inconformismo frente a una visión del mundo que dio prioridad al pasado y lo convirtió en referente e ideal (premodernidad) o que exaltó a tal punto el futuro que se despreocupó de disfrutar el presente y lo sacrificó en aras del porvenir deseado (modernidad). La formación hoy deberá ensayar la construcción de una síntesis que recupere el sentido histórico.

La formación en las relaciones y para las relaciones con la historia recoge todo lo anterior. Es así como el estudiante se forma como persona y se capacita para ser forjador de historia. Lo decimos tanto en sentido colectivo como individual: el sentido histórico que permite comprender la historia de la colectividad pero que permite también autocomprenderse, es decir, posibilitar que el estudiante re-conozca su pasado personal y también su vida como proyecto.

4.2.5 Relaciones con la Trascendencia

El carácter multifacético y polirelacional del ser humano no se agota en lo que se ha descrito hasta el momento. Es necesario prestar atención a otra relacionalidad que representa una dimensión esencial de la existencia humana: la espiritualidad y la religiosidad.

La importancia de esta dimensión no se comprenderá si se reduce a una “parte” de la vida o a unas actividades que “también” ocurren. Por el contrario, es una dimensión que abraza toda la existencia personal y le da sentido como un todo; su influencia se deja sentir en todo lo que es, hace, piensa y proyecta. El ser humano no “tiene religión” sino que

“es” religioso, es decir, vive en el mundo como “homo religiosus” y todo lo que hace está marcado por ese carácter.

Con frecuencia la educación superior concentró todo su quehacer en la formación científico técnica y se desentendió de la formación humana tal como la hemos entendido, y en particular de la formación ética y religiosa, como que fueran asuntos que pertenecieran a otros niveles de la educación. Actualmente la secularización y la concepción laica de la gestión de lo público han llegado incluso a pensar en la exclusión de la formación religiosa en los otros niveles educativos.

Consideramos por el contrario, que “lo religioso” como dimensión de la vida humana debe encontrar en las instituciones educativas el ambiente propicio para su desarrollo, supuestos obviamente la libertad religiosa y el pluralismo.

El ser humano es trascendente. Su estructura antropológica y su vocación reclaman y son reclamados por lo superior y están tensionados hacia lo infinito y lo eterno. El proceso evolutivo ha conducido de formas más simples y materiales hacia formas más complejas que han desembocado en la espiritualización de la

materia. El carácter multifacético del ser humano y la responsabilidad de la educación de ofrecer condiciones para la formación integral, integrada y armónica implican la atención a la dimensión religiosa como propia de lo humano.

Su modo de ser como “ex-sistencia” implica un dinamismo que libere a la persona de su simple “mismidad” y la proyecte a salir de sí para alcanzar su plenitud en la alteridad; la tendencia hacia los otros, propia del ser humano y condición necesaria para humanizarse, lo llevan a relacionarse con los demás, a amar y dejarse amar, pero esa tendencia incontenible e insaciable, sólo llega a satisfacerse plenamente en el encuentro abierto, oblativo, libre de egoísmos y capaz de amar totalmente y sin límites, y en la relación con un “otro” que lo ame así y lo haga capaz de amar de esa manera. En la teología se dice que esa intencionalidad y esa búsqueda insaciable de la alteridad, sólo se logra plenamente en el encuentro con “el Otro”, Dios.

El carácter de proceso abierto del ser humano imprime, igualmente, un dinamismo a la existencia humana, que la hace buscar cada vez más su autosuperación, hacerse constante, imaginar proyectos y soñar la felicidad y la plenitud; pero ese proce-

so de hacerse constante terminaría en el absurdo y la frustración si todo acabara con la muerte o con el peregrinaje histórico que sólo alcanza parcialmente lo soñado. Es en la comunión con la trascendencia personal como la vida-proceso supera lo absurdo y la frustración y logra realizarse plenamente: supera en ella las barreras de la espacio-temporalidad y logra su sed de infinito y eternidad.

Es precisamente eso lo que se anotaba más arriba cuando se afirmaba que la persona no logra su plenitud en el tener, poder, placer, aparecer, sino en el ser, y que eso es precisamente a lo que ha de apuntar todo proceso educativo comprendido como formación. La plenitud del ser se alcanza en la comunión con Dios, como el que es en perfección, como verdad y vida.

En las relaciones con la Trascendencia se construye el ser humano; como se ha repetido, “en ellas” y “para ellas”. Comprendiendo su vida como vocación al infinito, como camino hacia la plenitud y advirtiendo que lo que sueña como “sueño de su vida” es posible, el ser humano da sentido a su existencia y la vive como proyecto.

El proceso educativo ha de posibilitar las condiciones pertinentes para

que el estudiante desarrolle también su dimensión religiosa. Para que se encuentre con su propia experiencia religiosa, la valore críticamente y la asuma como propia; para que pueda madurar su experiencia religiosa al igual que maduran su racionalidad, su sociabilidad y su afectividad, y no se produzca un desfase entre lo que cree por la fe y su pensamiento, su quehacer socio-político y sus relaciones afectivas; ese desfase terminará por derrumbar su religiosidad o por relegarla al ámbito de lo marginal.

Las relaciones con la Trascendencia, con Dios, han de poder ser asumidas de tal manera que impulsen, potencien y den sentido a su vida y a sus proyectos. Una religiosidad enfrentada con la vida o al margen de ella, es una religiosidad inauténtica, fuente de conflictos e incluso freno de los procesos de desarrollo personal.

En las relaciones con Dios, la persona logra reconocerse como sujeto libre y amado; logra comprenderse como “hijo” poseedor de dignidad y como alguien valioso; como sueño posible y proyecto llamado a la plenitud; como objeto del perdón y la misericordia, capaz de reincorporarse de su fracaso o de su error y reconciliarse consigo, con los demás

y con Dios. Y desde la experiencia de filiación (de ser “hijo”), él podrá entender de forma nueva sus relaciones con los otros como “hermanos” (hijo del padre de los demás hijos) y consigo y con la naturaleza como “señor”¹⁸.

4.3 La formación como desarrollo

Como se vio arriba, el concepto de desarrollo aplicado a la educación parte de la concepción de que el ser humano, como ser natural, posee unas virtualidades o potencialidades que es posible desarrollar; con frecuencia se acudió al ejemplo de la semilla que posee en su interior un dinamismo en potencia que, en el ambiente adecuado de temperatura, humedad y tierra abonada, se despierta y desarrolla hasta convertirse en planta adulta.

En este sentido, la función de la educación es “sacar afuera” esas potencialidades; aparece así un segundo significado de la educación, emparentado con el primero que, como vimos, se refería a “sacar” el alma o liberarla

del cuerpo: “la educación como un sacar comporta que ya en el alma está contenido todo lo que se podrá o se deberá expresar, de manera que será posible establecer analogías conceptuales entre educación y desarrollo o progreso”; se trata de una tarea en la que el alma se educa sacando todo de sí, entendiendo el sí “como potencialidad que el tiempo (y el espacio) transformará en resultados (igual que la semilla, aquella semilla, que se convierte en planta, aquella planta”(Flores D’Arcais, 1990, p. 565).

El concepto nació en un contexto socio cultural particular¹⁹, ya muy lejano del nuestro, y se nutrió de los saberes que se poseían en el momento y al mismo tiempo lo condicionaron²⁰. No obstante, el concepto sigue teniendo validez, ya en un contexto diferente y enriquecido a la luz de nuevos conocimientos de orden psicológico y antropológico. Conserva, pues, su validez.

La formación como desarrollo y en el contexto educativo, significa que la educación debe ofrecer las condicio-

18 Con estas tres expresiones sintetizó la visión cristiana del ser humano la TERCERA CONFERENCIA GENERAL DEL EPISCOPADO LATINOAMERICANO. Documento Final de Puebla, n. 322.

19 Véase FLORES D’ARCAIS, 1990, p. 586. El autor alude al “ámbito naturalista” en el que se originó este concepto y que se fundamenta en el convencimiento de que el punto de partida de la educación es la bondad natural y que cualquier intervención positiva “comportaría desviaciones y constricciones, es decir, actitudes antieducativas”. Si bien puede ser cierto este origen que señala D’Arcais, este hecho no invalida que se asuma el concepto de desarrollo desde otras perspectivas que reconozcan el papel de la cultura y su valor en el proceso educativo y supere la limitación estática naturalista.

20 El concepto de desarrollo nos coloca “inevitablemente en el ámbito naturalista y si bien es verdad que se pone de manifiesto el sacar –la planta de la semilla-, es también verdad que se confirma sustancialmente la fórmula sé como eres, que no es un imperativo, sino la constatación, o descripción, de un cierto desarrollo”. (FLORES D’ARCAIS, 1990, p. 586).

nes adecuadas y suficientes que le permitan al sujeto desarrollar sus virtualidades, facultades, capacidades; las que posee naturalmente por su condición de humano y por su individualidad genética, y las que puede adquirir gracias al encuentro con la cultura.

Si el objeto de la educación es posibilitar que el sujeto se “autoconstruya”, es decir, se forme, y lo haga en el sentido que hemos señalado (integral, integrada y armónicamente), la Universidad debe ofrecer las condiciones para que el estudiante desarrolle todas las dimensiones de su ser; no es inútil recordar que en la Universidad transcurrirá una etapa muy importante de su vida, en la que todo evolucionará bien o mal, para bien o para mal; se trata de que la institución se preocupe de que sea para bien. Sólo con el fin de recordarlas, pues se trata de algo más o menos evidente para todos, señalamos a continuación esas dimensiones, sin detenernos en cada una:

- Desarrollo intelectual
- Desarrollo de la voluntad.
- Desarrollo de la espiritualidad y la religiosidad
- Desarrollo de la imaginación y la creatividad

- Desarrollo afectivo y emocional
- Desarrollo ético
- Desarrollo estético (sentido estético)
- Desarrollo lingüístico
- Desarrollo social, político y ciudadano

Tanto el proceso del desarrollo de las dimensiones como la formación en las relaciones y para las relaciones se realizan en la Universidad toda, entendida como un “ambiente” (un ambiente educador), con lo que se quiere aludir al hecho de que “todo” en la Universidad educa (o “deseduca”) y forma (o “deforma”). Es decir, el proceso educativo y de formación o desarrollo no se agota en el aula de clase ni en el pensum de asignaturas: se realiza en todos los espacios, actividades, ambientes, relaciones de la Universidad; en este sentido hemos dicho que la docencia es un aspecto de la formación, y que por ello entre nosotros preferimos este último concepto mucho más englobante e integral, para definir la primera de las “funciones”²¹ de la educación superior.

5. Formación y núcleo básico o de “identidad UCPR

En la Universidad hemos vivido un proceso lento y acucioso encamina-

21 Otra vez vale la pena afirmar que preferimos hablar de “dimensiones” de la educación y no de “funciones”, puesto que este segundo concepto no subraya suficientemente el carácter integrado de esos tres quehaceres, y en cambio el de dimensiones sí lo hace (piénsese que una dimensión adquiere su identidad en relación con las otras).

do a definir un núcleo básico de formación humanística, común a todos los programas. Este núcleo pretende establecer unos momentos que apoyen el proceso de formación humana. Al cabo de muchas reflexiones, en las que intervinieron muchas personas y colectivos (Consejo Académico, Rectoría, Vicerrectoría, Proyecto de Vida, Área de Humanidades, Comités Básicos), se definieron los siguientes componentes del núcleo básico:

1. Desarrollo Humano: incluye un momento de formación en un semestre y un taller cada uno de los otros semestres; se abordan dimensiones de la formación como la reflexión sobre la propia vida (proyecto), las relaciones con los otros, la familia, lo religioso, las relaciones con Dios, lo socio-cultural.
2. Lecto-escritura y comunicación
3. Lógica y pensamiento crítico
4. Formación ciudadana
5. Hermenéutica de la Fe
6. Ética General
7. Ética profesional
8. Humanidades electivas
9. Seminario final de humanidades

Por lo general, con excepción del componente de desarrollo humano y el seminario de humanidades, estos momentos se realizan “en el aula

de clase” como ayuda explícita, directa y académica a los procesos de formación que se desarrollan en todo el ambiente de la Universidad, incluidas sus actividades académicas extraescolares. Se soportan, por lo tanto, en la idea de que la Universidad debe velar porque la formación se realice en toda la vida de la comunidad universitaria. En efecto, por mencionar un caso, no se logra una formación ética o ciudadana en un curso; esta formación se logra en la convivencia, la participación en la vida del grupo y de la universidad, la reflexión política y la militancia si es el caso, el respeto de las normas, la discusión en torno a la vida, el afrontamiento de los conflictos y su solución pacífica, el respeto del espacio físico, la preocupación por el conocimiento de la ciudad y de sus problemas y proyectos, la vinculación con grupos de carácter cívico o político. El curso lo que hace es una tematización de ese mundo, con el fin de fortalecer actitudes, criterios y conocimientos, de ejercitarse en el debate y hacer valoración crítica de sus ocurrencias.

6. Una reflexión conclusiva

Desde su creación la Universidad Católica Popular del Risaralda se ha inspirado en la convicción de que la educación es un componente

esencial de su misión; la educación entendida en el sentido más amplio y genuino de la palabra: posibilitar procesos de humanización. Esta afirmación no es una simple redundancia, sino que pretende reivindicar una tarea que en algún momento recusaron muchas universidades o al menos concibieron de forma reductiva, sólo como educación científico técnica.

Afirmar el carácter educativo de la universidad significa reconocer responsablemente que en ella “se hacen personas” los estudiantes, y que por lo tanto ella debe ocuparse no sólo de la educación en las ciencias y en las técnicas, sino de la educación de sus alumnos en todos los campos de su desarrollo humano. Creemos que el concepto de *formación* permite pensar todo el proceso educativo en esta perspectiva y recuperar en la educación superior dimensiones olvidadas o no tenidas suficientemente en cuenta. Permite repensar creativamente el papel de la universidad de cara a sus responsabilidades con los estudiantes (que buscan en ella condiciones adecuadas y suficientes para “llegar a ser”) y con la sociedad (que le delega la tarea de posibilitar la formación de sus miembros como ciudadanos, líderes, padres de familia, productores de conocimiento).

Formación es el concepto nuclear del ser y quehacer de la Universidad Católica Popular del Risaralda en cuanto *institución de educación*; formación como la manera de entender y ejercitar la educación en la universidad. Se trata de un concepto más que de una “mera palabra”, si es que una palabra puede ser entendida tan pobremente que merezca ese calificativo; un concepto en el sentido de que posee una significación suficientemente precisa, profunda, abarcante; y un concepto con una larga tradición, lo que le concede riqueza y densidad.

La formación de la que habla nuestra Alma Mater se refiere, fundamentalmente, al proceso de “tomar forma humana” que adelanta un estudiante, proceso en el que se enriquece con toda las conquistas de la cultura, en el que desarrolla todas sus potencialidades y en el que asume el desafío de autoconstruirse; formación como proceso integral, integrado y armónico que no deja de lado ningún aspecto de esa aventura fascinante que consiste en hacerse plenamente humano. A la universidad como institución de educación le corresponde atender a todos esos aspectos.

El sujeto de esa tarea es el estudiante; la institución y sus miembros

actúan como “*apoyo*”, en cuanto que se ponen a disposición del protagonista del proceso para que él mismo se eduque. Ésa es la razón por la cual nuestra misión no está planteada en términos de “formar” al estudiante, sino de “posibilitar su proceso de formación”.

El papel del maestro de la educación superior adquiere, en este marco, un alcance muy amplio, al tiempo que se constituye en un desafío a la creatividad y a la responsabilidad. Alcance amplio, en cuanto que se apersona de su misión como *educador*, superando la visión reductiva que limita su trabajo a ser “profesor” de una asignatura; creatividad, porque requiere imaginación y sabiduría para saberse situar como interlocutor del diálogo educativo con un estudiante universitario; responsabilidad, puesto que ha de rendir cuentas de su desempeño a la sociedad que le ha confiado la formación de sus miembros.

Es en este sentido en el que se ha de entender la permanente insistencia de la Universidad Católica Popular del Risaralda a sus maestros en el sentido de que su compromiso es con la formación humana (“gente”), ética (“gente de bien”) y profesional (“profesionalmente capaz”) de

los estudiantes²². Trátese del profesor de algoritmos, física, epistemología, historia, contabilidad, o del profesor de ética o formación ciudadana.

La “*formación humana*” se posibilita en todos los ambientes de la Universidad; en ese sentido, se propone hacer del “campus” y la comunidad universitaria un “ambiente educador”, es decir, un entramado cultural suficientemente desarrollado que permita a sus miembros humanizarse. Es decir, la formación humana se produce gracias a un ambiente adecuado; pero además existen unos “momentos académicos” o “escolares” cualificados para este proceso, que están dados por los componentes del núcleo común y el área humanística.

¿Es posible una universidad así?
¿Es real esta propuesta? La experiencia de la Universidad Católica Popular del Risaralda es que sí es posible este modelo de educación superior; posible, pero no fácil: tanto nuestros paradigmas de educación superior como la concepción de profesor o de estudiante universitario parecen marchar frecuentemente en otra dirección. Pero el reclamo que hace la sociedad a la universidad por su desatención a la formación hu-

22 Se hace alusión a la misión de la Universidad Católica Popular del Risaralda, que en su forma más breve reza así: “Somos apoyo para llegar a ser gente, gente de bien y profesionalmente capaz”.

mana de los estudiantes terminará por convertirse en un criterio de pertinencia y en una exigencia ineludible.

Esta perspectiva inspira al Alma Mater desde su creación hace treinta años, cuando nació “del corazón de la Iglesia” diocesana con el deseo de ofrecer oportunidades de formación a las juventud, en correspondencia con el pensamiento y la larga experiencia cristiana en la educación. Bebiendo en las sabias fuentes de la tradición y sabiendo mirar con inteligencia y agudeza para discernir las demandas de las nuevas realidades socio culturales, creemos que vale la pena comprometernos con este desafío.

A manera de excursus: Competencias de la formación humana para la Universidad Católica Popular del Risaralda

La actual propuesta pedagógica que se está asumiendo en el país, centra sus objetivos en la creación de competencias en los estudiantes. Se formulan competencias para los programas, las fases o etapas, los semestres y los momentos de aprendizaje. Pero con frecuencia las competencias se reducen a los aprendizajes científico técnicos y profesionales y se pasan por alto las relacionadas con la formación humana

y ética. A continuación se presenta una propuesta inicial que formula competencias en este campo; se pretende ofrecer unos elementos para la discusión con miras a formularlas institucionalmente.

Madurez y dignidad personal

1. Reconoce su dignidad personal y la de los demás y actúa en correspondencia con ella tanto en el trato consigo mismo como en las relaciones interpersonales.
2. Conoce y valora críticamente su realidad personal, su presente y su pasado al igual que sus posibilidades y limitaciones.
3. Expresa con claridad su proyecto personal de vida y sabe dar cuenta de lo que quiere como ser humano y como profesional.
4. Orienta su vida hacia las metas y objetivos definidos en su proyecto de vida
5. Refleja en su vida y en sus comportamientos un alto grado de autoposesión, autoestima, auto comprensión y autocontrol, y de madurez en el ejercicio de su autonomía.
6. Reflexiona con seriedad y profundidad sobre su propia existencia, sus criterios, hábitos, comportamientos y opciones, los evalúa a partir de criterios precisos y asume los correctivos que considera

necesarios.

7. Reconoce con realismo sus éxitos y fracasos, sus aciertos y equivocaciones, los asume con humildad y reciedumbre sin envanecerse ni derrumbarse, y emprende esfuerzos para potenciarlos o superarlos.
8. Valora su realidad familiar y establece con los miembros de su familia relaciones de respeto, reconocimiento, colaboración y afecto.
9. Conoce sus afectos y emociones, los expresa con autenticidad y respeto, y los sabe controlar.
10. Valora su sexualidad como dimensión de su personalidad, la integra en su realidad corpóreo-espiritual y posee criterios para asumirla responsablemente y con sentido humanista.

Pensamiento y comunicación

11. Se expresa con claridad y coherencia, hace uso adecuado del lenguaje oral y escrito y sabe interpretar lo que lee y escucha con atención y sentido crítico.
12. Tiene actitud de escucha, atiende y respeta las opiniones de los demás y manifiesta con asertividad y sensatez sus convicciones y pareceres.
13. Piensa con rigor, coherencia y sentido crítico, maneja adecuada-

mente los procesos intelectuales básicos (análisis y síntesis, abstracción y concreción, generalización y aplicación, deducción e inducción) y los aplica a su vida y al conocimiento de su realidad.

Una persona situada en la naturaleza

14. Valora y reconoce la naturaleza, y asume actitudes de respeto, contemplación estética y enseñoreamiento.

Ciudadano participativo y con sentido histórico

15. Reconoce su condición de ser histórico, comprende y valora el pasado de su sociedad y del mundo y es consciente de su papel como forjador de historia.
16. Se reconoce como miembro de la sociedad con la que tiene responsabilidades ciudadanas y políticas, percibe su dinámica con sentido crítico, asume sus deberes y derechos ciudadanos y se preocupa por formarse un criterio sólido con miras a participar en la construcción de su ciudad y de su país.
17. Reconoce que la sociedad le ha posibilitado lo que ha llegado a ser, se siente deudor de ella y es consciente de su responsabilidad

social, en particular con los más necesitados, lo cual le da a su vida y a su ejercicio profesional una dimensión de servicio.

18. Establece con los demás relaciones adecuadas de amistad, respeto, trabajo en equipo, colaboración, servicio, solidaridad, solución pacífica de conflictos a fin de participar en la construcción de ambientes de convivencia.

Fundamentación ética

19. Posee y aplica criterios precisos para la valoración ética tanto de su propio comportamiento y sus decisiones, como de los acontecimientos y situaciones de su entorno.
20. Toma decisiones responsables y está en capacidad de justificarlas desde criterios éticamente construidos.
21. Conoce los principios éticos que rigen su ejercicio profesional y los asume responsablemente.
22. Identifica los valores con los que

considera válido comprometerse y posee criterios claros de jerarquización de los mismos.

Formación humanística y religiosa

23. Posee una sensibilidad humanística que le permite valorar las realizaciones espirituales, apreciarlas y eventualmente aficionarse a alguna de ellas.
24. Reconoce su dimensión religiosa, la comprende críticamente y la asume con conciencia, responsabilidad y libertad.
25. Conoce su trayectoria religiosa y asume con ponderación tanto sus aspectos positivos como sus dificultades con miras a su crecimiento personal en general y espiritual en particular.
26. Da cuenta con inteligencia de sus convicciones religiosas y de las de la comunidad a la que pertenece y está en capacidad de justificarlas desde la racionalidad y la libertad.

BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ, Clemente. Los filósofos modernos. Selección de textos. Madrid, BAC. 604 p.

PINTOR-RAMOS, Antonio. Historia de la Filosofía contemporánea. Madrid : BAC, 2002. 379 p.

FERRATER MORA, José. Diccionario de Filosofía. Ariel : Barcelona, 2002. 4t.

FLORES D'ARCAIS, G. "Educación" en: FLORES D'ARCAIS G. y ZULUAGA, I. Diccionario de ciencias de la educación. Madrid : Paulinas, 1990. p. 564-593.

GADAMER, Hans-Georg. Verdad y Método. 9ed. Salamanca : Sígueme, 2001. 697 p.

GARDNER, Howard. La Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI. Barcelona : Paidós, 2001, 270 p.

GÓMEZ DE SILVA, Guido. "Educar", en: Breve Diccionario etimológico de la lengua española. 2ed. México : El Colegio de México : FCE, 2001.

ICFES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Reflexiones sobre Bienestar Universitario. Una mirada desde la educación a distancia y nocturna. Bogotá : ICFES, 2002. 198 p.

MARDONES, José María. Postmodernidad y cristianismo. Santander, Sal Tέρrea, 1988. 155 p.

MÜLLER, Max. "Formación" En: Sacramentum Mundi. T.3, Barcelona : Herder, 1984. col 218-230.

VATTIMO, Gianni. El fin de la modernidad. 8ed. Barcelona : Gedisa, 2000. 160 p.



Pérgola acceso plazoleta localizada en el costado sur de la avenida de las americas a la altura de la calle 50

“Orquideas” Dando. Creciendo, exponiendo

¿ES POSIBLE SUPERAR “EL PARADIGMA DE INSTRUCCIÓN DISCIPLINAR” EN LA PRAXIS EDUCATIVA DE LOS DOCENTES?

Anotaciones para una educación en perspectiva multifactorial

Jorge Luis Muñoz Montaña

El día que entré en clase de física fue mortal. Un hombre oscuro y bajo, de voz aguda y ceceante, de nombre Sr. Manzi, estaba frente a la clase con un ajustado traje azul sosteniendo una pequeña bola de madera. Colocó la bola en una pendiente acanalada y la dejó rodar hasta abajo. Luego empezó a decir: supongamos que a es igual a la aceleración y que t es igual a tiempo y, de repente, se puso a garabatear letras y números y signos de igual por toda la pizarra y mi mente dejó de funcionar.

Sylvia Plath
(citada por Ignacio Pozo Municio)

... Aquí, no creemos que se trate de un debate entre la ciencia y la técnica contra la cultura. Esta última involucra a las primeras como parte integrante de ella, superándolas en la magnitud del ámbito que recorren. En este sentido el oficio del educador cobra nueva dimensión. ‘...¿Qué cultiva un educador? Cultiva las potencialidades de las personas que se le han encomendado, su pasión por el saber, su capacidad de maravillarse y preguntarse por todo aquello que hace parte de la vida, su capacidad crítica, su mentalidad reflexiva, su creatividad. Educar es cultivar a la persona toda; no sólo su cerebro...’

Zaadhy, Cárdenas, Bayona y Fajardo.

SÍNTESIS

El presente texto intenta aportar a la discusión sobre algunas condiciones actuales de la educación –especialmente de análisis de contexto- y, cómo pensar a partir de estas, una perspectiva que en escena educativa propone la estrategia de la “de-construcción” de un pensamiento educativo inspirado única y exclusivamente por el saber disciplinar, para “re-construir” una reflexión educativa plurifactorial en la cual se evita, precisamente, considerar la racionalidad discursivo-cientificista como el único elemento relevante para la educación superior y, colocarla a la par de los otros ámbitos de lo humano que deben ser pensados en el horizonte educativo universitario.

Defendemos la idea que la educación superior debe superar la instrucción disciplinar y presentarse de una manera integradora porque el ser humano es un sujeto perfectible en todas sus dimensiones. La Universidad no debe ser, de esta forma, un campo exclusivo para la educación del saber disciplinar, debe ser el escenario para que los actores inmersos en el horizonte de actuación corrijan, renueven y mejoren sus interacciones con la ciencia, con los otros y con el entorno.

DESCRIPTORES:

Educación Universitaria; Docencia

ABSTRACT

The present text tries to contribute to the discussion about some present conditions of the education -specially of context analysis- and how to think starting from these, a perspective that in the educational scene proposes the strategy of destroying an educational thinking inspired only in the discipline knowledge, to re-build a multi-factor educational reflection, in wich we avoid to consider the discursive – scientific rationality as the only relevant element for the higher education and, put it in the same conditions of the other areas of the human, that should be thought in the university educational horizon.

We defend the idea that the higher education must overcome the discipline instruction and show itself in an integrating way because the human being is perfectible in all his dimensions. The University, this way, should not be an exclusive field for the education of the discipline knowledge, it must be the stage in which the actors correct, renew and improve their interactions with the enviroment.

DESCRIPTORS:

University Education; Teaching

A manera de introducción

Para nadie es un secreto que hoy día el saber científico ha dejado de eclipsar la reflexión en torno a la educación de los seres humanos. Los múltiples factores que conforman y atraviesan las relaciones culturales humanas han develado que la educación va mucho más allá de criterios disciplinares y científicistas abriendo puertas a un concepto de formación que supera el contenido disciplinar y la racionalidad lógica y discursiva del saber para vincular otras manifestaciones del ser humano en una amalgama armónica de interacción-motivación-intereses -e incluso en muchos casos de fobias y de fe-. Así pues, hoy día se busca formar no sólo en la coherencia razón-realidad, sino que la actuación educativa se piensa desde la totalidad de la experiencia humana: Una experiencia que involucra al actor del proceso educativo desde el saber disciplinar, pero que también incluye al otro, al que queda excluido y al extranjero en la escena educativa cuando esta es visualizada desde ese contexto del saber científicista. Al respecto Iafrancesco (1998, p.3) escribe:

...Este problema se ve en todas las áreas en las que los docentes siguen enseñando los conceptos

científicos con el modelo tiza-tablero-saliva, incluso de forma arbitraria, pues llegan listos a enseñar lo que los programas dicen, sin evaluar las conductas de entrada del alumno: Sus ideas previas y preconceptos, sus intereses y expectativas, entre otras.

La consideración sobre la educación humana y, en especial, sobre la educación superior –tema que nos interesa- allí donde se encuentran en este momento, son indisolubles de la reflexión sobre la formación, pues ella es la que permite diferenciar una instrucción en la disciplina –que no es mala- de una educación holística decisiva en la historia de los involucrados en el proceso educativo. Por ello, este escrito busca presentar un sentido de formación para la Universidad basado en una propuesta integradora –que denominaremos multifactorial- y, prospectar un escenario más incluyente para la práctica educativa.

1. Sobre el sujeto de la educación

Podría plantearse, de manera muy rápida, que desde “el mundo griego” ha existido una preocupación en occidente por la educación de los hombres. Sobre la figura del *didáskalos*, por ejemplo, se han

planteado distintas interpretaciones para conocer la *Paideia* griega. Empero, es con la modernidad que la problemática educativa adquiere una resonancia fundamental en el entramado social y empieza a configurarse una reflexión que traspasa los senderos de reflexiones estrictamente filosófico-sociales para comenzar a estructurarse como disciplina independiente; sin embargo, la reflexión “pedagógica” que se propone en este momento histórico no logra separarse completamente de las propuestas filosóficas en las cuales los hombres participantes del acto educativo son identificados con los “sujetos del conocimiento” por la importancia que se da a la razón como la única que confiere el “verdadero” sentido a la existencia humana y a la realidad. La ciencia que se configura con Newton es el resultado de la propuesta que ya había esbozado Descartes, pues la modernidad comienza a establecer la distinción en el propio hombre de su mente y de su cuerpo... el yo racional que se proyecta desde Descartes por toda la “corriente racionalista” establece la separación del producto verdadero y confiable de la razón: las verdades claras y distintas, de los productos ofrecidos por las otras dimensiones de la vida, en especial de los sentimientos, los intereses y los afectos. Así, el sujeto

del conocimiento queda enmarcado dentro de una configuración matemática que va definiendo la única racionalidad reconocida y relevante para que los hombres entren en relación de conocimiento válido con la naturaleza.

La verdad del conocimiento queda así supeditada a la relación lógico-discursiva que permite no sólo comprender la realidad, sino, además, predecirla. Lo real es racional, y a su vez, todo lo racional es real. El sujeto queda definido desde su razón, desde su capacidad de pensar y llevar a la conceptualización su comprensión de sí mismo y de la naturaleza.

Este modelo es el que va a permear toda la propuesta que se configura a partir de los postulados positivistas de A. Comte, la cual se convierte no sólo en propuesta epistemológica, sino en la Ideología más representativa de la Europa del siglo XIX. La educación, por consiguiente, queda marcada por este modelo que deposita su fe acrítica en las ciencias y en el progreso que desde ellas se promueve. En Latinoamérica y Colombia, por su parte, esta propuesta científicista marca poderosamente la tradición educativa de las últimas tres décadas del siglo XX, especialmente

cuando la Iglesia deja de ejercer un fuerte influjo sobre la educación.

Este modelo científicista constituido sobre la autonomía de las disciplinas y el discurso lógico es el que desde hace unos años atrás ha entrado en crisis, manifestándose en un rechazo a la razón unifactorial y totalizadora y, por consiguiente, a la concepción del acto educativo y sus sujetos inspirados en la “razón de la modernidad”.

2. Educación hoy: Entre el saber disciplinar y la pluralidad factorial

Este título es bastante dicente y posibilita imaginar aquí dos respuestas práxicas ante la pregunta si importan elementos diversos en la formación de los estudiantes universitarios o si lo que importa en el contexto de la educación superior es su “formación” disciplinar y pragmática. Aunque es seguro que ninguno de los educadores dirá abiertamente que lo único importante son las enseñanzas pragmático-disciplinares, a mi juicio, las actuaciones (praxis educativas) de muchos profesores manifiestan una firme inclinación por esta postura, la cual denominaré: unifactorial. No se podría “mal-invertir” el tiempo o tener una discusión seria y respon-

sable sobre la ética del contador público, del genetista o del ingeniero químico porque nadie podría solamente hablar desde la deontología sin “despertarse” a la realidad. Tampoco es posible evaluar a los estudiantes de la educación superior cuando estos realmente se sientan preparados para enfrentarse a una prueba, los ritmos de aprendizaje deben ser iguales y los factores que influyen en cada caso particular son irrelevantes, pues lo que prima es la cuenta que del saber disciplinar el estudiante da.

La negación implica la necesidad de ligar esta educación eminentemente conceptual al imperativo pragmático donde acontece: *la coherencia entre racionalidad y realidad es definitoria de verdad*. Pero, no se necesita ubicar situaciones un tanto “límite” como las ejemplificadas para visualizar esta posición; el simple hecho de pensar que las asignaturas (componentes en muchas de las nuevas propuestas curriculares) del ámbito de las humanidades son las que deben dedicarse a abordar temáticas ético-políticas, históricas y humanistas porque las disciplinares tienen otra función muy distinta, evidencia aún más la posición del yo soberano disciplinar de algunos profesores universitarios –y precisamente sobre esta

última actitud es que queremos llamar la atención en este escrito-

La educación se reduce pues, para este tipo de enfoque y de profesores, a estar disciplinado y a disciplinarse; no en el sentido de comportarse bajo determinadas normas -aunque de hecho también lo es así- sino, más bien, de estar imbuido en la disciplina y seguir siempre profundizando y auscultando en ella. Es la disciplina la que en proceso constante interpreta la realidad y, “la verdad” es esa interpretación correcta, nada más.

Completamente diferente, pero no por ello menos responsable, es la praxis que se evidencia en un educador con perspectiva multifactorial, quien consciente del acontecimiento, de la excepcional singularidad del acto educativo, lo interpreta y entiende como una posibilidad de progreso holístico, en tanto que, sin descuidar la relevancia del componente disciplinar, es capaz de interrogarse, auscultar y develar los otros elementos, los otros factores que el acto posibilita y pensar en los sujetos que entran en la relación de actuación... pensar en sus intereses, sus motivaciones, sus miedos, etc. Al respecto, Cárdenas, Bayona, Garcés y Fajardo (1988, 35) en debate plantean:

Nadie que vivencie las transformaciones del mundo podría negar el papel y el espacio que en el ámbito educativo le corresponden a la ciencia y a la técnica. Más, sin embargo, no es el saber enciclopédico la razón de ser de la escuela, ni el hombre un ‘recipiente que hay que llenar y apuntalar con datos empíricos’... Aquí, no creemos que se trate de un debate entre la ciencia y la técnica contra la cultura. Esta última involucra a las primeras como parte integrante de ella, superándolas en la magnitud del ámbito que recorren. En este sentido el oficio del educador cobra nueva dimensión. ‘...¿Qué cultiva un educador? Cultiva las potencialidades de las personas que se le han encomendado, su pasión por el saber, su capacidad de maravillarse y preguntarse por todo aquello que hace parte de la vida, su capacidad crítica, su mentalidad reflexiva, su creatividad. Educar es cultivar a la persona toda; no sólo su cerebro, sino también su corazón, su capacidad de amar, de desear, de imaginar, de sentir, de integrarse a la colectividad, y de mejorarla’.

Lograr comprender esta pluralidad de elementos inmersos en el acon-

tecimiento educativo (inteligencia, desarrollo, intereses, didácticas, etc.) es un privilegio para el educador que actúa en el escenario universitario, pues le posibilita enfocar la relación educativa y la problemática por el aprendizaje desde diversas perspectivas, sabiendo que en las fronteras gnoseológicas que ofrece el ámbito de la educación no hay mapas ni direcciones unívocas en las cuales los implicados en la actuación se vean irremediamente abocados a moverse. Tampoco sus encuentros están determinados únicamente “por” o “desde” el saber científicista-disciplinar –aunque sea este el elemento inicial de la convocatoria-. El educador que interpreta la praxis educativa desde la pluralidad factorial comprende que el “telos” del acto educativo no se define simplemente en la instrucción científicista, sino en la formación de un mejor ser humano... de un ser humano integral.

3. ¿Cómo se configura el camino educativo desde ambas posturas?

Como se ha planteado líneas atrás, los factores que deberían ser considerados en el acto educativo quedan muchas veces mutilados y eclipsados por una primera postura que se presenta sólo como instrucción

disciplinar que los subyuga para hacernos saber que son solamente apariencia con relación a una educación efectiva (postura unifactorial) y, por ello precisamente, es que la realidad se configura en la educación desde el imperativo pragmático. Esto muestra, además, que en esta propuesta la reflexión sobre el acto educativo no se concibe como una formación “sobre una educación unifactorial”, sino “desde la educación unifactorial” y, con ello sus consideraciones están completamente determinadas por el ámbito disciplinar, marcadas por el científicismo.

Como se ve, esta postura inspirada en la instrucción y en los contenidos, lleva a muchos profesores a pensar que sólo lo disciplinar debe ser lo reflexionado en la Educación Superior y más aún, lo disciplinar debe ser pensado en el ámbito de lo pragmático, de la realidad configurada por la disciplina, lo demás, va desplazando el pensamiento de lo que realmente es irremplazable: *La verdad y el sentido que las disciplinas nos develan: su coherencia con la realidad*. Muchas catástrofes pueden pasar en Colombia, en Latinoamérica o en el mundo entero, pero desde los enfoques científicistas no son, por ejemplo,

las vidas perdidas de los seres humanos lo que interesa, sino cómo la economía se desploma por los hechos acontecidos. Es posible concebir el mundo y la educación, en esta primera forma, desde una actuación educativa posiblemente muy elaborada por el docente desde la enseñabilidad de las disciplinas, pero no por la reflexión ético-política que posibilita la interrogación, la contraargumentación, la crítica y la preocupación teleológica que se develan en el acto educativo.

La otra posición –por la que abocamos en este documento- escoge ese pasaje de la reflexión sobre la disciplina, pero no se queda sólo allí, respeta su espíritu, pero interpreta y comprende la multifactoriedad de elementos que genera el hecho educativo, pues la educación en su más bello regalo, posibilita comparecer en la misma escena el saber disciplinar “ante” y “con” todos los “otros” factores inmersos en el escenario de la formación, respondiendo ética y políticamente por el saber generado; es decir, una propuesta multifactorial tiene en cuenta que no sólo el contenido disciplinar es lo que el educador debe tener presente en el hecho educativo, sino que hay elementos que deben ser tenidos en la cuenta por quién orienta el proceso de formación:

cosmovisión (intereses, procesos, didácticas, etc.), sobre todo, es fundamental no olvidar que siempre frente a un acto educativo está implícita la conciencia de responsabilidades ético-políticas. Al respecto Arcila, Gantiva, Granés, Martínez, Ocampo, Rojas y Villaraga en debate sobre una reforma educativa (1988, p. 6) plantean:

... Por otra parte, debe tenerse en cuenta que el acceso universal a una educación de calidad constituye hoy en día un factor de la mayor importancia para la democratización de la sociedad y las instituciones. En el ámbito de la vida pública, la democracia, en efecto, se concreta en una cultura compartida del debate, basada en el reconocimiento del otro y en el ejercicio de la argumentación y de la crítica sustentada. En particular, esto significa reconocer que las contradicciones no pueden ser eliminadas por las vías del autoritarismo y de la imposición. La educación juega un importante papel en la formación del individuo en esta cultura de la argumentación y del debate indispensable para la participación cualificada en la vida pública.

Conviene además tomar en cuenta que la formación de una actitud democrática en la escuela no es ajena a las formas como se asume en ella el problema del saber. Una actitud no dogmática frente al conocimiento establecido, que pueda, por lo menos en cierta medida, apreciarlo como resultado de un proceso y que permita reconocer algunas de sus limitaciones y relativizar algunos de sus aspectos, puede incidir en las relaciones maestro-estudiante, estimulando la contradicción, la crítica y la búsqueda de alternativas distintas. Las exigencias de rigor en el conocimiento implican, además, el ejercicio de posturas éticas de veracidad, de compromiso con lo que se afirma y de respeto por la argumentación.

Como se ve, la educación formativa que implica una perspectiva multifactorial supera la simple instrucción disciplinar y se presenta como dialéctica constante que define roles cambiantes de aprendices y maestros que posibilitan nuevas formas de aprendizaje construido por el conjunto de actores involucrados en el proceso –lo cual garantiza un conocimiento enmarcado en la ética- superando los tradicionales aprendizajes memorístico-repetitivos.

4. Crisis de la racionalidad unifactorial y propuesta multifactorial para la educación

El doble movimiento cultural que trae oleadas de propuestas y críticas ha hecho –como se mencionó líneas atrás- que el hombre de hoy se sienta descontento, confundido y, en muchos casos fracasado, porque no comprende realmente cómo la ideología del desarrollo propuesta desde finales del siglo XIX y principios del XX beneficia la dignidad humana. Por un lado más funcional podríamos decir que la tecnología poco a poco fue desplazando al ser humano como ser fundamental en algunos aspectos sociales; por otro, más reflexivo, el mismo hombre se ha concientizado –de una forma cada vez más clara- que el ser humano no es sólo razón científico-técnica y que tal desplazamiento poco a poco le ha permitido conferir un sentido distinto a su existencia y su relación con lo natural.

Este doble movimiento ha tocado lógicamente a la educación en todos sus niveles y, aunque es claro que durante muchos años hubo una primacía del saber científico sobre la expresión estética y ético-política de los implicados en el acto

educativo, no es menos cierto – como se planteó más arriba- que el modelo ha entrado en crisis y que son muchos los esfuerzos que no sólo en forma de políticas y lineamientos se han sugerido, sino que, además, las mismas instituciones en sus propuestas pedagógicas han explicitado llamados para transformaciones radicales en sus direcciones curriculares. Empero, como hemos descrito, ello no garantiza un cambio práxico real en el “paradigma instructivo de la educación”¹. Al respecto Jurado (2001, p. 8) escribe:

... Pero una cosa es lo que está decretado, lo que existe en la escritura institucionalizada, y otra cosa es su apropiación o incorporación en los espacios concretos de la educación. Toda intención por transformar la escuela conlleva ritmos muy lentos y relaciones desiguales entre los actores pedagógicos. Tratar de romper con los esquemas, reproducidos década tras década, genera grandes tensiones y resistencias, toda vez que lo que está en juego es la transformación de los modos de representación de la escuela, la ciencia y la sociedad. Por eso, no es raro que en casi

todos nuestros países existan reformas educativas que buscan estar a tono con los enfoques pedagógicos contemporáneos, pero cuya proyección en el contexto de las aulas es casi inexistente.

Puntualizando: El modelo científico no solo ha entrado en crisis como racionalidad social, sino como modelo educativo; la multifactoriedad de elementos inmersos en el acto de formación es necesario comprenderla, porque permite develar las negaciones de la racionalidad unifactorial y, genera un urgente llamado para pensar la docencia universitaria de una manera más holística y dialéctica en la cual todos los actores puedan contribuir efectivamente en el proceso de formación, pues son tenidas en cuenta todas sus expectativas, intereses, pasiones, ritmos de aprendizaje y fobias. Una propuesta múltiple, implica, entonces –como hemos aludido líneas atrás- una crítica “de-constructiva” de los conceptos de educación, conocimiento y saber fundados únicamente en la instrucción, para dar paso al concepto de aprendizaje fundamentado en la formación compartida, dialógica y complementaria de los seres humanos.

1 En Colombia podría asegurarse que tal cambio no se ha visto reflejado de una manera clara sino desde la última década del siglo pasado. Más aún, en el contexto de la educación superior éste no se devela de una forma notoria y esto es lo que nos ha motivado a escribir este documento.

4.1 Propuesta multifactorial para la educación (A manera de conclusión)

A propósito de esta reflexión sobre la educación y la docencia universitaria, se hace necesario comenzar este aparte final sintetizando en pocas líneas la idea fundamental de este texto: Aunque en este momento es claro que no sólo en la Universidad sino en todos los niveles educativos en Colombia se plantean nuevas propuestas para la docencia, la práctica de un gran número de profesores aún no ha sido permeada por tales transformaciones. Ellos, siguen pensando en una lógica de contenidos en la cual lo importante es el saber disciplinar y, la reflexión sobre el quehacer educativo, no traspasa el ámbito de la enseñabilidad de la disciplina. Este enfoque, al que hemos denominado unifactorial, a nuestro juicio, sigue presentándose como el gran obstáculo para una real transformación de la educación universitaria en Colombia. Por su parte, proponemos no un nuevo modelo, sino un llamado a la reflexión sobre los otros ámbitos no tenidos en cuenta en el acto educativo y que se convierten, según nuestra consideración, en los elementos complementarios para una verdadera formación de los actores implicados en el escenario educativo.

La reflexión considera entonces, dejando en relieve, que no se debe vacilar entre la negación y reduccionismo de la propuesta unifactorial y la apertura holística hacia los elementos que deben ser tenidos en cuenta desde una propuesta multifactorial. Abrirse a la consideración de los elementos incluidos en la escena educativa es pensar la dialéctica misma del acto educativo en una perspectiva de la riqueza de su singularidad y de la responsabilidad de esa connotación.

En efecto ¿qué nos sugiere una propuesta multifactorial? La diferencia entre la instrucción y la formación, superar la mirada restrictiva a la que la reducción de la propuesta unifactorial alude con severidad inflexible. La sola instrucción oculta y lesiona los otros elementos relevantes en la escena educativa, de manera que pone sobre ellos una marca de negatividad no dialéctica, es decir, es un *no* que aniquila, que no contribuye a la superación porque está anquilosado solo en un punto de vista de la realidad y no percibe los otros elementos igualmente válidos que determinan la educación actual. La propuesta multifactorial nos sugiere “re-definir” y “re-configurar” la educación, pensando los cambios que en este momento implica el horizonte de la

actuación educativa, pues en ellos se está “re-creando” un tipo de competencias culturales y cognitivas que no se limitan sólo al sentido de conocimientos y habilidades para obtener un saber disciplinar que luego redundará en la generación de rentabilidad y competitividad -que repetimos, no es mala-, sino que además develan una responsabilidad ético-política del acto educativo.

Hoy más que nunca tendríamos que meditar si estas transformaciones educativas que se proponen desde las políticas nacionales y desde los contextos propios de las universidades se justifican sin las prácticas reales vividas en las actuaciones de los procesos educativos. La propuesta reduccionista de la educación unifactorial no tiene un faro-guía distinto que un pensamiento científico que determina al final la mercantilización de la disciplina, además que implícitamente anuncia “decapitar” la cultura y transformar estructuralmente ésta en pos del capital de mercado, de la actuación laboral y de la falta de crítica y responsabilidad social del educando. Por ello es que la propuesta multifactorial sobre la que hemos llamado la atención en este texto, aboga porque el educador reflexione su praxis educativa teniendo en

la cuenta que los hombres y mujeres con los que comparte y depara el acto educativo tienen mapas de referencia muy numerosos y múltiples cosmovisiones y que cada hombre y mujer tiene reflexiones ético-políticas que aportan al proceso de formación; además, tienen intereses diversos, formas y niveles de aprendizaje distintos, se identifican con diferentes espacios, niveles y roles, lo cual debe llevar a los educadores a concluir que la educación se presenta en un intercambio dialéctico que cuestiona no solamente la conceptualización disciplinar sino la substancia teleológica –si se nos permite el término- del acto educativo.

Puntualizando: una explícita educación multifactorial es la que moviliza saberes disciplinares indispensables, que son aquellos teóricos, prácticos, funcionales y útiles en el contexto de la disciplina estudiada, pero no se queda solo en este tipo de saber, sino que, además, propicia las condiciones para un saber integral que tiene en cuenta saberes estéticos, históricos, simbólicos, éticos y políticos resultantes de cada interacción en la actuación educativa. Empero, toda esta propuesta para la formación y la docencia no será posible si primero el educador –responsable fundamental de orien-

tar el proceso educativo- no se concientiza que una propuesta desde lo multifactorial es realmente una formación en la disciplina y no sólo una instrucción en los contenidos disciplinares, formar en una disciplina es tener en cuenta intereses, espacios, sentimientos, creencias –y como se sugirió líneas atrás, en algunos casos hasta fobias- de los actores involucrados en el proceso formativo, toda vez que solamente de

esta forma *se permite generar una actitud y un pensamiento crítico no sólo en los estudiantes sino también en el educador, el cual supera el saber científico unidimensional de formación profesionalizante. El fin de la enseñanza no es formar a las personas en la disposición de su mente sólo para memorizar, recordar, evocar y/o reproducir ideas, sino, por el contrario, formar la mente para generarlas.* (Iafrancesco, 1994, 90)

BIBLIOGRAFÍA

ARCILA, Gonzalo y otros. *Hacia un debate por la reforma educativa*. En: Educación y cultura. No. 15. Fecode. Bogotá. 1988. pp. 4 – 7.

CÁRDENAS, Martha y otros. *Hacia una construcción colectiva. Debate: ¿qué debe contener una reforma de la educación y la enseñanza?* En: Educación y cultura. No. 15. Fecode. Bogotá. 1988. pp. 33 – 35.

IAFRANCESCO, Giovanni M. *Editorial*. En: Actualidad educativa. Año 4 – No. 15 – 16. Libros & libres S.A. Bogotá. 1994. p. 3

_____. *Del análisis de tareas a la construcción conceptual: Una estrategia didáctica constructivista en zoología*. En: Actualidad educativa. Año 4 – No. 15 – 16. Libros & libres S.A. Bogotá. 1994. pp. 88 – 99.

JURADO, Fabio. *¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria (Prólogo)*. Compilador: Carlos Lomas. Cooperativa editorial Magisterio en convenio con la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2001. p. 234.

POZO Municio, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Tercera reimpresión. Alianza Editorial, S.A. Madrid, 2002. p. 383.



Árboles plazaleta central

“Pendientes” nacen, crecen, se reproducen....y apoyan otro proceso de vida

DISEÑO, DOCENCIA Y UNIVERSIDAD

Yaffa Nahir I. Gómez Barrera
Carmen Adriana Pérez Cardona

SÍNTESIS

La docencia como una de las funciones sustantivas de la Universidad Católica Popular del Risaralda es inspiradora de nuestro actuar en relación con el propósito del programa de Diseño Industrial. Reflexionar sobre la acción docente permite hacer consciente el deber ser del proceso de enseñanza y aprendizaje a partir de cuestionamientos que retroalimenten nuestro quehacer. El texto se aborda reconociendo los conceptos de educabilidad y enseñabilidad relacionándolos con las experiencias al interior de la facultad, también se apoya en la historia de la enseñanza del diseño pues examinar su recorrido permite trascender las prácticas tradicionales y finalmente muestra los procesos aplicados en la facultad.

DESCRIPTORES:

Universidad; Docencia; Enseñabilidad; Educabilidad; Aprendizaje por Procesos; Aprendizaje por Problemas; Aprendizaje por Proyectos; Aprendizaje significativo; Enseñanza del Diseño.

ABSTRACT

Teaching as one of the main functions of "La Universidad Católica Popular del Risaralda", inspires our way to act in relation to the Industrial Design Program. Thinking about the teaching action, allows us to create consciousness of the teaching - learning process, starting from questions that feedback our duty. The text is based in the recognition of the concepts of educability and teachability relating them with the experiences in the faculty, it is also supported in the history of the design teaching, because, to examine its course allows us to go beyond the traditional practices and finally it shows the processes applied in the Faculty.

DESCRIPTORS:

University; Teaching; Teachability; Educability; Pedagogical Proposal; Processes learning; Problems learning; Project learning; Meaningful learning; Design teaching.

“Gran parte de los docentes universitarios tienen un profundo y amplio conocimiento de su disciplina pero no fueron formados para enseñarla (de hecho no es este su objeto de estudio).” (Universidad Católica Popular del Risaralda, Propuesta Pedagógica, 2003, p.18). A partir de este cuestionamiento y llamado que nos hace la universidad con la propuesta pedagógica, reflexionar la enseñabilidad desde el Diseño es un

gran reto, preguntarnos ¿cómo se ha enseñado? y considerar si se ha enseñado correctamente o no, nos plantea supuestos que no son fáciles de abordar pero consideramos que preguntarnos cómo se enseña nos ayuda a construir teóricamente nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje, con un compromiso integral de desarrollo para los estudiantes y docentes que participan en esta construcción.

Los retos que se nos plantean “hacen referencia a cuáles son los procesos de enseñanza y aprendizaje óptimos para posibilitar el desarrollo humano y ético y que permitan generar procesos de aprendizaje autónomo en el estudiante”. Por lo tanto articular estos, es tarea fundamental para nuestra reflexión de docencia desde el contexto de la misión de la Universidad, planteando que es responsabilidad del profesor la formación no solo en el conocimiento sino también del ser humano, (Universidad Católica Popular del Risaralda, Misión, 2000, p. 24), ético y profesional.

Para acercarnos al tema abordaremos reflexiones sobre la enseñabilidad, la educabilidad y la didáctica relacionándolos con el proceso histórico del diseño, desde el nacimiento de la primera escuela reconocida a nivel internacional, planteando los diversos momentos por los que ha pasado su evolución, donde los conceptos y el manejo de problemáticas han cambiado trascendiendo en sus formas de concepción y aplicación tanto en la respuesta objetual como en su enseñanza y aprendizaje, toda esta reflexión nos lleva a construir cuáles son los procesos que nos acercan a los retos propuestos.

La Docencia en relación con la enseñabilidad.

La universidad invita a que la docencia se desarrolle desde una concepción de formación humanística para que el docente reconozca al estudiante como ser humano con unas situaciones de vida, intereses y motivaciones propios que marcan su ideal de futuro. Su labor de enseñanza, por lo tanto, debe posibilitar un diálogo mediador que pueda llevar al estudiante al desarrollo de sus potencialidades para alcanzar sus ideales, pero que además estimule a partir de la confrontación con problemas de su realidad su propio pensamiento y postura frente a ellos a fin de dirigir el cambio; esto se refleja en la afirmación del Proyecto Educativo Institucional acerca de que “la docencia posibilita el desarrollo de las capacidades y competencias del estudiante” (Universidad Católica Popular del Risaralda, Proyecto Educativo Institucional, 2003, p.72) mediante su formación integral que lo lleve hacia el compromiso de desarrollar procesos de transformación de la sociedad a partir de la construcción de su propio proyecto de vida.

Por tanto la docencia asumida como formación humana involucra abordar la relación de doble sentido

entre la educabilidad y la enseñabilidad, así “un ser humano que está construyéndose y aprendiendo constantemente” (Universidad Católica Popular del Risaralda, Propuesta Pedagógica, 2003, p.20) y que desea ser educado se acerca a la disciplina y la disciplina posee un conocimiento para ser enseñado. Esta articulación hace posible el proceso pedagógico.

La educabilidad es una característica humana que involucra el interés personal, la voluntad, la libertad y la forma de aprender el mundo, por lo tanto la labor docente implica reconocer las libertades del otro, respetando las actitudes del estudiante en el proceso educativo, pero direccionando su formación, escuchando, posibilitando el diálogo e incentivando su querer ser, para lograr finalmente un ser humano integral, que es en últimas el propósito de la educación, así “el hombre es sujeto de solicitudes que se concretan en la educación y que conducen a la realización de su vocación: ser más humano o, mejor, ser plenamente humano” (Forero, 1999, p.22).

De otra parte, para Feurstein “la educabilidad se entiende desde los aprendizajes, lo cual quiere decir que cada individuo está en capaci-

dad de aprender a condición de que los instrumentos didácticos y pedagógicos, disponibles para tal fin, resistan a la indiferencia que algunos individuos puedan expresar cuando están siendo confrontados por el acto de aprender” (Zambrano, 2003, p.55). En el aprendizaje del diseño el acto docente está mediado por la aplicación de las diferentes formas de relación permitiendo la participación activa y constante del estudiante que posibilitan la materialización objetual a través del proceso proyectual.

“La enseñabilidad responde a la necesidad que tienen las comunidades científicas de difundir sus conocimientos a través de la enseñanza y la comunicación.” (Gaitán, 2000, p.172). De aquí que tener claridad en lo que se comunica y cómo se llega a lograr esta comunicación de forma efectiva (entiéndase como efectiva lograr su asimilación y apropiación del tema en los distintos contextos) debe ser una construcción previa del docente para acercarse al objetivo de ser comunicado el conocimiento, cuando se reconoce el estudiante, su experiencia y conocimiento previo y se aterriza desde la reflexión del docente en el aula, se logran generar conceptualizaciones para construcciones efectivas.

Así el diseño tiene unas maneras particulares de ser comunicado a través del lenguaje de la forma, la estructura y la función entre otros, que se constituyen en los principales elementos de trabajo, la expresión de este lenguaje requiere la formación de las destrezas de dibujo del estudiante para la representación bidimensional y de sus habilidades para la construcción tridimensional conceptualizando su proyecto, por tanto en los procesos de enseñanza históricamente se han vinculado estas formas de comunicación ligadas a la actuación proyectual que se vive al interior del taller de diseño y que se constituyen en prácticas que simulan el ejercicio profesional, insertándose hoy en día otras posibilidades de comunicación del diseño con la integración de nuevas tecnologías así como lo establece Flórez (1994, p.80) “la comunicabilidad del saber no es consecuencia sino condición de su producción y cada disciplina podría caracterizarse por las formas de comunicación al interior de cada comunidad científica... Cada comunicación se configura al contexto de la enseñanza propia de la época, y sirve como garante y fundamento de la enseñabilidad de cada ciencia. En este sentido, la enseñabilidad hace parte del estatuto epistemológico de cada ciencia”

Estos postulados plantean que cada ciencia, disciplina y profesión posee un conocimiento para ser enseñado, impartido y apropiado, entonces “el Diseño industrial en tanto se considera un campo de conocimiento, posee estructuras educativas y pedagógicas que pueden responder por la completa formación integral desde sus diferentes campos de acción ” (Universidad Católica Popular del Risaralda, Marco Teórico de la Facultad de Diseño Industrial, 2003, p.33) por tanto el Diseño posee metodologías propias, que buscan potenciar en el estudiante su capacidad creativa. Como docentes estamos llamados a responder al propósito del programa “Apoyar una formación creativa, emprendedora, ética y crítica permitiendo en el estudiante la capacidad de identificar, proponer, desarrollar e implementar alternativas de productos y procesos viables vinculadas con el contexto”.

Cuando nos preguntamos por ¿cómo se enseña? y ¿qué debemos enseñar? para obtener en el educando la reflexión crítica, el análisis y la proyección que pretendemos para cumplir con este propósito, surgen otros interrogantes acerca del estudiante, de sus diversas formas de aprender (educabilidad), de cómo se acerca al conocimiento.

Esto nos lleva a tener en cuenta los procesos pedagógicos que a lo largo de la historia ha tenido el diseño “siendo punto de partida para entender, comprender y conocer su dinámica interna como disciplina integradora del ser humano, en su expresividad, su emotividad y sus relaciones con el mundo; para que se asuma el saber y el pensar dentro de la transformación social, económica y cultural” (Universidad Católica Popular del Risaralda, Marco Teórico de la Facultad de Diseño Industrial, 2003, p.33).

Antecedentes históricos de la enseñanza del diseño.

Al hablar de pedagogía en el diseño industrial obligatoriamente nos tenemos que referir al movimiento Bauhausiano con toda su tradición pedagógica y los aportes teóricos y prácticos alrededor de ésta.

Las ideas de la Bauhaus, escuela de diseño formada por la Escuela Superior de Bellas Artes y la Escuela de Artes Aplicadas, fueron concretadas por Walter Gropius, como fundador y primer director de la escuela (Das Staatliche Bauhaus Weimar 1919-1924), quien en abril de 1919 declara en el manifiesto fundamental “La pretensión de construir algo sobre las ruinas de la

guerra perdida por Alemania, ofreciendo a los jóvenes un lugar donde puedan realizar sus ideas para intentar la formación de una nueva utopía romántica: una nueva sociedad” (Mañá, 1974, p.74). Para lograr esto Gropius reúne los futuros profesores congregando los diferentes artistas, de esta convocatoria surgen muchos intereses los cuales se ven plasmados a partir del nacimiento de la escuela.

En 1920 se crea la contribución más importante de la escuela: el curso básico, el Vorkurs, también llamado Grundeleher o curso preparatorio, toda la tradición pedagógica llegada hasta nuestros días se identifica con este curso.

El profesor elegido para el curso preparatorio fue el pintor Johannes Itten, todos los estudiantes que entraban a esta escuela seguían este curso, que a grandes rasgos trataba los principios del Diseño y la naturaleza de los materiales.

Los métodos de Itten emergían de círculos artísticos en los que ya estaban bien implantados los conceptos románticos del “niño como artista” y de la infancia del arte. “La adaptación por parte de Itten de técnicas basadas en la niñez para la formación de estudiantes de arte

profesional estaba también influenciada por su anterior experiencia como maestro de escuela primaria”. (Lepton, 1994, p. 20).

La enseñanza de Itten se apoyaba en la noción contemporánea de la “empatía” que entendía el gesto y el movimiento en forma pictórica como expresiones de emociones, que retorna a la intuición fusionando en sus resultados el arte y la técnica.

La filosofía didáctica del curso se resume en que el estudiante tiene que dar vía libre a sus fuerzas expresivas y creadoras a través de la praxis manual y artística; desarrollar una personalidad activa, espontánea y sin inhibiciones; ejercitar integralmente sus sentidos, reconquistando así las experiencias visuales, auditivas y táctiles para adquirir un conocimiento a través de la experiencia práctica. Educar por el arte, la acción y el trabajo son constantes que pueden considerarse de tal curso (Mañá, 1974, p.56). Todo esto contribuiría a la formación de un profesional.

Además del objetivo de despertar en los estudiantes los fundamentos de proyección, el curso fundamental perseguía también: realizar una verdadera transición entre el colegio y la universidad nivelando las diferen-

cias y sensibilizar la facultad perceptiva del estudiante haciendo énfasis en el lenguaje visual.

Para ello el programa contenía ejercicios de gestualidad lúdica con el fin de desarrollar la autoexpresión, apropiando los orígenes del “lenguaje visual” del estudiante, por medio de las geometrías básicas, los colores puros, las formas y los materiales, la práctica pedagógica tenía el carácter intelectual y emotivo estableciendo los nexos entre el arte y la técnica posibilitando la expresión de la verdad interior del estudiante.

Hacia 1923 László Moholy-Nagy toma la dirección del curso básico donde la experiencia se orientó por medio de ejercicios donde la objetividad técnica y la economía en el uso de los materiales tendía a conseguir el máximo efecto con el mínimo esfuerzo, cosa que condujo a las formas abstractas y geométricas.

A partir de este momento en la escuela se crea un movimiento donde se refuerza el concepto de la simpleza apoyado por los planteamientos del movimiento holandés De Stijl, cuyo representante Theo Van Doesburg impulsó la depuración en la sencillez geométrica donde se fortaleció el manejo de la línea, los co-

lores primarios y los tres valores base: blanco, negro y gris. Estos elementos fueron aplicados en la creación de varios objetos como muebles y accesorios. Este concepto propició una nueva estética dando un sello que perduró a través del tiempo.

En forma de síntesis la evolución del curso básico se puede resumir en 4 etapas:

1. Un curso fundamental general, cuya finalidad era favorecer la expresión individual.
2. Le siguieron cursos fundamentales generales más específicos, válidos para los diversos encadenamientos proyectuales individuales como para Arquitectura, Diseño Industrial, Grafismo.
3. A continuación de los cursos fundamentales seguían los específicos según la profesión elegida.
4. Y finalmente, la parcial abolición del curso fundamental y la participación de su contenido didáctico en todos los planes de estudio. (Hesket, 1985, p.104).

En la Bauhaus, el dominio de la técnica se fortaleció a través del trabajo dentro de los talleres correspondientes a diferentes oficios: carpin-

tería, metales, vidrio, murales, textiles, etc, con el fin de que los estudiantes conocieran y dominaran el material y su proceso para el diseño de los productos.

Paralelamente a la Bauhaus se gestaron en la Unión Soviética los Talleres Superiores Artísticos y Técnicos del Estado conocidos como los Vkhutemas a los cuales se les debe teorías consistentes sobre los objetivos del Diseño Industrial y cuyo fin era la formación de artistas para la industria bajo la tendencia del constructivismo apoyados en los conceptos del papel social del artista, planteados por Vladimir Tatlin y Alexander Rodchenko.

La estética industrial se manejaba en los talleres teniendo el nexo entre el arte y la técnica con el pensamiento científico riguroso, a través del manejo del metal y la madera cuyo trabajo se fundamentaba en el pensamiento analítico, la síntesis de la forma y la composición, la transformación de la silueta humana y del objeto por medio de geometrización, el estudio de los materiales y el estudio de objeto y superficie.

El énfasis del trabajo en el taller era el objeto polifuncional que debía ser estandarizado, comprendiendo elementos unificados e intercambia-

bles, con múltiples combinaciones y aplicaciones, es decir, con una respuesta social coherente. Sin embargo, los Vhkutemas fueron un experimento didáctico que no contó con la infraestructura industrial para haber generado beneficios sociales.

Bauhaus y Vhkutemas lograron consolidar a pesar de su breve existencia las bases didácticas y pedagógicas que de alguna manera se aplican en la mayoría de las escuelas de Diseño Industrial hoy en día.

A partir de las migraciones obligatorias consecuencia de la guerra en 1937 se funda en Chicago la escuela “The New Bauhaus”, primera institución de Diseño Industrial en América, con Moholy Nagy como su director, precursor de la Bauhaus. Los resultados obtenidos fueron importantes, para dar a conocer los aportes en el desarrollo de productos y los procesos académicos fueron conectados directamente con las necesidades de la industria teniendo como resultado un posicionamiento de la misma en el desarrollo conceptual e innovador en sus aplicaciones objetuales. Los novedosos proyectos desarrollados los llevaron a alcanzar 17 patentes en dos años.

Después de la segunda guerra mundial, en 1955 se crea la Hochschule

Fur Gestaltung o Escuela Superior de Diseño de ULM, Alemania, dirigida por Max Bill, exalumno de la Bauhaus, cuyo programa en un inicio se orientó rigurosamente según el modelo de la Bauhaus donde algunos de los exalumnos fueron profesores invitados manejando el funcionalismo del diseño, donde “la forma sigue la función”, para tratar de satisfacer por medio de los productos las necesidades físicas y psíquicas de los usuarios, orientando la educación no solo del entendimiento sino también de los sentidos.

Al igual que en la Bauhaus la Escuela de ULM tenía un curso básico que consistía en facilitar fundamentos de diseño generales, así como conocimientos teóricos permitiendo la introducción del alumno en el trabajo proyectual, incluidas las técnicas de representación y construcción de maquetas. La meta era también la sensibilización de la capacidad perceptiva mediante la experimentación con los elementos del diseño (colores, formas, leyes de composición, materiales, superficies, etc.)

En 1956 Tomás Maldonado, argentino, reemplaza a Max Bill y deja la orientación estética-formal de la Bauhaus e incorpora nuevas disciplinas científicas y técnicas como la

biónica, la ergonomía y la metodología. Además definió el carácter social de la institución donde la creatividad tenía una finalidad social.

La intención de la formación básica de la ULM consistía en alcanzar una disciplina intelectual a través de la ejercitación de la precisión manual de los estudiantes. El pensamiento era cartesiano y estaba regido por la búsqueda de lo racional, de formas y construcciones estrictas y austeras. Por ello se buscó la aplicación de disciplinas matemáticas al diseño mediante el manejo de transiciones y transformaciones, combinación de medidas, manejo de sólidos y sus relaciones donde temas como la simetría, la geometría y la topología eran fundamentales para la construcción de formas.

El interés del diseño de productos se centraba en el desarrollo a escala industrial, susceptibles de ser introducidos en la vida cotidiana, en la administración y en la producción. La reflexión sistemática sobre problemas, métodos de análisis y de síntesis, la fundamentación y la elección de alternativas proyectuales se ha convertido en un repertorio común de la profesión de diseñador.

Por esta época el ICSID, Consejo Internacional de las Sociedades de

Diseño Industrial, preocupado por la unificación de los programas de Diseño comunes a todas las escuelas del mundo, se dedicó a la promoción de diversos encuentros internacionales con el fin de proporcionar un método para todas las escuelas donde se impartía la enseñanza del Diseño y originó el siguiente comunicado justificando los métodos pedagógicos adoptados:

“Atañe fundamentalmente al Diseño Industrial la relación entre los productos o sistemas y aquellos que los utilizan, lo cual requiere una actitud pedagógica que difiere de la que tradicionalmente se acepta como apropiada para la formación de ingenieros y otras profesiones afines. Al Diseño Industrial compete sobre todo la humanización del desarrollo tecnológico. La enseñanza del Diseño Industrial debería orientarse tanto a favorecer unas necesidades inmediatas como a la predicción de nuevos productos y sistemas que contribuyan a satisfacer las necesidades humanas. Por tanto, a la par que las habilidades y conocimientos técnicos, los estudios científicos y sociales son igualmente imprescindibles a la hora de desarrollar un sentido de responsabilidad social y una comprensión de la

naturaleza de la sociedad industrial”.

En líneas generales, se ha aceptado que la enseñanza del Diseño comprenda estas tres áreas:

1. Información, donde se incluirán el estudio de las ciencias sociales, físicas y naturales, así como de las humanidades.
2. Formación, referida al proceso creativo de Diseño, que incluirá ejercicios abstractos y aplicados directamente a la resolución de determinados problemas industriales, así como ejercicios concernientes al diseño de producción y otros a la resolución de sistemas.
3. Comunicación, referida a la transmisión de las decisiones tomadas en el proceso de diseño a quienes tienen que manufacturar el producto o iniciar el sistema. (Mañá, 1974, p.128)

En el campo de la formación del Diseñador Industrial aún se sigue explorando a partir de la experiencia de las escuelas. En la actualidad los planes de estudio están diseñados de tal forma que se trata de equilibrar los cursos excesivamente teóricos con ejercicios de actividad proyectual

que se aproximan a la praxis (el aspecto técnico-mecánico mediado por el teórico-conceptual). El objetivo consiste en crear una actitud proyectual en el estudiante para que pueda llevar a la realidad tangible sus propuestas de diseño.

La enseñanza del Diseño Industrial en Colombia.

La inserción del diseño Industrial en los países en desarrollo se ha venido implementando tradicionalmente desde una concepción de la academia, como variante de otras profesiones o en los mejores casos como actos aislados.

Es así como en Colombia a finales de los años cincuenta se estructuran lo que serían los primeros acercamientos del diseño; cuyo propósito fuera elevar el nivel de vida de los usuarios, buscando humanizar y perfeccionar la relación sujeto – objeto, hasta que en 1968 se considera simbólicamente el año del nacimiento oficial del diseño en nuestro país.

Dos escuelas lideran el proceso de enseñanza del Diseño en Colombia. Hacia 1942 se funda la facultad de arte y decorado en la Universidad Pontificia Bolivariana y se solicita hacia 1973 abrirla como carrera de

diseño, con dos programas: diseño industrial y diseño gráfico, obteniendo su licenciamiento en 1974, paralelamente entre 1967 y 1969 se dieron ciertos factores estructurales y coyunturales que llevan a la fundación de la escuela de arte de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, que ofrecía las carreras de diseño gráfico, decoración, bellas artes, dibujo arquitectónico y hacia 1974 Diseño Industrial, impulsada ésta por Giulio Vinaccia, quien ideó un posgrado para arquitectos que constituye la semilla para la institucionalización del diseño como asignatura autónoma. Esta época tuvo un sello de enseñanza impartida por docentes europeos.

La Universidad Nacional reestructuró sus programas de dibujo publicitario transformándolos en diseño publicitario y gráfico. Hacia 1975 se proponen por parte del Arquitecto Guillermo Sicard Montejo cuatro cursos, como Intensificación para los estudiantes de la Carrera de Arquitectura y como preámbulo para la creación de la Carrera de Diseño Industrial, cuya aprobación final llega en 1978.

Desafortunadamente no se le da al diseño la trascendencia que tiene y su influencia no se reflejó en la realidad, es decir, en el ámbito de las

industrias. Muy pocas empresas se interesaron por la disciplina puesto que quienes hacían las veces de diseñadores Industriales eran los ingenieros o jefes de planta de producción.

En los setenta, el término «Diseño» era manejado por algunos arquitectos, acuñado en la industria europea y norteamericana de la postguerra, situación esta que implicó la conformación de la agremiación de diseñadores para promover el diseño a nivel empresarial, gremial y académico, bajo la Asociación Colombiana de Diseñadores ACD. En este momento se estaban formando los primeros diseñadores industriales cuyo impacto profesional se vería reflejado en la siguiente década.

Como acción de los fundadores de la ACD y como efecto de onda expansiva se generó en los 80 la apertura de nuevos programas, la conformación de la asociación Latinoamericana de Diseño Industrial ALADI y el desarrollo de empresas que vincularon el diseño en sus productos. Sin embargo encuestas realizadas a los industriales manifestaron que la preparación de los profesionales nacionales estaba alejada de las necesidades de la industria, los procesos productivos y el mercado, esto evidenciaba que la

conformación de nuevos programas habían sido producto de una inquietud académica y no resultado de la dinámica de la producción y el mercado. Este proceso es opuesto al caso norteamericano, europeo y asiático donde la academia surge paralela a las demandas de la industria y el comercio.

Los años noventa, nos ofrecen un presidente de la República que incluye el diseño dentro de su programa de gobierno, reconociéndolo como variable de la producción y del mercadeo; coordinando aparecen también publicaciones especializadas de carácter orientador y difusor como *Habitar*. En esta época la inquietud para la academia es cómo hacer pertinente el diseño para la industria nacional intentando alejar el diseño de productos de la copia.

Estas tres últimas décadas construyen el cimiento para la institucionalidad del diseño en Colombia. La Ley Número 157 del 2 de agosto de 1994 reconoce el Diseño Industrial como profesión y reglamenta su ejercicio, creándose la Comisión Profesional Colombiana de Diseño Industrial como organismo de control, vigilancia y desarrollo del ejercicio disciplinar con representantes del Ministerio de Desarrollo, Departamento Nacional de

Planeación, Colciencias, Consejo Nacional de Competitividad, comisión profesional de Diseño industrial, sector productivo, diseñadores, Universidades y centros de Investigación que marcan los lineamientos para el Sistema Nacional de Diseño que se aprueba con la ley de 138 de 1995 que dentro de sus proyectos plantea el Fortalecimiento de la investigación y capacidad profesional con “el mejoramiento de la enseñanza del Diseño” (Sistema Nacional de Diseño, 1996, p.12).

Gran porcentaje de los programas de diseño industrial están concentrados en el centro del país, sin embargo en la última década se han venido descentralizando, fortaleciendo la producción regional y el trabajo común entre diseñadores e industriales, es el caso del Eje Cafetero, del Valle del Cauca, Santander y Nariño.

Hoy en día la preocupación por articular experiencias hacia trabajos conjuntos entre las diferentes facultades ha posibilitado la conformación de la Red Académica de Diseño RAD, que durante el segundo semestre de 2002 organiza una práctica con cinco facultades de diseño de Bogotá con 30 estudiantes de cada facultad, que participan interdisciplinariamente en grupos

de tres personas. En cada universidad se realizan cuatro semanas de trabajo donde los docentes corrigen los proyectos e invitan expositores en el tema para la realización de charlas.

El mundo contemporáneo plantea nuevos retos para la enseñanza del diseño industrial en Colombia, hacia una formación competitiva de los futuros profesionales que responda a la dinámica productiva de la globalización. Es así que el Ministerio de Educación decreta los lineamientos para la calidad de la enseñanza determinando las competencias y componentes curriculares para los programas de Diseño Industrial, orientando el fortalecimiento en la formación humanística, la teorización, la comunicación, la proyectación, la gestión y lo tecnológico como elementos importantes en la fundamentación del diseñador. (Ministerio de Educación. Resolución 3463, 30/12/2003)

Docencia del diseño Industrial en la UCPR

En este marco nacional de lineamientos que permiten la cualificación de la enseñanza, la facultad reflexiona sobre los temas que le acercan a lograr el propósito de

formación del programa a la luz de la propuesta pedagógica.

En el programa la formación de diseñadores se orienta a partir de los aprendizajes por procesos, por problemas y por proyectos estimulando el aprendizaje significativo partiendo “de una situación de motivación del alumno” (Amaya, 2000, p.143) que potencia los conocimientos previos del estudiante al relacionarlos con los nuevos aprendizajes.

De igual modo, se estimula la creatividad a lo largo de toda la carrera con un énfasis en los tres primeros semestres, para potenciarla a partir de una metodología concreta que lleva al estudiante paulatinamente a descubrir el quehacer de la disciplina, cuestionándolo frente al análisis y la investigación que se genera por la problemática propuesta, llevando al estudiante a cuestionar, seleccionar, aplicar y evaluar los resultados pudiendo reconocer la problemática y plantear la solución acorde con los requerimientos establecidos.

En el proceso creativo se determinan cuatro etapas: en la primera se recoge la información necesaria sobre el problema, en la segunda se analizan los datos encontrados y se relacionan con los determinantes,

esta reflexión lleva a hacer conexiones con otras situaciones y elementos del contexto. La tercera fase se constituye en el proceso de proyección en el que se plasma la intención en alternativas que responden a los parámetros planteados, estas soluciones se complementan dando origen a nuevas soluciones incluso con la retroalimentación de otros compañeros del grupo. La cuarta fase es la realización del modelo tridimensional y puesta en marcha del elemento diseñado, en este momento se pone a prueba la validez de la solución.

Igualmente se estimula en el estudiante la formación emprendedora fortalecida desde séptimo semestre, entendiéndola como una conducta dinámica que permite fomentar la creatividad siendo innovadores y asumiendo los riesgos para alcanzar los objetivos en un proceso de mejoramiento continuo. Esto se evidencia fomentando el desarrollo de la mentalidad empresarial a partir del reconocimiento de la oportunidad por los análisis del contexto, apoyados en el componente de los factores empresariales relacionando el mundo del diseño con el mundo productivo empresarial y medioambiental para plantear propuestas de diseño en el marco del desarrollo sustentable.

Este propósito hace posible el pensamiento sistémico y holístico en el diseño, generando proyectos que cumplen con el verdadero objetivo de la gestión.

En la facultad la formación ética es transversal en el programa comprendiendo al ser humano como un ser comprometido con su pensamiento, su conocimiento y su sentimiento en diálogo constante con su actuar, donde el diseñador industrial debe aportar soluciones a las necesidades de la realidad individual y colectiva que correspondan con las exigencias contextuales, siendo un profesional capaz de generar y proponer cambios innovadores que desarrollen, transformen y den pertinencia a su propia historia y a la sociedad.

El proceso de la formación crítica que se acentúa desde cuarto semestre extendiéndose a lo largo del programa, exige de unas condiciones para la acomodación efectiva del conocimiento capaz de desarrollar habilidades naturales para el pensamiento reflexivo o lo que en otras palabras se reconoce como «Enseñar a pensar». La reflexión crítica con respecto a la producción pedagógica implica que se emprendan procesos, acciones y métodos cuya intencionalidad sea explícitamente formativa en el investigar y el pen-

sar sobre el pensar, de cuáles son los problemas concretos del conocimiento frente a la acción pedagógica y la formación de los diseñadores para que reconozcan y se identifiquen con su cultura.

Siendo el diseño, desde su esencia, un proceso paulatino de construcción, apropiación y materialización de conceptos, donde la complejidad evoluciona, también en el aula la enseñanza-aprendizaje se vive como proceso desde el tema abordado por el docente que plantea los pasos que permiten el alcance del conocimiento. Este proceso se desarrolla en la interacción permanente entre docente - estudiante, estudiante –docente, y estudiante-estudiante.

La problematización constante dentro de los procesos de docencia permiten que el estudiante investigue, analice, interprete, construya, seleccione y proponga alternativas de solución que den respuesta a situaciones que pueden partir de un supuesto o de contextos reales.

El estudiante aborda el problema desde su experiencia que le permite construir significados, con lineamientos trazados por el docente, éstos se ponen a prueba al ser confrontados con los otros y con la realidad que sólo a través de la ne-

gociación y argumentación de los significados se construyen nuevos conceptos y se apropia el conocimiento. El problema se constituye, entonces, en una oportunidad para aplicar los conceptos y desarrollar propuestas innovadoras.

Este proceso estimula la creatividad porque “el estudiante entra a explorar en forma permanente nuevas formas de aprender, así como permite integrar no sólo lo conceptual a su interior, sino relacionarlo con sus destrezas, valores y actitudes” (Tamayo, 2003, p.14) hacia la construcción material de su diseño.

La modelización mental del conocimiento permite que se defina el problema y se estructure permitiendo una interpretación creativa tanto en la mente como en el papel, esta hace que se generen conectores divergentes donde se incorporen diversos análisis para dar la solución más viable y de forma integral, potencializando los procesos cognitivos relacionando actividades mentales, sensoriales y motrices. (Polo, 2001, p.60)

El aprendizaje por proyectos se desarrolla en el taller, en respuesta al ejercicio profesional donde los trabajos de diseño industrial comienzan con un encargo, que describe lo

que debe realizarse, con sus parámetros y plazos, allí se entran a analizar aspectos de tipologías dentro del mercado. Entonces los diseñadores modelan sus ideas en dos dimensiones (mediante dibujos y esquemas) y en tres (con manejos de materiales), estos modelos facilitan poder examinarlos y evaluarlos. Después de estos pasos, se incorporan nuevas investigaciones sobre materiales, costos o producción al desarrollo creativo, con el fin de considerar las ideas más viables. Sólo se construyen prototipos más elaborados para su evaluación final.

El desarrollo de proyectos permite que el alumno tenga un alto sentido crítico de la realidad: relación hombre-objeto-entorno, tenga la necesidad de producir cambios en esa realidad, desarrolle la capacidad de manejo y síntesis de información, posibilite establecer relaciones causas-efecto y logre una destreza para confrontar datos, validar y realizar soluciones. Esta actividad permite poner a prueba la capacidad del estudiante para relacionar los conocimientos de las diversas disciplinas

Esto se ve reflejado en el aula a través de la formulación de proyectos que responden a las exigencias de diferentes asignaturas permitiendo en el estudiante la transposición del

conocimiento.

El conocimiento de la disciplina va más allá del contenido, es necesario conocer las estrategias metodológicas de orden teórico, conceptual y práctico usadas en la construcción del Diseño Industrial, las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y medio ambiente involucradas en la proyección de productos y procesos. El dominio del conocimiento del diseño se basa en el manejo de los conceptos desde las funciones prácticas, simbólicas y estéticas relacionadas siempre con el contexto y el factor humano donde las nociones se amplían y complejizan de acuerdo a cada problemática.

Se asume así como función práctica la optimización en el uso de materias primas, la facilidad de producción, el uso, la aplicación de la tecnología disponible, la racionalización, la estandarización, la intercambiabilidad, la comercialización; la función simbólica involucra la comunicación, la percepción, la experiencia cognitiva, la asociación, y la función estética comprende el manejo de la forma, la estructura, el equilibrio, la composición, la proporción, la coherencia que integra las otras funciones.

El docente debe dominar y reflejar en su discurso estas funciones

sustantivas para poder lograr en el estudiante el proceso creativo de asimilación e interpretación de conocimientos y puntos de vista que afectan los procesos y resultados de la actividad proyectual.

A partir de la conceptualización y proyección se desarrolla el objeto artefacto, el objeto concepto y el objeto producto relacionando las distintas categorías de ¿para qué la existencia del objeto? y ¿qué relaciones posibilita el objeto desde lo proximal, lo social y lo colectivo? en busca de la optimización de los atributos del objeto para que se adecuen a las necesidades humanas.

El objeto producto relaciona los factores tecnológico, económico y ambiental con un compromiso fundamental en el desarrollo de un proyecto integral.

Toda esta reflexión se ve cristalizada en las fases de formación las cuales son: la fase de fundamentación, conceptualización y profesionalización.

El programa impacta el entorno desde el trabajo en el aula de clase con

proyectos que atienden a necesidades de la realidad regional donde se ven involucrados el sector empresarial, educativo, gubernamental, siendo satisfactorio y significativo para los estudiantes las implementaciones de sus propuestas en el entorno.

Además se debe tener un proceso previo de formación para ser educador, reconocer la historia de la disciplina, tener una actitud y una habilidad para planear, coordinar y dirigir procesos de aprendizaje y su progresión, estimular el pensamiento crítico a través del ejercicio de la reflexión y la investigación, ser tolerante y asombrarse con la diferencia, saber comunicar .

La facultad, apoyada desde el Proyecto Educativo Institucional y la propuesta pedagógica, promueve la reflexión alrededor del ejercicio docente, lo retroalimenta y reta para nuevas construcciones en procura de reconstrucciones propias de enseñanza que redundan en un mejoramiento de la práctica formativa.

BIBLIOGRAFÍA

AMAYA, Afanador Adalberto. *Razonamiento Básico Clínico. Estrategia de Integración del Pensamiento del Estudiante de Medicina*. En: MEMORIAS SOBRE ACTUALIZACIÓN Y MEJORAMIENTO CURRICULAR. Bogotá: Universidad de La Sabana, 2000. 316 p.

FORERO, Rodríguez Fanny y otros. *Educabilidad y Enseñabilidad*. En: CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. *Pedagogía y Educación. Reflexiones sobre el Decreto 272 de 1988, para la Acreditación Previa de Programas en Educación*. Bogotá: CNA, 1999. pp. 15-32.

FLOREZ, Rafael. *Hacia Una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill, 1994. 311 p.

GAITAN, Riveros Carlos. *La enseñabilidad de las Ciencias Sociales*. En: MEMORIAS SOBRE ACTUALIZACIÓN Y MEJORAMIENTO CURRICULAR. Bogotá: Universidad de La Sabana, 2000, 316 p.

HESKET John. *Breve Historia del Diseño Industrial*. Barcelona: Ediciones Serbal, 1985. 216 p.

LEPTON, Ellen y MILLER, Abbott. *El ABC de la Bauhaus y la Teoría del Diseño*. Barcelona: Gustavo Gilli S.A., 1994. 64 p.

MAÑA, Jordi. *El Diseño Industrial. Entrevista con Ettore Sottsass*. Barcelona: Salvat Editores, 1974. 144 p.

POLO, Rómulo. *Lo aprensible y lo enseñable en Diseño*. En: PRIMER SEMINARIO ELECTRONICO DE DISEÑO INDUSTRIAL. (2º:2001: México). *Agujereando la Caja Negra*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2001. 181 p.

TAMAYO, Oscar E. *Caracterización general de la didáctica de las ciencias*. En: TAMAYO, Oscar Eugenio. *Módulo Relación entre la Pedagogía y la educación en Ciencias del Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano*. Manizales: Universidad de Manizales, 2003.

UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA. Equipo de Mejoramiento Directivo. *Misión*. Pereira: UCPR, 2000. 47 p.

UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA. Comité de Reflexión Pedagógica. *Proyecto Educativo Institucional*. Pereira: UCPR, 2003. 106 p.

UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA. Comité de Reflexión Pedagógica. *Propuesta Pedagógica*. Pereira: UCPR, 2003. 48 p.

UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA. Comité Básico de la Facultad de Diseño Industrial. *Marco Teórico de la Facultad de Diseño Industrial de la Universidad Católica Popular del Risaralda*. Pereira: UCPR 2003. 111 p.

ZAMBRANO, Armando. *Pedagogía, Educabilidad y Formación de docentes*. 2. Ed. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica, 2003. 172 p.



“Transformación”
Zona Nororiental parte posterior al edificio de postgrados



Area entre los edificios Aletheia y Humanitas.

“Amancayos” Históricos, exhiben su color, su composición y apertura al sol.

¿CON QUÉ UTOPIA DE UNIVERSIDAD SUEÑA EL SIGLO XXI?

Armando Gil Ospina

“El mundo que hasta este momento hemos creado como resultado de nuestra manera de pensar, tiene problemas graves que no pueden ser resueltos pensando del modo en que pensábamos cuando lo creamos”

Albert Einstein

SINTESIS

El presente escrito tiene sólo la pretensión de mirar fugazmente el acontecer de una institución social milenaria, que atestigua múltiples acontecimientos históricos como el tránsito del feudalismo al capitalismo, el renacimiento, la Ilustración, las revoluciones industrial, social y tecnocientífica de la época actual: la universidad.

Después de un ligero paso por su historia desde su génesis en los siglos XII y XIII, se prosigue con una somera descripción de su estado actual, para finalmente presentar unas cuantas reflexiones sobre su posible y deseable futuro.

Es de indicar que el artículo enfatiza, fundamentalmente, en el grado de representatividad que la universidad ha tenido en los contextos socio-culturales de cada momento histórico, a través de sus funciones básicas de docencia, investigación y extensión. Más precisamente, a partir de su misión y su compromiso de ser la conciencia crítica de la sociedad, se muestra el grado de pertinencia de la universidad con los procesos de desarrollo social, tecno-científico y humano.

DESCRIPTORES:

Universidad; Educación superior; Ciencia; Tecnología; Docencia; Investigación; Extensión.

ABSTRACT

The present text just intends to take a glance of the daily life of an ancient social institution, that is a witness of many historical facts such as the change from feudalism to capitalism, the renaissance, the illustration, the industrial, social and d techno-scientific revolution of present time: the university.

After a fast review of its history since it began in the XII and XIII centuries, the text continues with a shallow description of its current state, to finally present some reflections about its possible and desirable future.

The article focuses, fundamentally, in the representative degree that the university has had in the socio-cultural contexts of each historical moment, through its basic functions of teaching, investigation and extension. In fact starting from its compromise of being the critical conscience of the society, the degree of pertinence of the university is shown in relation to the processes of social, tecno-scientific and human development.

DESCRIPTORS:

University; Higher education; Science; Technology; Teaching; Investigation; Extension.

INTRODUCCIÓN

Pretender examinar una de las instituciones más representativas de la sociedad humana en el decurso de los siglos, como es la universidad, no pasa de ser una vana quimera propia de un lego en la materia, como es el caso del autor que escribe estas cortas líneas. El interés y contenido de estas notas está acotado por la dimensión de unos apuntes que sólo alcanzan el nivel de una reprochable levedad en aras de disminuir su ignorancia indebida (¿o aumentarla?).

El estudio de la universidad es una magna empresa, enorme en complejidad, comprensión y totalidad; por ello debe ser abordada por la diversidad de inteligencias, ideologías e intereses sociales para que se alcance una mejor aproximación interpretativa, o sencillamente, para que haya mayor convergencia conceptual acerca de su pasado, adecuada explicación de su estado actual y una confiable previsión para el mejor futuro posible. Y, dicha tarea tiene carácter perentorio, habida cuenta de los distintos roles misionales con que se ha comprometido la universidad desde sus orígenes: ser conciencia crítica de los permanentes cambios sociales, intérprete de los procesos contextuales, promotora de condiciones para el bienestar social

(por medio de la investigación tecnocientífica) y propulsora de transformaciones emancipadoras.

Una vez realizada la anterior precisión, es necesario señalar que el presente escrito, en su primer parte, contiene una descripción cronológica referida a la aparición y evolución de la universidad; y en un segundo apartado, el “desideratum” que se anhela para la sociedad del siglo XXI.

Finalmente, se concretan algunas “reflexiones”, de carácter personal, acerca de la trayectoria histórica que ha tenido la universidad, y otras relacionadas con su futuro de cara a los complejos retos que le imponen los tiempos de las revoluciones del silicio, la informática y la energía; así como la educación y preparación para la sociedad del conocimiento y la economía de la superterciarización. Es pertinente el aforismo que hace Alfred Whitehead, citado por Tünnerman (1994): “La universidad es también imaginación o no es nada, y su tarea es la creación de futuro”.

Génesis de la Universidad: Breve reseña histórica.

Se mencionan algunas formas de experiencias en civilizaciones

orientales, como también las academias griegas y las escuelas árabes; de alguna manera, todo se dirige a reconocer en la Edad Media el nacimiento de la universidad. Ésta se vio determinada por las necesidades y características de la sociedad en donde se incluía. “La idea de salvación del hombre constituía el centro de sus preocupaciones, en consonancia con una sociedad ecuménica y espiritual” (Tünnerman, 1991, 28).

Al socaire de la lengua universal, o sea el latín, se empiezan a erigir las primeras facultades y universidades en toda Europa: Francia, Italia, España, Inglaterra, Escocia, Alemania, Bohemia y Polonia. “Salerno, Bolonia y Paris fueron las tres primeras universidades; le siguieron Montpellier, Oxford, Cambridge, Coimbra y Salamanca. Salerno, la más antigua, tuvo una duración limitada y se consagró exclusivamente a los estudios de medicina. En Bolonia (principios del siglo XII) predominaron los estudios jurídicos, y en Paris, los de teología. Dos arquetipos universitarios dieron lugar a dos tradiciones distintas: el modelo de Bolonia -Universitas Scholarium- y el de Paris -Universitas Magistrorum- (Tünnerman, 1991, 29).

De esta manera, el término **universidad** es la abreviación de la expresión latina *universitas magistrorum et scholarium*. “La palabra universidad viene del latín “universitas” término éste que descompuesto contiene: *unas* que significa la unidad y *versus*, es decir vuelto hacia, o sea “la multitud de todas las cosas”. Pero con sentido de convergencia y unidad. Mejor dicho: la unidad en o de la diversidad y pluralidad, pues más adelante con el vocablo “universitas” se designó un cuerpo o gremio social. La unidad es de la universidad. La diversidad es de las ciencias y de las disciplinas convergentes en la unidad del saber” (PEI, 2003). Sinónimo del término *universitas* se empleó también el de *studium* o *estudium generale*, también aplicado para identificar a las personas interesadas y dedicadas al saber.

La universidad emerge aproximadamente en la historia del siglo XII, como una corporación o gremio de maestros y estudiantes, en la que los primeros concitaban a los segundos en torno a tópicos de particular interés. Los estudiantes itinerantes de distintos lugares y regiones se agrupaban alrededor de las universidades bajo el criterio de connacionales, en lo que se conoció como facultad o colegio, equivalente al latín *collegium* “sociedad”. Como seña-

la Jaramillo (2003): “No sólo sus objetos de estudio sino sus profesores y sus alumnos eran internacionales. Más aún, las propias universidades cambiaban de sede y de país, por la búsqueda de ambientes más propicios o porque sus profesores y estudiantes, muchas veces díscolos e irreverentes, se convertían en elementos indeseables para las ciudades, vale decir, para sus autoridades eclesiásticas y civiles”. De manera clara y concreta, Borrero C. (2003) hace la siguiente precisión: “Las universidades, espontáneamente condensadas durante el renacimiento cultural de los siglos XII y XIII o nacidas de iniciativas fundacionales, diseñaron e implantaron en el tejido de la sociedad de entonces, la trilogía profesional de la facultad jurídica para el servicio de la justicia, de la teología para el servicio de la fe, y de las aficiones médicas para el servicio de la salud. Más que oficios o dedicaciones laborales, la palabra profesión significaba las sendas o rutas de estudiosas y difusivas dedicaciones intelectuales, alzadas sobre el previo dominio de la palabra artífice del conocimiento del ser y de la comunicación humana, y de qué, el cómo y el cuánto de los seres y de las cosas materiales. Era el estudio de las artes liberales, herencia de la cultura grecorromana”.

Como por aquellas calendas, se dio la creación de las universidades de Salamanca –S. XIII– y Alcalá de Henares –S. XVI–, éstas se constituyeron en la inspiración del modelo de las universidades en el Nuevo Mundo a través del largo período colonial. Entre estas dos universidades se configuraron diferencias significativas que darían origen a los actuales modelos de las universidades estatales y privadas (Giraldo, 2001).

En efecto, con relación a América, durante el Renacimiento hasta el siglo XVIII, aparecen varias universidades. La primera de ellas se funda en Santo Domingo (U. Santo Tomás de Aquino, 1538), inspirada en la universidad de Alcalá y respondiendo más al modelo de “convento-universidad” (Tünnerman, 1991, 46), seguidas por la de Lima y México. Durante el siglo XVII se crean los centros universitarios en Quito y Santafé, en Guatemala, en el Río de La Plata, en Chile y en Venezuela. Por su parte, en Norte América se funda el Colegio de Harvard convertido en Universidad hacia 1639, de tradición calvinista. Con similar historia fueron creadas las universidades de Yale y Princeton.

Tratándose precisamente de la universidad latinoamericana, podría sintetizarse que ésta pasa por

distintas etapas durante la Colonia y la República, en las cuales se aproxima a uno u otro estilo asumido por las universidades europeas. En el siglo XIX, el camino escogido por la República para nacionalizar y modernizar las antiguas universidades coloniales es el modelo francés. “La adopción de este esquema destruye el concepto mismo de universidad. La nueva institución no pasa de ser una agencia correlacionada de facultades profesionalizantes aisladas, contraria a la concepción unitaria de la universidad y propia del modelo universitario francés” (Tünnerman, 1991, 93).

Se deduce de los acápites anteriores, que la universidad surge histórica y conceptualmente en la Europa de la Edad Media, como un gremio con ciertas formas de organización y de *transmisión*¹ del conocimiento; aunque no se vislumbra un ideario definido o un pensamiento sistemático elaborado ex profeso, si es claro que nace con una visión propia del mundo, del hombre y de la sociedad. Según esto, “se podría decir que el gran objetivo de la universidad es propiciar la formación del hombre mediante la ciencia a fin de que le sirva a la sociedad. Si queremos sintetizar más,

se puede decir que el fin específico y fundamental de la universidad es la búsqueda de la verdad” (PEI, 2003).

A partir de los estudios históricos, dicha agremiación recibe el nombre de universidad, porque a la sazón, universidad significaba la unión de personas en torno a un interés específico de carácter profesional u ocupacional. Tal como lo expresa Orozco Silva (2002) “Como gremio, la universidad reunió a quienes estaban interesados en la enseñanza (docendi) y búsqueda del conocimiento, asumiendo las responsabilidades consecuentes de utilizar un sello y responder por el producto, a cambio de reconocérseles como corporación movida por el “amor sciendi”. Claro está, como corporación poseyó sus rituales propios, buscó su cohesión interna y ciertos privilegios hacia fuera, reconocimiento de algún estatus y facultad de otorgarlo a otros. Pero aún la concepción del saber, para entonces, no disponía de la concepción arquitectónica forjada en el idealismo alemán (Hegel). No existía un modelo académico, aunque el trivium (gramática, retórica y lógica o dialéctica) y el quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música) que componían las siete artes liberales,

1 A diferencia del moderno significado de la palabra transmisión que tiende más a interpretarse como la simple reproducción de hechos y experiencias pretéritas, en el contexto medieval se entendía más como el saber pensar y aprender a conocer.

además de la filosofía, la teología, el derecho y la medicina constituían el espectro de los saberes con los que estaban comprometidos maestros y discípulos, ejercitados y asimilados a través del método escolástico”.

El sentido de la Universidad.

El sentido del sentido de la universidad se traduce en un *continuum* por la búsqueda de la comprensión del fenómeno social para la transformación profunda hacia el logos culturalmente concebido; penetración en la red de relaciones sociales para iluminar horizontes y posibilidades de desarrollo humano -razón de ser y profundidad de la vida humana-. Es así como el sentido de esta institución social cuasi-milenaria, es su trascendencia y plenitud, intérprete del hombre y de su historia, crítica natural de su devenir y propulsora en la construcción de mejores y diversas utopías.

A lo largo de la historia, los distintos pensadores y académicos que se han apasionado por el conocimiento, evolución y desarrollo del *alma máter*, y quienes se han convertido en versados “universitólogos” han legado un amplio bagaje en torno a las funciones fundamentales y su sentido, sobre lo cual empiezan a generarse im-

portantes consensos en el mundo de la academia; algunos de estos acuerdos conceptuales se citan en seguida.

“Desde sus orígenes el sentido de la Universidad se ha discutido y las respuestas han variado según la época histórica y el contexto en que las preguntas se han formulado, pero quizá como nunca antes se cuestionó en el último decenio del siglo XX, cuando sobre la educación universitaria se volcaron las esperanzas de todos los pueblos del mundo” (Castro, 2000).

El sentido primigenio de la universidad se puede expresar en los siguientes términos: “Una institución universitaria no es concebible en su idea sino como lugar en donde se empujan las fronteras del conocimiento en todos los órdenes, como realización de la vocación humana hacia la búsqueda de la verdad sin restricciones, como comunidad espiritual de maestros y discípulos movidos por un mismo espíritu: el de la formación del intelecto a través de la investigación y mediante la docencia calificada” (Orozco, 2002).

Comprender el sentido de la universidad de esta forma, implica reconocer que en ella subyacen los principios de autonomía y libertad de los seres humanos, un ethos de generación de conocimiento y la existencia

de una comunidad académica que le dé sustento, unas condiciones que hacen posible la vida intelectual, una ética que respalde las prácticas y afiance las relaciones de respeto, alteridad y demás valores de convivencia solidaria. Así, la misión de la universidad no está fuera de ella misma, si aceptamos que tal misión se desprende de su sentido propio y éste consiste en “ser una institución que exterioriza su identidad en el ámbito social ofreciendo e impartiendo una educación superior a todo el que la necesite” (Orozco, 2002). Es claro que tal educación se entiende no sólo en el campo de los saberes y conocimientos científicos, sino en los valores para la convivencia social, la trascendencia como seres racionales y la inserción en la cultura humana. Precisamente, es en estas funciones donde la universidad es legitimada y reconocida por la sociedad y la historia. Cada universidad está animada por un “horizonte pedagógico” y por un “proyecto de vida” para formar en la vida a quienes discurren por ella en busca de sentido.

La necesidad de apropiarse humanamente la vida comporta el ejercicio de la inteligencia y esto implica no sólo obrar con discernimiento, sino obrar desde un horizonte y hacia una meta; es decir, desde y para conquistar un sentido. Esta necesidad se ex-

presa en la vida como cultura. Porque esta última no es otra cosa que la sedimentación histórica de la manera como el hombre ha afrontado su propio destino.

“La sociedad reconoce y aprecia este ser propio de la universidad; de la misma manera que reconoce su papel esencial para la vida social y cultural como guardiana de las tradiciones, como instancia crítica de su devenir, como espacio de estudio de sí misma por la vía de la investigación, como generadora de valores, como espacio de reflexión de la sociedad sobre sí misma apoyada en los saberes múltiples de las ciencias, las artes, las humanidades y la filosofía” (Orozco, 2002).

Ahora bien, siendo responsabilidad de toda Universidad buscar este sentido y significado, la Universidad Católica está llamada de modo especial a responder a esta exigencia; su inspiración cristiana le permite incluir en su búsqueda, la dimensión moral, espiritual y religiosa, y valorar las conquistas de la ciencia y de la tecnología en la perspectiva total de la persona humana.

En este contexto, las Universidades Católicas están llamadas a una continua renovación, tanto por el hecho de ser universidad, como por el hecho de ser católica. En efecto, “está

en juego el *significado de la investigación científica y de la tecnología, de la convivencia social, de la cultura, pero, más profundamente todavía, está en juego el significado mismo del hombre*” (Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las Universidades Católicas, 1991).

De las anteriores comprensiones acerca del sentido de la universidad, se deduce el reto vital que ésta tiene con el contexto en el que se haya inmersa; a la vez, permite reconocer la relación estratégica entre una y otro, habida cuenta que la universidad es, en sí misma, producto social que aglutina toda la experiencia, la cultura y los valores sociales; de este modo, la universidad y su contexto social- histórico-cultural, establecen unas inextricables relaciones de concordancia y mutua interdependencia, y es ahí, justamente, en dichas relaciones sociales en que se construye colectivamente el sentido de su devenir.

Distintos estilos o modelos de Universidad.

“Importantes historiadores realizaron un gran esfuerzo por indagar la historia de la universidad, al paso que otros pensadores les esclarecieron sus notas históricas de

corporación científica, universal y autónoma, y sus funciones y misiones fundamentales en orden al hombre, la ciencia y la cultura. De aquí nacieron diversas filosofías universitarias acordes, según los casos, con el interés particular de los estados modernos llegados del largo camino de su conformación desde los siglos del Renacimiento. Tal es la génesis de los estilos o modos de ser universitarios” (Borrero, 1997, 22).

En Europa se configuran tres modelos que influirán en América y el resto del mundo:

De forma relevante, aparece el modelo napoleónico, interesado en que la universidad estuviera bajo la égida del Estado (léase, Imperio). Entre 1806 y 1808 se decretaron leyes que reglamentaron la centralización de la administración educativa modernizada con un marcado énfasis profesionalizante.

El modelo alemán, cuyo énfasis era la investigación científica, dentro de la cual el concepto de rigurosidad se entendía como el manejo de los datos cuantitativos y de la experimentación como punto fundamental. Este modelo reforzaba en aquella época el poder del imperio prusiano, ya que respondía a una

ideología y se tenía sobre la academia un control riguroso (Giraldo, 2001).

Por su parte, el modelo inglés caracterizado por ser más selectivo, exclusivo, propendía por la formación de un gentleman líder de la sociedad y al servicio de la Corona Británica. Por su lado, el modelo norteamericano tenía un corte más funcional a favor del mercado en aras del progreso económico y la consolidación del sistema capitalista de producción.

Por la misma época, y “nacida del corazón de la Iglesia, la Universidad Católica se inserta en el curso de la tradición que remonta al origen mismo de la Universidad como institución, y se ha revelado siempre como un centro incomparable de creatividad y de irradiación del saber para el bien de la humanidad. Por su vocación la *Universitas magistrorum et scholarium* se consagra a la investigación, a la enseñanza y a la formación de los estudiantes, libremente reunidos con sus maestros animados todos por el mismo amor del saber. Ella comparte con todas las demás Universidades aquel *gaudium de veritate*, tan caro a San Agustín, esto es, el gozo de buscar la verdad, de descubrirla y de comunicarla en todos los cam-

pos del conocimiento... La Universidad Católica se distingue por su libre búsqueda de toda la verdad acerca de la naturaleza, del hombre y de Dios. Nuestra época, en efecto, tiene necesidad urgente de esta forma de servicio desinteresado que es el de proclamar el sentido de la verdad, valor fundamental sin el cual desaparecen la libertad, la justicia y la dignidad del hombre (Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las Universidades Católicas, 1991).

Principales modelos de desarrollo de la Educación Superior en América Latina.

Durante la época de la Colonia, la universidad se gestó, en América Latina, como una prolongación de las instituciones de educación superior de la metrópoli española. En este contexto, “la universidad fue el producto ideológico y cultural de la dependencia estructural hacia España, teniendo además como misión real el desarrollo y el reforzamiento de los lazos dependientes” (Pallán, 1993); sin embargo, la Universidad latinoamericana avanzó gradualmente en el desarrollo de las funciones básicas propias de su esencia misional, así como en su legítima representatividad como intérprete de su historia y su terreno.

En este orden de ideas, la Universidad latinoamericana que en un principio calcó el modelo de la Universidad española, para el siglo XIX experimentó el influjo del modelo napoleónico que concibió a la universidad como un ejército de oficiales docentes. La estructura organizacional por facultades y escuelas pretendió preparar a los estudiantes para el ejercicio de una carrera profesional, de acuerdo a un plan de estudios.

Durante la vida republicana en América Latina, las universidades se caracterizan por los siguientes aspectos heredados de la visión napoleónica: *enfoque profesionalizante*, basado en carreras diseñadas a partir de un plan de estudios rígido, destinado exclusivamente a la obtención de un título profesional de licenciatura; *estricta agrupación generacional* de estudiantes que deben cumplir con todas las exigencias de un currículum único; *conocimiento fragmentado* en facultades y escuelas compartimentalizadas, entre las que no existe una interrelación dinámica y *disparidad y asincronía* institucional²; Desde este enfoque de universidad, se pretende formar a la nueva élite dirigente.

En la misma época aparece otro estilo de universidad, en respuesta y oposición al napoleónico; se trata del modelo de organización departamental norteamericano.

Esta visión de universidad es novedosa, no por el hecho de concebir una nueva misión y sus correspondientes funciones, sino porque se sustenta en el paradigma teórico funcionalista: al respecto C. Pallán (1993) se refiere a él en los siguientes términos: “El modelo departamental se organiza en núcleos que abarcan integralmente docencia e investigación, en campos específicos del conocimiento; es eminentemente unidisciplinario, desarrolla una determinada área del conocimiento y ofrece servicio a varias carreras. Su enfoque curricular es flexible, el estudiante construye su propio currículum con base en una amplia gama de materias-crédito, que él mismo selecciona de acuerdo con sus intereses informativos”.

En tiempos más recientes, los decenios sesenta y setenta, son relevantes dos modelos de planeación universitaria: el “gerencial” propuesto por Rudolph Atcon, y el modelo “utópico” desarrollado por Darcy Ribeiro.

2 **La disparidad** implica que la universidad no asume las condiciones del medio social o realidad del contexto del cual surge y al cual se orientan sus funciones; por su parte, **la asincronía** se entiende como un desfase entre los servicios de la universidad y los requerimientos de la sociedad.

“La propuesta de Atcon sigue fundamentalmente todas las características del modelo de “departamentalización”. El “departamento” se convirtió en el núcleo generador de los cambios. Concibe la administración universitaria con características empresariales, estableciendo un consejo de administración y control. La planeación, dentro de este esquema, se constituye como una herramienta básica para el desarrollo universitario. Dos limitaciones se observan en este modelo: la ausencia de una base de sustentación teórica que privilegie la función social de la universidad como promotora de la cultura nacional, la ciencia y la tecnología; la falta de congruencia entre el modelo funcional y la realidad sociopolítica del medio universitario (Pallán, 1993).

Por su parte, el modelo de Ribeiro se caracteriza por tener una base de sustentación antropológica y social. “Él parte del presupuesto de que la institución universitaria puede convertirse en agente de transformación, pese a las limitaciones de desarrollo del contexto. Este modelo se expresa como un “deber ser” de la universidad del futuro, estableciendo metas a alcanzar y definiendo una estructura operativa” (Pallán, 1993).

La Universidad en la era industrial.

Las instituciones van cambiando tal como lo hacen los contextos sociales, sólo que algunas de ellas pueden ir a la vanguardia de las transformaciones sociales despejando obstáculos, alumbrando caminos posibles y afrontando nuevos retos y complejidades, o pueden ir a la zaga de los procesos sociales y culturales en las distintas épocas de la historia. Una de esas instituciones es la universidad.

Seguramente, las condiciones del contexto en que aflora la universidad medieval europea, los propósitos y las prácticas, son distintas a las que se dan en la modernidad, y más concretamente, en los albores del capitalismo. Procesos como los de la revolución industrial, el ímpetu de la tecnociencia, la conformación de nuevas clases sociales como la obrera y la burguesa, el nuevo papel del Estado y el asombroso proceso de movilidad social, hacen que la universidad en la era industrial cumpla nuevos roles y adquiera otros compromisos sociales. Como bien lo señala Borrero (2003): “desde el siglo XVI, empezó a correr la sucesión de las bien o mal denominadas revoluciones: de la concepción de la ciencia y de sus

métodos; de la utilidad práctica del saber, de las ingeniosas e industriales intervenciones sobre el ser y los comportamientos de las cosas, para mediante artificios mentales ponerlas al servicio del hombre y de la sociedad. Estaba naciendo el promisorio concepto de la tecnología, hoy elevada a las cimas de la tecnociencia. Este proceso coincidió con las revoluciones políticas en proclamación y defensa del ciudadano y de sus derechos y libertades individuales; del ciudadano y del cómo de su ciudadanía relacionada con sus semejantes, y del ciudadano y las ciudadanías ante la majestad del Estado protector de la vida, la honra y los bienes espirituales y materiales. Tras prolongada condensación histórica desde la disolución del Imperio Romano y la consecuente conciencia de distintas nacionalidades, se precisaron los linderos políticos y jurisdiccionales de los Estados modernos, los Estados nacionales”.

En estas nuevas circunstancias de efervescencia de la revolución industrial, la institución escolar adoptó el modelo de la gran fábrica capitalista. Concretamente, la universidad se brindó al servicio del nuevo Estado promotor de las economías de escala necesarias para el gran capital; se masificó la educa-

ción para formar profesionales, técnicos y obreros capacitados en aras de la eficiencia económica; la organización fabril requería trabajadores con capacidades técnicas, con dominio de destrezas y habilidades para el manejo de mecanismos, instrumentos y accesorios. “La conjunción, no agregación, de estas coincidentes evoluciones históricas, adunaron su impacto sobre los ordenamientos de la educación superior y de las profesiones. Los Estados, sabedores del poder del saber como soporte de su estabilidad política y del progreso estimulado por el dominio de la ciencia, en una u otra forma pusieron sus manos sobre la educación y en concreto, sobre la superior. Por su parte, las revoluciones de la ciencia, de la industria y del trabajo y el empleo, desflecaron, diversificaron y multiplicaron el universo y el rumbo de las profesiones y de los oficios, al arbitrio de la organización laboral” (Borrero, 2003). Se sustituyeron las prioridades de pensar, del fortalecimiento de las facultades de juicio y análisis, de razonar, de extraer conclusiones, de formular conjeturas y proponer planes de acción, por las del saber hacer, la memoria, la práctica repetitiva, la especialización, la fragmentación y la instrumentalización. En síntesis, podría decirse que a lo largo del si-

glo XX, la noesis fundante de los filósofos e insignes intelectuales de las universidades medievales eran parte del pasado remoto. Hogaño, las ideas fuerza son propuestas por tecnócratas, economistas, burócratas, organismos internacionales de crédito o por los centros de poder-información-control.

Universidad, funciones y contexto socio-cultural.

Los distintos “universitólogos” no poseen un acuerdo conceptual acerca de las funciones de la universidad, o al menos, establecen distintas ponderaciones a cada una de ellas, lo que hace que se encuentren instituciones con mejor aproximación a su verdadero sentido, y otras más alejadas de su fin último. “Unos acentúan su función frente al conocimiento en términos de búsqueda de nuevos conocimientos (la investigación), o en términos de ser un espacio de formación del carácter y personalidad de los estudiantes (dimensión formativa), o finalmente, el servicio de la institución universitaria a la sociedad (formación de profesionales)” (Orozco, 2002). No obstante, de manera consuetudinaria, se habla de tres funciones básicas de la universidad, a saber: docencia, investigación y extensión o difusión.

Por su parte la Universidad Católica Popular del Risaralda –UCPR– se refiere a ellas en los siguientes términos: “investigar, educar y servir al hombre y a la sociedad...” (PEI, 2003).

Con relación a la docencia, “la UCPR prefiere hacer uso del concepto de FORMACIÓN y no sólo de docencia, en tanto considera que el mismo recoge con mayor profundidad el sentido de esta función sustantiva y subraya mejor su convicción de que es el estudiante el sujeto del proceso... Desde la lógica de las funciones universalmente asignadas a las universidades (docencia, investigación, extensión), el concepto de formación incluye la función docente, pero la supera desde nuestra postura humanística y pedagógica. Al referirnos a la primera función, preferimos hablar de ‘formación’ y no sólo de docencia, porque consideramos que este concepto es más amplio y responde mejor a lo que pretendemos en la Universidad, muy en particular con los estudiantes y abarca la docencia estrictamente dicha... Toda la Universidad debe ser un ambiente propicio para la formación humana, ética y profesional de los estudiantes; las actividades de docencia deben apoyar la formación así entendida, pero ésta se desarrolla en todos los espacios de la vida universitaria...” (Proyecto Educativo Institucional, 2003).

“La función de docencia encierra un gran compromiso y responsabilidad social en la medida que contribuye a la formación humana, ética y profesional, la cual posibilita los procesos de desarrollo y transformación social. Además la docencia contribuye a la formación integral del alumno y debe proporcionar fundamentos que aportan a la construcción de su proyecto de vida; a consolidar los valores que garanticen el desarrollo social, como medio para lograr el desarrollo humano” (Proyecto Educativo Institucional, 2003).

Cualquiera sean las acepciones y énfasis específicos que se les confiere a las expresiones docencia, investigación y extensión en las diferentes universidades, el concepto de *docencia* debe ser tomado en un sentido profundo de formación del ser (*paideia*), la *investigación* concebida como la búsqueda permanente por develar la verdad (*aletheia*) y la *extensión* como la verdadera proyección y transformación social, que es prácticamente el proceso de construcción de sentido humano, o sea, hacer más humano al hombre (*humanitas*).

De esta manera, el sentido y la legitimidad histórica de la universidad se encuentran en sus grandes posi-

bilidades de contribuir en los procesos de educación-formación de la persona humana y la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Sin embargo, estas diferencias en los énfasis con relación a sus tres funciones básicas han permitido tres visiones y modelos clásicos de universidad respectivamente: el alemán, el inglés y el napoleónico. Si bien, no se ha alcanzado la aplicación pura de ninguno de ellos, no obsta para que en las distintas universidades se asuma el compromiso misional del deber ser o principios fundantes de las *universitates*.

Es aquí donde cobra importancia la pregunta por la contribución que ha realizado la universidad en los procesos de transformación social o de impacto en las condiciones del contexto socio-cultural.

La educación superior en el ocaso del siglo XX, discurre en un contexto plétórico de demandas educativas de diverso orden. La universidad se encuentra inmersa en los procesos cambiantes, dinámicos y dialécticos de la sociedad que le da origen; el acervo cultural propio del entorno, entendido éste en sentido lato, y el desarrollado por la humanidad configuran el universo objeto del conocimiento de la educación superior.

“Trascender el conocimiento acumulado y generar una posición y una acción crítica y constructiva frente a la realidad, son tareas propias de las instituciones de educación superior. Por ello, los procesos educativos de este nivel educativo no pueden terminar con la asimilación y reproducción de esa cultura, en aras de formar a los individuos para asumir roles y funciones adecuadas y definidas por el orden social y cultural del entorno particular o universal de una institución; los miembros de una universidad y la institución misma son los llamados a ejercer esa conciencia crítica, a construir utopías, a caminar hacia el futuro, para lo cual la vía más corta, de acuerdo con Tünnerman, es el estudio del pasado” (Pabón, 1995).

Ahora bien, es posible que la universidad durante los últimos decenios del siglo pasado haya conservado esa gran conciencia crítica de la sociedad que representa; sin embargo la ocurrencia de revoluciones y acontecimientos globales de inmediato impacto nacional, regional y local, al parecer la han rebasado. Hoy se palpa la no correspondencia entre el quehacer de las instituciones universitarias y lo que demandan las dinámicas de la sociedad, el conocimiento, la comunicación, la economía, el desarrollo, el Esta-

do y, en general, la cultura humana.

En tiempos más recientes, es normal escuchar el ampuloso discurso de los *mass media*, de los tecnócratas, gobernantes, académicos y demás, relacionado con los acontecimientos y fenómenos que vienen ocurriendo desde finales del siglo anterior y en lo que va del presente, en los cuales la universidad tiene gran responsabilidad, ya sea porque se encuentre a la vanguardia o a la zaga de aquellos. Tales fenómenos están referidos a la producción de conocimiento, el poder de la información, la relación con el Estado y el compromiso con la sociedad en la que se encuentra inmersa. En esta misma línea de análisis, López (2002) señala: “La exposición de diferentes modelos analíticos permite apreciar la complejidad del contexto de la llamada “Nueva Economía” en el que se desenvuelven las organizaciones actuales, incluida la Universidad, organización que poco a poco ha ido perdiendo el monopolio de la producción del conocimiento, como resultado de los cambios fundamentales en la producción del conocimiento científico, tecnológico, social y cultural, necesario para el desarrollo económico, social y sustentable del entorno en el que funciona”.

Por su parte Gibbons (1998) reconoce que las instituciones de educación superior, desde hace tiempo y en especial las universidades, son consideradas entre las instituciones sociales más estables y resistentes al cambio que hayan existido durante los últimos 500 años. Según este investigador, basadas en el modelo del campus físico, los estudiantes residentes, la interacción cara a cara entre estudiante y profesor, las disertaciones y un fácil acceso a textos escritos, estas instituciones han desarrollado y transmitido eficazmente el acopio de acontecimientos de una generación a otra. Han cumplido con su responsabilidad en medio de las conmociones políticas y sociales, la evolución de la sociedad y el desarrollo tecnológico, manteniéndose al mismo tiempo esencialmente sin modificación alguna, tanto de estructura como de método. Y pregunta Gibbons, ¿Retendrá este modelo ya comprobado su flexibilidad y su pertinencia en el siglo XXI? (López, 2002).

El estado de la universidad en el actual contexto económico-político.

Los países de América Latina, evolucionan en el marco del modelo neoliberal que alcanza dimensiones ecuménicas, y en una época histó-

rica abundante de procesos de transformaciones, transiciones y cambios sociales, económicos, políticos y culturales, en lo que se ha dado en llamar globalización o mundialización. En este contexto, se privilegian las fuerzas del libre mercado –economía de mercado– en el que la educación y otros derechos sociales también devienen en mercancías. Coherente con esta organización social, se diseñan políticas y estrategias que se implementan a través de programas de impacto social. Casi todos ellos se agrupan en unidades regionales y subregionales de integración por medio de acciones específicas, y de convenios y acuerdos tanto bilaterales como multilaterales.

Concomitante con estos fenómenos contextuales, se presentan otros propios de la revolución tecnocientífica, sobre todo aquellos producidos en los últimos cuatro decenios del siglo pasado, principalmente los referidos a la comunicación y la informática. Todos estos procesos influyen de manera importante para que las universidades de América Latina definan nuevos campos de desempeño y produzcan cambios funcionales y estructurales que les permitan avizorar el camino, marchar a la vanguardia de las transformaciones sociales y continúen

siendo permanentemente la conciencia crítica de las sociedades en que se encuentran insertas.

Con relación al gasto público en educación superior, la situación no es menos lamentable: “Como consecuencia de las dificultades económicas y de la difusión de ciertos criterios que cuestionaron la rentabilidad y eficacia del gasto público destinado al sector terciario, América Latina y el Caribe llegó a ser la región del mundo que invirtió menos como promedio por alumno matriculado en la educación superior. En general, descendieron las inversiones públicas en educación superior, investigación y desarrollo. La inversión de la región en Educación Superior representa, como promedio, el 20.4 por ciento del presupuesto dedicado al sector educativo, el 2.7 por ciento del presupuesto nacional y el 0.8 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB). El costo promedio por alumno matriculado en la educación superior es de US\$ 2.024,00, con grandes diferencias entre países. La inversión en Investigación y Desarrollo, como porcentaje del PIB se sitúa en cerca del 0.5 por ciento como promedio regional, con algunos países que superan ese promedio. No alcanzamos ni siquiera el 1% del PIB que hace treinta años nos recomendó la UNESCO” (Tünnerman, 2002).

Si bien, como lo reconoce la UNESCO, en términos generales, los países de América Latina “han llegado a la meta básica de establecer comunidades científicas y técnicas, logrando la masa crítica mínima necesaria para que éstas sean efectivas”,...” la corriente principal de las políticas de gobierno todavía no ha tomado en cuenta a la Ciencia y Tecnología. Así, aunque se han realizado esfuerzos serios para proteger e incrementar la inversión en este sector, no se ha cambiado el hecho de que sólo el 10-15% de las Universidades de la región tienen real y efectiva capacidad para realizar actividades de Investigación y Desarrollo...” (Tünnerman, 2002).

Para oscurecer aún más esta descripción de la universidad, bien vale la pena afirmar con Gómez Buendía que “América Latina y el Caribe entran al siglo XXI con problemas del siglo XIX”. Baste señalar sólo los siguientes puntos críticos que se presentan en la educación superior de la región, tomados de Tünnerman (2002): a) pese al extraordinario crecimiento cuantitativo de la matrícula, no se ha dado una auténtica democratización en cuanto a las oportunidades de acceso, permanencia y posibilidades de éxito para todos los sectores sociales, en un pie de igualdad y en fun-

ción de los méritos respectivos, tal como lo proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos; b) el financiamiento de la educación superior se ha visto restringido como consecuencia de los ajustes económicos, de las dificultades fiscales y del cuestionamiento a la eficacia, pertinencia, calidad y rentabilidad de la educación superior, especialmente la pública; c) existe una preocupación generalizada en la región sobre la pertinencia, equidad y calidad de la educación superior. La falta de pertinencia y deterioro de la calidad es denunciada tanto por el sector estudiantil, que percibe la formación que se le ofrece como alejada de sus necesidades y expectativas, como por las autoridades gubernamentales, la sociedad civil y el sector productivo, que con frecuencia expresan insatisfacción sobre la pertinencia y calidad de la formación de las nuevas generaciones de egresados.

Desde otra perspectiva, es proverbial que la universidad en los últimos tiempos ha venido perdiendo parte de su prestigio tradicional, ello debido, de una parte, a la proliferación de instituciones y la desafortunada preocupación por la especialización, y de otra, al escaso nivel de conciencia crítica social que puede generar el mercado espíritu

profesionalizante en muchas de ellas. Estos procesos han creado una situación de gran disparidad: sólo algunas gozan de un reconocido prestigio, otras en cambio, ofrecen apenas una enseñanza de mediocre calidad.

Por contera, con relación a la investigación, la universidad ya no tiene el monopolio de que hacía gala en tiempos pretéritos; hoy existen múltiples institutos especializados y centros de investigación, privados o públicos que empiezan a dominar muchos campos esenciales del *alma mater*.

Sin embargo, soslayar la historia, la creatividad y los aportes de la universidad en la construcción de sociedad, de democracia, de ciencia y tecnología y, en general de cultura, implicaría asumir posturas imprecisas, ahistóricas y sesgadas. En un contexto general, en el cual coexisten características positivas y negativas, aún los análisis más rigurosos reconocen a la educación superior de la región, principalmente pública, su papel en la promoción de los principios democráticos y del pensamiento crítico; su aporte a la modernización pública y al desarrollo sostenible, a la movilidad social y a la difusión y enriquecimiento de la cultura e identidad nacionales.

Gran parte de la excelencia académica de la región, de su Ciencia y Tecnología, se ha generado en las universidades públicas, sin que eso signifique desconocer el aporte de las universidades privadas más prestigiosas. Pese a los cuestionamientos que se le hacen, existe el convencimiento de que la educación superior es un bien social y un instrumento clave para la transformación y modernización de la sociedad.

Existe un argumento que parifica el papel de las instituciones de educación superior, y de la universidad pública en particular, en su contribución a los desarrollos tecno-científico y social, así como su aporte fundamental a la modernización pública y al desarrollo sostenible. Básicamente, se refiere al hecho histórico de que una vez alcanzado el avance y progreso de la revolución tecnológica, ésta se pone del lado y al servicio del Estado y en pro del desarrollo social. Es así como se destinan importantes partidas presupuestales del erario público para la investigación científica y el desarrollo de la educación superior en sus funciones básicas. En efecto, a lo largo de los primeros tres cuartos del siglo XX, se evidencia el importante papel del Estado en la Educación como agente directo y

responsable de su atención. En tanto que durante el último cuarto del siglo XX, y es la tendencia en el nuevo milenio), decae de manera ostensible el papel del Estado como agente que interviene directamente en la Educación superior, y a cambio, es asumido gradualmente por la universidad privada. Es aquí precisamente, donde se inicia la resignificación de lo público y lo privado: éste último está subsumido en aquél; de esta forma se empieza a dirimir la dicotomía público-privado.

Con respecto a Colombia y sin la pretensión de hacer un exhaustivo diagnóstico de la situación de la educación superior en general, y de la universidad en particular, en seguida se denotan sólo unos aspectos relevantes por proceder de fuentes oficiales: “baja calidad, tomada en su conjunto; escasa investigación, a pesar de que la calidad de la educación superior depende ante todo de la importancia que se le asigne a la investigación. Lo anterior incluye los programas de postgrado.

Énfasis profesionalizante; obsolescencia de los conocimientos; carencia de mecanismos de crítica científica y por tanto ausencia de una verdadera cultura académica; falta de articulación entre los distintos niveles de

formación educativa; masificación y expansión cuantitativa mas no cualitativa de la educación con acusados y problemas estructurales, para mencionar tan solo algunos de los más importantes rasgos” (Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, 179, 1995).

La producción científica colombiana, y en general en América Latina (con algunas excepciones) es precaria; se puede afirmar que las actividades científicas realizadas, la formación del recurso humano y la dinámica de los grupos de investigación obedecen más a esfuerzos individuales por parte de los investigadores que a políticas institucionales. Además de no existir en Colombia una política sostenible para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, tampoco hay un uso intensivo del poco conocimiento científico que se produce.

Podemos decir, con algunas salvedades, que la universidad produce poco conocimiento relevante, debido a la escasa investigación, la débil existencia de crítica científica, la desarticulación de las vocaciones productivas de las regiones colombianas y la debilidad en la formación profesional y específica del cuerpo docente (Pedraza, 2001).

La problemática de la educación en el “nivel superior” trasciende políticas, presupuestos, coberturas, investigación, ciencia y tecnología; también es de orden pedagógico, curricular, didáctico, de enseñabilidad, de formación de docentes, de procesos de lectura y escritura, de interés por el conocimiento. Es decir, además de la cuestión de la administración, la infraestructura, la organización institucional, la enseñanza y el énfasis por los contenidos disciplinares, están los asuntos referidos a los aprendizajes, las competencias, la educabilidad, la educatividad, la epistemología de los saberes y la formación tanto de estudiantes como de docentes. Desde estas nuevas pero complementarias visiones de la Educación Superior, se comprende que lo administrativo está al servicio de lo académico, que la información es un recurso que contribuye con la generación de conocimiento y la formación y que lo profesional es un desarrollo adicional a las dimensiones humana y ética de los estudiantes.

En la universidad colombiana es evidente una tradición de la enseñanza con énfasis en contenidos, conceptos y disciplinas, procesos que privilegian el qué y relegan a la vez la cuestión pedagógica a los niveles de primaria y secundaria; en

este orden de ideas, el discurso y la acogida por la pedagogía en la Universidad ha sido marginal, situación que agrava aún más el problema de la calidad de la educación superior; sin embargo, a lo largo de los dos últimos decenios del siglo pasado se empieza a gestar un espíritu renovador favorable a la reflexión del quehacer docente-pedagógico, al igual que un inusitado interés por la capacitación formal en pedagogía de los docentes y profesionales de distinta formación pregraduada.

La universidad y el desarrollo.

De manera más intuitiva que científica, puede parecer más conveniente o acertado referirse sólo al “desarrollo”, sin ningún agregado que lo califique y especifique, pues, todos los avances y logros alcanzados por la sociedad humana hasta ahora – en los contextos natural y social, así como en su propio reconocimiento –, han sido realizados por el hombre-mujer en sus permanentes procesos de humanización.

Este planteamiento a favor del concepto “desarrollo” parte de su complejidad y totalidad como ser humano, de tal modo que no se obnuble su integralidad por medio del privilegio de una o algunas de sus dimen-

siones en detrimento de las otras. Para parificar esta idea, basta revisar la reciente historia del término y fácilmente se evidenciará la preeminencia de la esfera económica.

Paradójicamente, aun no se tiene plena identidad conceptual del término ni siquiera en esta esfera. En efecto, es en el campo económico en donde más usos y significados se han tenido del *desarrollo* después de la segunda guerra mundial. Frecuentemente se le ha asimilado con el desarrollo económico. Ciertos autores se refieren al crecimiento económico como idea equivalente, otros sencillamente obvian el adjetivo y se refieren al crecimiento; en este sentido suele asociarse con progreso tecnológico, avance en las telecomunicaciones, la informática y la investigación espacial. También se asocia el desarrollo con la noción de modernización, industrialización y occidentalización. Es indudable que todos estos conceptos juegan un papel de gran importancia en el desarrollo; sin embargo, éste es más complejo cuando se estudia con profundidad.

Hoy es incuestionable que un compromiso fundamental de la universidad es el desarrollo y la transmisión de la ciencia en función del desarrollo socioeconómico y

tecnocientífico. En este sentido, la universidad como promotora del desarrollo socioeconómico se constituye en un actor económico de primer orden en el mercado tecnológico, en el marco de una relación en la que coevolucionan tecnologías y organizaciones, dentro de contextos locales específicos, en los que la universidad, el gobierno y el sector productivo aprenden a fomentar el crecimiento económico a través de “relaciones generativas”³

En general, el tema del desarrollo de una nación ha sido en los últimos 50 años un mito por cuanto se toma como marco de referencia lo que han logrado los países denominados avanzados, desarrollados o industrializados en Norteamérica y Europa Occidental, o los países de la OCDE. ¿Son dichos países desarrollados? Si la respuesta es afirmativa se podría preguntar cuáles son las leyes generales para el desarrollo o las condiciones absolutas que denotan la existencia del “desarrollo” y también, si dichas condiciones existen, por qué dichos países van a los foros internacionales a defender los términos que les han permitido lograr y mantener altos estándares de calidad de vida; por qué todavía los rondan posibilidades de recesión económica; por qué

practican políticas de protección a sus productos; por qué presentan niveles significativos de morbilidad y criminalidad, entre otros muchos “desastres sociales”.

Después de haber planteado esta serie de interrogantes de fondo, se comprende con facilidad el reto crucial que debe asumir la universidad con responsabilidad histórica y social en el actual contexto de la globalización: además del fuerte debate y confrontación conceptual en el terreno académico, tanto nacional como internacional en torno al desarrollo, le compete proponer las más variadas y mejores alternativas para encaminar a las distintas sociedades hacia niveles superiores de calidad de vida y desarrollo humano.

De esta manera, la universidad se constituye en un actor fundamental y potenciador de un sistema social de innovación que tiende cada vez a trascender la función de “conciencia crítica” a favor de la cualificación del talento humano y de la producción de conocimiento, aunque también es cierto que en esta función está enfrentada a un mercado de investigación fuertemente competido y sostenido por muchas empresas de producción industriales y de servicios, ello no obsta que debe

³ Las **relaciones generativas** son entendidas como relaciones recíprocas libremente vinculadas e iniciativas conjuntas de largo plazo que afectan la forma en que los agentes conciben e intervienen su entorno.

impactar positivamente la estructura económica y mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos. Este proceso de renovación empieza a ser impulsado no sólo desde su estructura interna, sino desde sus interrelaciones con el entorno, máxime cuando la globalización, tan evidente en los mercados financieros, es cada vez más una característica del dominio de la producción del conocimiento, alterando la naturaleza de la investigación y cuestionando el ser mismo de la universidad, de sus formas de organización y de sus valores fundamentales.

En este orden de ideas, resulta evidente que la educación superior, especialmente, y la universidad desempeñan un papel muy importante en los procesos de crecimiento y desarrollo socioeconómico de las naciones, tal como lo han indicado reiteradamente organismos internacionales como UNESCO, PNUD, OCDE, CEPAL, ..., nacionales como DNP, FEDESARROLLO, ICFES, CNA, ..., y como la teoría económica (economía de la educación), así como por las políticas educativas que siguen muchos países. Como lo señala González (2002): “Aunque la enseñanza superior forma parte del sistema educativo de un país, en muchos casos se exige –justificadamente o no –

su contribución al logro de varias metas. Así, el Estado espera que aquélla cristalice las expectativas de bienestar social que promete; los factores de producción – organización económica –, que proporcione recursos humanos altamente calificados, así como apoyo a la investigación, el desarrollo tecnológico y el aparato productivo, mientras que la sociedad espera que cumpla su función y sea en efecto un medio de movilidad social, para que los frutos del progreso se distribuyan de manera equitativa”.

Más concretamente, cuando se trata de establecer la vinculación de la economía con la educación, se descubre la atención de que ésta ha sido objeto en la teoría económica. Desde los tiempos de Smith, Malthus, Ricardo, Mill y Marx, hasta los teóricos del crecimiento y desarrollo económico del siglo XX, como Solow, Kaldor, Harrod, Rosenstein Rodan, Lewis, Myrdal, Scitovsky, Hirschman, entre otros, y en la actualidad los del crecimiento endógeno, como Romer, Lucas, Barro, Lee y Sala-i-Martin, todos ellos se han preocupado por las habilidades intrínsecas de la fuerza de trabajo, el capital humano y el tecnológico en sus análisis para explicar, entre otros aspectos, la diferencia en el grado de desarrollo de los países.

Otros teóricos de la vertiente neoclásica como Schultz, Becker, Harbison y Meyers, principalmente, son los estudiosos de mayor reconocimiento en los trabajos que vinculan la educación, la fuerza de trabajo y el crecimiento económico; es decir, son los pioneros del análisis sistemático del capital humano como factor del crecimiento y el desarrollo económico, según los supuestos de la teoría neoclásica.

La universidad que se quiere.

Alfred Whitehead citado por Tünnerman (1994) plantea que “La universidad es también imaginación o no es nada, y su tarea es la creación del futuro”. El sentido de esta expresión es sumamente diciente en relación con los retos histórico y social que tiene la universidad de cara a los “nuevos tiempos”. La sociedad que está emergiendo es denominada por algunos filósofos y académicos como “sociedad del conocimiento”, por el papel social que éste juega en el proceso productivo; otros prefieren llamarla “sociedad de la información”. Hay quienes afirman que es más apropiado llamarla “sociedad del aprendizaje”, por el papel clave que el *aprendizaje permanente* está llamado a desempeñar en la sociedad del si-

glo XXI, hasta el punto que, dicen algunos autores, la habilidad más competitiva en el futuro será la de aprender y el aprendizaje será la materia prima estratégica para el desarrollo de las naciones.

A partir del sentido de aforismo de Whitehead y del ejercicio de la prospectiva que afirma que el futuro no se deja al azar sino que se construye, es necesario concretar algunas ideas para la universidad del siglo XXI e integrar múltiples factores posibles para tomar decisiones estratégicas.

Pallán (1993) hace un importante aporte propositivo cuando define algunos papeles de la educación superior, en el actual contexto: frente a este conjunto de fenómenos, las universidades de América Latina deberán redefinir su papel. En este sentido, la UNESCO considera que los papeles fundamentales que deben cumplir las instituciones de educación superior de la región, son básicamente los siguientes:

1. Analítica en profundidad
 2. Previsora y crítica
 3. Creadora sin límites
 4. Comprometida
1. Se establece que para que el conocimiento sea verdaderamente científico tendrá que ser colectivo

y compartido. De esta manera, la educación superior tendrá que ser el gran espacio de reflexión y creación de pensamiento.

Se sostiene que la capacidad analítica de las Instituciones de Educación Superior –IES– está ligada a su capacidad de investigación. En consecuencia, las políticas institucionales sobre investigación, a realizarse en las universidades de la región, se constituirán en motores básicos de impulso al cambio cualitativo.

2. Se plantea que la crítica es una importante herramienta para la evaluación constante de las funciones universitarias.

La universidad, en este sentido, podrá cumplir un fin esclarecedor frente a la crisis teleológica del nuevo orden social.

3. "Defender la libertad de crear es una de las mayores prioridades de la sociedad contemporánea". Congruente con este postulado, la educación superior deberá estar comprometida con el advenimiento de una "sociedad creadora" y cumplir un papel protagónico en la promoción de las condiciones que impulsen este tipo de sociedad.

4. La educación superior deberá sustentarse en los principios de Universalidad, Diversidad e Interdependencia. Las IES de la región deberán recrear de manera constante su presencia y participación en la sociedad, con base en estos principios.

Por lo tanto, la modernización es un propósito inaplazable, tanto en los países de América Latina como en sus respectivas universidades. Este fenómeno ha estado presente en todo proceso de mejoramiento de la sociedad, dentro de las dialécticas aprendizaje-experiencia-acción-reflexión y crisis-cambio-crisis-transformación.

En este sentido, se hace pertinente traer a colación una de las tantas frases célebres de Ortega y Gasset "vivir a la altura de los tiempos"; este pensamiento es digno de tener en cuenta a la hora de reflexionar en torno a la modernización de la universidad, su sentido y su misión. La universidad debe insertarse en el mundo actual y en su problemática. Por esta razón, para la educación superior, la modernización significa participar activamente y beneficiarse de las grandes corrientes actuales de desarrollo, de ciencia, tecnología y cultura.

Finalmente, retomando el texto “La Universidad por un Nuevo Humanismo” (Diócesis de Roma) y citado en la Agenda institucional de la UCPR (2003), se señala lo siguiente, “el perfil cultural de la institución universitaria”, se complementan las tareas esenciales que debe cumplir la universidad en el siglo XXI, si desea seguir siendo fiel a su misión, ser la conciencia de la sociedad, convertirse en promotora del desarrollo de la ciencia y la tecnología, proseguir con la conservación y el aumento del acervo cultural y vislumbrar los mejores futuros para que la sociedad avance por la sendas de progreso y desarrollo humano.

“También la universidad, no menos que otras instituciones, siente la dificultad de la hora presente. Y en formas ciertamente cambiadas y en vía de cambio, ella mantiene un protagonismo notable en el ámbito de la cultura...

...Es necesario explorar las modalidades concretas con que, en los distintos contextos, la universidad cumple hoy esta “misión” suya. Es oportuno trazar algunas coordenadas fundamentales sobre la calificación cultural de tal tarea y sobre el deber que incumbe a la Iglesia de ser parte activa: La Universidad y, de modo más amplio, la cultura

universitaria constituyen una realidad de importancia decisiva. En su ámbito se juegan cuestiones vitales, profundas transformaciones culturales, de consecuencias desconcertantes, y se suscitan nuevos desafíos. La Iglesia no puede dejar de considerarlo en su misión de anunciar el Evangelio...

...En primera instancia, está la exigencia de hacer retornar la institución universitaria a su inspiración educativa originaria. La fragmentación del saber y, sobre todo, la tendencia cultural generalizada a interpretarlo instrumentalmente empobrecen la universidad y disminuyen su trascendencia. En esta perspectiva es necesario juzgar críticamente las orientaciones de estudio, que con demasiada frecuencia se allanan a las demandas del mercado, minimalistas y pragmáticas...

...La última modernidad ha iniciado un nuevo proceso de “desencanto”, el de la visión científicista del mundo. Sin embargo, a diferencia de lo pronosticado, no aparece como un éxito y potenciamiento de la razón, sino como derrota y repliegue. Ello ocurre con la inevitable segmentación de las relaciones interpersonales, cada vez más virtuales, mediatizadas por los papeles y por las funciones, siempre

menos partícipes de un ambiente vital de auténticas relaciones personales, siempre más dispersas en la encrucijada de las figuras funcionales, donde el saber decae reduciéndose a instrumento...

...En esta línea la universidad afronta tiempos y problemáticas nuevas reencontrándose a sí misma: “Se vuelve así idealmente a las raíces de la universidad, nacida para conocer y descubrir progresivamente la verdad. “Todos los hombres por naturaleza desean saber” se lee al inicio de la *Metafísica* de Aristóteles. En esta sed de conocimiento, en este dirigirse hacia la verdad, la Iglesia se siente profundamente solidaria con la universidad... el fin que ha movido y mueve a la Iglesia es sólo el de ofrecer el Evangelio a todos y, en consecuencia, también a la universidad. En el Evangelio se funda una concepción del mundo y del hombre que no cesa de generar valores culturales, humanísticos y éticos de la que depende toda la visión de la vida y de la historia”.

El sueño de la Universidad Católica Popular del Risaralda.

La UCPR lleva tres decenios “caminando hacia el sol” y construyen-

do un proyecto y un futuro de forma colectiva, por esta razón, se considera a sí misma como proyecto. “Esto significa que se comprende como una institución en movimiento, desplazándose segura y confiada, con la lucidez de quien reconoce el escenario en el que se mueve y sabe hacia dónde se dirige y qué es lo que quiere” (Proyecto Educativo Institucional, 2003).

Esta claridad de futuro que está iluminada por los fundamentos filosóficos como su Misión, Visión, Valores Institucionales y conocimiento histórico del contexto social, se encuentra direccionada por su Plan Estratégico, el cual permite avizorar la diversidad de futuros para elegir el mejor dentro de los más posibles. En ese camino permanente hacia el sol, va creciendo en humanidad, en verdad, en conocimientos y en reconocimiento social por lo que piensa y hace.

Sueña con impactar cada vez con mayor acierto su terreno o entorno vital; se esfuerza y confía en llegar a ser la institución que mejor conoce la región para poder favorecer el desarrollo social y humano de la gente más desprotegida. A través de sus procesos naturales de formación, investigación y proyección social confiesa y realiza su capaci-

dad de servicio y abnegación por el bien común, así como su contribución irrestricta con el proyecto de vida de cientos de jóvenes que ven en ella una de las mejores oportunidades para su vida personal y profesional.

Claro que caminando hacia el sol, la UCPR ha cosechado en su reciente pero prolífica historia importantes frutos: en primer lugar, un gran “puñado” de egresados convertidos en gente de bien y profesionales capaces de servir como agentes de cambio y transformaciones sociales; profesionales que empiezan a dejar huella en sus desempeños laborales, ciudadanos de reconocida probidad, empresarios y funcionarios públicos de la ciudad y la región. En segundo lugar, liderazgo y emprendimiento en procesos regionales de Paz, reflexión educativa y política, participación en la planeación del desarrollo económico y social. Además, la UCPR se ha granjeado el reconocimiento y la “paridad” académica e investigativa en el ámbito regional y nacional, evidencia de ello han sido sus participaciones y resultados de las Pruebas de Estado denominadas ECAES y en grupos de investigación reconocidos por COLCIENCIAS, para no mencionar sino algunos de los logros más recientes.

Finalmente, la UCPR sueña con la paz para la región y el país; este anhelo es tan sentido que su preocupación capital y su mayor esfuerzo recaen en la Formación humana a través de los procesos educativos, pues, como institución educadora que es, considera que la educación es una condición necesaria (pero no suficiente) para avanzar en este loable propósito de paz. He aquí su utopía: contribuir en la **formación del ser**.

A manera de reflexión final.

El hombre es un inquisidor por naturaleza, motivado a explorar permanente para descubrir, inventar, transformar, cambiar, mejorar; es un ser problemático, crítico y buscador de la verdad. Su capacidad de asombro y duda, su limitación pero a la vez su perfectibilidad y trascendencia le han permitido crear cultura, producir, conservar, acumular y transmitir saberes y conocimientos a lo largo de toda su historia. Las preguntas que se han formulado en cada período, los escollos que han obstaculizado transitoriamente su avance y desarrollo, sus necesidades de todo tipo, han tenido reflexión, atención y solución relativas en el tiempo. En estos procesos la educación como gran práctica social ha cumplido un rol de primer

orden. Ciertamente, a través de los procesos educativos, investigativos y cognitivos, el hombre cada vez accede a mejores interpretaciones de su realidad y existencia humana; estos procesos que se van transmitiendo intergeneracionalmente, posibilitan la búsqueda por el sentido de la verdad, valor fundamental sin el cual desaparecen la libertad, la justicia y la dignidad del hombre.

Producto de la herencia de las artes liberales (*trivium* y *quadrivium*) de la cultura grecorromana, las universidades emergen en el contexto de los siglos XII y XIII, ya sea de manera espontánea o por iniciativas fundacionales. Allí nacen las profesiones, que más que oficios o dedicaciones laborales, implicaban dedicaciones intelectuales a grandes interrogantes del tejido social de la época. El nombre latino *universitas* empieza a marcar el camino de una institución que va a tener larga vigencia a lo largo del milenio.

Un primer rol que la universidad empieza a desempeñar más allá del acervo de saber y conocimiento acumulado, se concreta una vez asume la postura activa, crítica y constructiva frente a la realidad, compromisos propios que ha venido cumpliendo en alguna medida en su larga evolución. En este sentido, los

procesos educativos de la universidad y de la educación superior en general, no pueden cohonestar en la actualidad, con la sola asimilación y reproducción de cada cultura, en aras de formar a los sujetos para desempeñar roles y funciones adecuadas al contexto y a los requerimientos definidos por el orden social del entorno particular o universal de la institución.

En el actual contexto, la educación superior es impactada fuertemente por los procesos económicos y sus categorías propias en el marco del capitalismo globalizado, como productividad, competitividad, flexibilidad, tiempo record, eficiencia, entre otras, lo cual determina una nueva ponderación en las funciones básicas de la universidad a favor de la investigación científica y la profesionalización. Esta tendencia profesionalizante que privilegia sustancialmente la investigación y la racionalidad instrumental, corre el peligro de desvirtuar el sentido y el fin de la universidad medieval, obnubilar el fundamento de la educación y formación humana y ensalzar el conocimiento, la ciencia y la tecnología *per se* como la moderna teleología de la vida social.

De lo anterior se deduce que todos los miembros de la universidad y la

institución misma deben ejercer corresponsabilidad en los papeles de ser conciencia crítica, de construir utopías, de caminar hacia el futuro, para lo cual la vía más corta, de acuerdo con Tünnerman (1994), es el estudio del pasado.

De otra parte, a pesar que hoy la investigación científica y tecnológica tiende a ser realizada por los centros ad hoc de las grandes corporaciones privadas, la universidad no puede cejar en este empeño que es, justamente, una de sus funciones básicas. Es el caso de algunas empresas japonesas que han establecido sus propios centros de investigación y además han apoyado financieramente a universidades como las de Tsukuba (Ciudad de la Ciencia): Hitachi, Toyota Motors, Matsushita Electric Industry, NEC, Fujitsu, Honda, NTT, Toshiba, Nissan Motor, Mitsubishi Electric, Mitsubishi Heavy Industry y Canon, principalmente. Al menos, la educación superior está obligada, ante todo, a cultivar y desarrollar la mente y la actitud investigativa de sus estudiantes. “En la educación superior, los altos indicadores de investigación son el propósito de las varias modalidades del postgrado, incluidas las especializaciones en su genuino significado. El tinte distin-

tivo e ineludible de la educación postgraduada es y debe ser la rigurosa y fecunda dedicación investigativa” (Borrero, 2003).

El ideal de universidad y de educación superior se puede construir en América Latina, y en Colombia, a partir la visión del Estado y el apoyo irrestricto del gobierno y las empresas para aprovechar e incentivar el conocimiento científico-tecnológico, social y humanístico.

En esta utopía cumple un primerísimo papel la visión del humanismo como *logos* de la Educación en sentido general. La formación sociohumanística del estudiante es ante todo, el conocimiento del valor de la vida humana, el auto-reconocimiento como Hombre-Mujer, la identificación de sus limitaciones y el reconocimiento de su trascendencia; implica, además, sentirse y actuar como un ser de cambio y con responsabilidad transformadora de la realidad, teniendo en cuenta circunstancias naturales, sociales e históricas. Es descubrir la propia capacidad de realización, de perfectibilidad y de solidaridad, para asumir un compromiso ante la vida, desde la individualidad, pero como sujeto social.

BIBLIOGRAFÍA

ADELL, Jordi. Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. Departamento de educación. Universidad JAUME I. Castelló de la Plana. Barcelona, 2000.

BORRERO C., Alfonso. La educación superior, las profesiones y la investigación. Nociones, historia y situaciones actuales. En Revista JAVERIANA, N° 694. Mayo 2003, pp. 6-8.

CASTRO DE R., Margarita. Dinámica del currículo y modernización de la universidad. En Revista de la Universidad de la Salle. N° 32, pp. 34-50.

CONSTITUCIÓN APOSTÓLICA DEL SUMO PONTÍFICE JUAN PABLO II SOBRE LAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS. Roma, 1990.

DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SIGLO XXI: VISIÓN Y ACCIÓN. Octubre de 1998. pp. 1-16.

GIBBONS. Michael. Relevancia de la educación superior en el siglo XXI. Citado por LÓPEZ I., Giovanni A. En: Una aproximación a las características actuales y futuras del paisaje intelectual de la universidad pública. Escuela de Tecnología Industrial. Universidad Tecnológica de Pereira. 2002.

GIRALDO R., Beatriz H. Desarrollo del concepto de investigación en la educación superior en América Latina. 2° Congreso Nacional de Educación Superior de Colombia. Universidad Javeriana, Cali. 2001, pp. 105-118.

GONZÁLEZ G., Juan. La educación superior en el desarrollo económico de Japón: lecciones para México. Revista Comercio Exterior N° 2. México, febrero de 1998, pp.101-113.

JARAMILLO G., Óscar. Internacionalización y Acreditación. Revista JAVERIANA, N° 694. Mayo 2003, pp.50-56.

LA UNIVERSIDAD POR UN NUEVO HUMANISMO. Congregación para la educación católica. Pontificio Consejo de la cultura. Diócesis de Roma.

LÓPEZ I., Giovanni A. Una aproximación a las características actuales y futuras del paisaje intelectual de la universidad pública. Escuela de Tecnología Industrial. Universidad Tecnológica de Pereira. 2002.

MISIÓN DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO sobre “Colombia al filo de la oportunidad”. Cooperativa editorial Magisterio. 1995. 179 p.

OROZCO S., Luis Enrique. El perfil deseable de la universidad colombiana (elementos para la discusión). Universidad de los Andes. 2002.

PABÓN F., Nohora. Autoevaluación institucional en la perspectiva de la autorregulación: fundamento para la autonomía universitaria. Seminario-Taller “La acreditación universitaria en el contexto internacional: tendencias, problemas y alternativas de solución. Universidad Jorge Tadeo Lozano. Santafé de Bogotá., mayo de 1995.

PALLÁN F., Carlos. Algunas reflexiones sobre los modelos de planeación para el desarrollo de la educación superior en América Latina. Seminario: Prospectiva, planeación, entornos regionales y tecnológicos en la educación superior. ASCUN. 2003, pp. 1-14.

PEDRAZA O., Álvaro. Educación, región y sociedad global. 2º Congreso Nacional de Educación Superior de Colombia. Universidad del Quindío. 2001, pp.71-78.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL. Universidad Católica Popular del Risaralda. 2003.

TÜNNERMANN B., Carlos. El legado del siglo XX, las tendencias innovadoras y los retos de la educación superior en el siglo XXI. 2000.

TÜNNERMANN B., Carlos. La universidad de cara al siglo XXI. En: Reinención de la universidad. Santafé de Bogotá, ICFES, 1994, pp. 3-45.



Zona Nororiental parte posterior al edificio de postgrados

“Totumos” Suspendidos de un tronco que da firmeza y sustento, permitiendo en el tiempo su proceso de crecimiento.

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, transdisciplinarietà e interdisciplinarietà* 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:

- a. Respecto al avance científico (envejecimiento biológico)
- b. 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.

UNIVERSIDAD Y GLOBALIZACIÓN

Lucía Ruiz Granada

“La globalización no es, a priori, ni buena ni mala. Será lo que la gente haga de ella. Ningún sistema es un fin en sí mismo, y es necesario insistir en que la globalización, como cualquier otro sistema, debe estar al servicio de la persona humana, de la solidaridad y del bien común”

Juan Pablo II

SÍNTESIS

El resultado del creciente proceso de concentración mundial de la producción y del conocimiento, la nueva división social del trabajo con la fragmentación, ya no de tareas individuales sino de procesos en empresas que funcionan en redes en diferentes países, la profundización del tratamiento positivo de los fenómenos sociales (“cosificación” de los hechos sociales para poder universalizarlos), son los retos que debe afrontar la Universidad y que la llevan a cuestionar su propia relación con las estructuras de la globalización.

DESCRIPTORES:

Internacionalización; sistema mundo; Universidad; Capital social; Progreso social

ABSTRACT

The result of the increasing process of worldwide concentration of the production and the knowledge, the new social division of the work with the fragmentation - no longer of tasks but of processes in companies that work in networks in different countries, the deepening of the positive treatment of the social phenomena (the “merchandise” of the social facts, to be able to global them), they are the challenges that must confront the University and that takes it to question their own relation with the structures of the global world.

DESCRIPTORS:

Internationalization; System world; University; Share capital; Social progress

INTRODUCCIÓN

El mundo moderno ha sufrido grandes transformaciones en las esferas social, cultural, política y económica, con la consolidación de un sistema mundial cimentado desde las tres revoluciones industriales de los siglos XVIII, XIX y XX, que desarrollaron los sistemas de producción capitalista, industrial y el de las re-

des globales. El orden mundial se fundamentó en dos grandes pilares: Uno, la promesa de la felicidad humana asentada en el progreso social y el cual era consecuencia natural de la mayor riqueza. Este pilar estaba basado en la ecuación + ciencia = + tecnología = + riqueza = + bienestar. Dos, cual-

quier necesidad humana se puede convertir en un bien o servicio, se puede cosificar y su satisfacción se torna sujeto de la actividad económica.

Desde esta perspectiva se quiere desarrollar el presente escrito: ¿la Universidad debe tener el alcance de una Institución con la resonancia de estos dos pilares para unirse a la promesa de la felicidad? o ¿la Universidad debe apartarse de esta condición para poder ser la conciencia de la sociedad?

GLOBALIZACIÓN Y PROGRESO SOCIAL

La ciencia moderna se desarrolla a partir del supuesto de la primacía de la razón científica y tecnológica, en una visión optimista del desarrollo de las fuerzas productivas como el camino hacia el progreso social basado en la reducción y la simplificación, y en la cuantificación de la realidad. El paradigma científico se fue desarrollando con una clara correspondencia con el paradigma productivo; a la separación que hace la ciencia entre el hombre y la naturaleza a la que pone a su servicio, corresponde la separación trabajo manual y trabajo intelectual, característico del desarrollo industrial, con su máxima expresión en el taylorismo.

El sistema de producción capitalista pasa rápidamente de la organización de la producción basada en pequeños productores y trabajadores profesionales, al sistema manufacturero o de producción en serie, donde es desplazado el saber de los trabajadores por el de los técnicos e ingenieros, inicialmente, y de los centros de Investigación y las Universidades, después. El control sobre el conocimiento científico se convierte así en la condición para que el capital pase a ser el principal factor de producción, debido a que el control sobre el conocimiento es la base sobre la que se organizan los niveles jerárquicos en la empresa, en la sociedad y es la explicación del ordenamiento mundial de los países.

El capitalismo como sistema de producción de mercancías se centra en la relación propiedad privada del capital y de la mano de obra asalariada, dirige su producción a mercados competitivos y separa la esfera de lo económico de la esfera de lo político (Giddens, 2002, p.70). Esta característica permite la ecuación que se anotó en la introducción y explica la idea de que si las empresas tienen condiciones propicias de funcionamiento en esos mercados competitivos, pueden generar la riqueza que se distribuye en la sociedad y el bienestar de todos de-

pendería del esquema de cooperación voluntaria sin el cual ninguno de nosotros podría llevar una vida satisfactoria. La condición de competitividad supone al Estado con el papel de ordenar las esferas de lo económico, lo social y lo político, y de garantizar el libre florecimiento de la iniciativa privada. El bienestar social queda explicado porque los agentes económicos, productor – trabajador, al establecer las relaciones de cooperación *acuerdan* los deberes y los derechos básicos y también los beneficios sociales. Esta decisión se supone racional, libre, imparcial y por tanto justa. En este sistema la industria es la mayor generadora de riqueza, de empleo y es la satisfactoria de necesidades, por eso ocupa el primer nivel en la apropiación de la ganancia social.

Más adelante, con la revolución científica, se consolida el industrialismo como un sistema de producción masiva de mercancías, en el que el trabajo manual es sustituido por las máquinas en todos los procesos donde ello es posible. En la búsqueda incesante de opciones de demanda el sistema crea necesidades y deseos y por esta vía afecta todos los espacios sociales, incluso la vida familiar; cuando se saturan los mercados domésticos, estas op-

ciones las busca en otros países apoyados en los desarrollos tecnológicos de las comunicaciones y el transporte, afectando de nuevo el papel del Estado. La empresa económica capitalista sustituye al Estado en su papel económico y social, porque ejerce un inmenso poder económico, posee incluso la capacidad de influir en la política del país sede de su actividad y en la de los otros países con los que establece relaciones (Giddens, 2002, p.73). Esta condición plantea una situación novedosa a los acuerdos de deberes, derechos y beneficios, los saca del espacio de la empresa y de las fronteras del país, y los lleva a una escala planetaria, *los acuerdos* adquieren la condición de contratos globales.

Finalmente, el sistema de producción basado en **redes globales** explica la internacionalización económica por la configuración de sistemas de relación y organizaciones empresariales no jerárquicos, donde las grandes empresas afianzan su poder de mercado y controlan su posición en la industria internacional. La red que se configura enlaza a los consumidores, los proveedores, las empresas participantes en la actividad, las instituciones públicas y privadas (Ramos, 1998; Ramón, 2000; Cardona, 2001; Gereffi, 2001). Las redes

globales son posibles por la fragmentación de las actividades económicas en su cadena de valor y la posterior integración y reubicación ya no sólo en otras empresas del mismo país, sino en las de varios países. En las pautas de localización de las empresas, los determinantes más comunes incluidos son los que hacen referencia tanto a los menores costos de mano de obra, al tamaño del mercado y su potencial de crecimiento, como a los relativos a la afinidad social y cultural, la estabilidad del mercado, del sistema económico y político y a la capacidad de las empresas locales de mantener las barreras de entrada a la actividad económica de la que se trate (Kindlerberger, citado por Ramón, 2000, p. 49-65).

El nuevo paradigma productivo parece mostrar dos caras. *Por un lado*, con la conformación de las redes empresariales, se sugiere la sustitución de los principios tayloristas por un mundo del trabajo más democrático, estable, agradable y mejor remunerado para todos. *De otro lado*, se está conviviendo en algunas empresas con la “precarización” del empleo en otros segmentos del proceso productivo. Esta nueva estructura industrial, ajena al control social, tiende a dividir el trabajo entre empresas a partir del

contenido tecnológico de las diversas fases del proceso productivo; el mayor contenido tecnológico se concentra en el centro de la red y los de menor contenido se relegan al final de la cadena donde se producen las piezas más sencillas (Da Silva y De Paula, 2003, p.115). Esta concepción se acerca a la de centro periferia, en el centro de la red estarían las empresas de los países desarrollados y en el extremo estarían las de los países en desarrollo.

La técnica moderna se ha transformado en un *infinito impulso hacia adelante* de la especie humana, su empresa más importante es el progreso continuo, que se supera a sí mismo e intenta ver la misión de la humanidad y la realización de su destino en el máximo dominio sobre las cosas y los propios hombres (Jonas, 1995, p.36). La inserción económica de los individuos y de los países en esta visión de progreso, solo es posible para aquellos que inviertan mayores recursos en investigación, desarrollo, infraestructura y educación, porque podrán ofrecer las mejores condiciones para que las empresas ejerzan el liderazgo tecnológico y logren los mayores incrementos de la productividad laboral y su distribución internacional (Thurow, 1996, p.89). De esta manera el control sobre el conocimien-

to científico adquiere una dimensión global y a la ecuación de la felicidad humana cimentada en el progreso social se le agrega la condición de la globalización. El conocimiento sigue el mismo camino de las otras necesidades, la profundización del tratamiento positivo, su «cosificación» como hecho social para poder ser universalizado.

En este contexto, la Universidad también se globaliza y como institución en la que se forman *los recursos humanos de alto nivel* adquiere un papel protagónico. En América Latina un buen número de Universidades nace en la década de los 70 obedeciendo al concepto de educación como necesidad básica y por tanto a mayor educación, mayor desarrollo humano.

PROGRESO SOCIAL Y UNIVERSIDAD

Abordar el tema de la globalización desde la perspectiva de *la Universidad*, implica cuestionar el papel de una de las instituciones más antiguas y que hoy se considera tal vez como la que tiene mayor influencia en la evolución de la sociedad; *la Universidad* es, desde su nacimiento, su conciencia crítica, es la forjadora de futuro en la medida en que avizora constantemente nuevas posibilidades

y en los resultados de esta exploración se sustentan las decisiones de los distintos actores de la economía, el gobierno y la sociedad.

¿Cuál es el estado de cuentas en las relaciones ciencia – universidad – sociedad? ¿Qué desafíos y tensiones produce la globalización? El espíritu de los tiempos tiene una creciente sensibilidad social y preocupación política por las consecuencias negativas de una ciencia y tecnología fuera de control, un ejemplo claro es el temor ante la sistemática amplificación del riesgo en las sociedades *industrializadas*.

Para afrontar este reto, la Universidad debe cuestionar su propio lugar en el mundo, su relación con las estructuras de la globalización y las responsabilidades que surgen de su papel. Para hacerlo puede asumir una de dos posiciones, acoge la tradicional, optimista e ilusionante de la cultura de “progreso”: a mayor educación, mayor bienestar social o adopta los conceptos de la sostenibilidad ambiental y social. Esta segunda vía es una reacción social, política, académica y educativa, frente a los retos planteados por la ciencia y la tecnología en la globalización. Se trata de asumir desde la Universidad el nuevo concepto de técnica, de ciencia y de

naturaleza en la que se ponga la técnica al servicio de la humanidad y se subordinen los intereses económicos a los sociales. Esto significa que la tecnología y la economía pasan a estar bajo control social. Esta condición debe ser razonada claramente por la Universidad como institución, porque permite entender que la primera consideración sobre la globalización es que no sólo afecta a la economía, a la empresa y al mercado, *es toda la persona la que está en juego*.

Si la Universidad se piensa desde la posición optimista, será una “institución formadora” de los profesionales que demanda el mercado y en ese caso su razón de ser es transferir conocimiento. Así entendida, la Universidad puede convertirse en la acreditadora del conocimiento de los técnicos globales y en el mejor sentido porteriano, asumir las estrategias dirigidas a la racionalización de procesos, mejoras en su eficiencia operativa y reducción de las estructuras que no le generen ventajas competitivas en el largo plazo (Porter, 1990, p.157).

El modelo de la ventaja competitiva de Michael Porter (Porter 1990, 1997, 1998, 2000) presente en muchos de los últimos planes de desarrollo de América Latina determina

a partir de los cuatro factores que forman el “diamante competitivo”, las condiciones que deben cumplirse para crear o potenciar las ventajas competitivas en las empresas, generadas a través de la innovación.

Esta teoría basada en la posesión de activos intangibles (conocimiento) vincula a la Universidad en los procesos de desarrollo sectorial a través de su papel de formadora del factor trabajo y como una institución conexas al tejido de los sectores, que apoya el comportamiento estratégico de las empresas. En el desarrollo que hace Baena (2003) de esta perspectiva, afirma que las empresas y los sectores que tienen mejores resultados son los que establecen relaciones de cooperación con organizaciones e instituciones; esta relación se debe basar en procesos de investigación y desarrollo; por ejemplo, las llevadas a cabo en las universidades.

Se puede llegar así a participar en la conformación de una región que es atractiva para la ubicación de actividades económicas que demandan mano de obra barata, con actividades manufactureras basadas en las formas elementales de integración que no propician el aprendizaje y el desarrollo tecnológico; de hecho, en los años ochenta y noven-

ta el desplazamiento de actividades de fabricación e incluso de posfabricación hacia los países de América latina no ha implicado un ascenso social porque las plantas maquiladoras pagan salarios que son solo una fracción del que pagan los países desarrollados (Reygadas, 2002, p.131) con las implicaciones en la conformación de un mercado interno.

Si la Universidad adopta los conceptos de la sostenibilidad ambiental y la social, será la fuerza que plantea una manera diferente de inserción social y económica, su razón de ser fundamental es generar nuevos saberes. Desde esta perspectiva la Universidad reconoce que existen en la globalización unos factores que afectan su quehacer, porque la expansión incesante del conocimiento y el desarrollo tecnológico ha transformado a la generación de nuevo saber y a la educación en elementos estratégicos de vital importancia para los países (Mayor, 1995).

Con este reconocimiento la Universidad apoya la consolidación de una región que logra competitividad internacional con la mayor articulación de los procesos productivos, el uso de tecnologías duras y la estructuración - no como apéndice

- de nuevas formas organizacionales intra e inter empresa, puesto que se ha identificado el conocimiento de habilidades tecnológicas adquiridas a través de Investigación y Desarrollo como los elementos claves en la expansión internacional de las pequeñas y medianas empresas.

El análisis de las implicaciones éticas (márgenes de libertad y valores) de la globalización de la Universidad nos revela tres posibles caminos en el tratamiento ético de su papel en la nueva economía: la intrasubjetiva, que se refiere a las motivaciones y a la responsabilidad de modelar a través de las decisiones individuales el propio ethos personal (el concepto de la UCPR de ser apoyo para llegar a ser gente de bien); la intersubjetiva, que se refiere a las consecuencias de las decisiones individuales sobre los demás y la propiamente social, que se refiere al modo como las instituciones, en particular la Universidad y la política, inciden en la configuración del mercado y en la distribución de los poderes y los bienes económicos. Esta última es el objeto de atención aquí, porque constituye el marco en el que se dan las relaciones interpersonales y porque modela en gran parte las posibilidades y las realizaciones de las personas como sujetos individuales. Es en

este ámbito donde se define si la Universidad se conformará de acuerdo a la lógica globalizadora -homogeneizante de la economía actual o será el resultado de acuerdos sociales que respondan a la diversidad de los ethos sociales que muchas veces coexisten al interior de un Estado.

Es necesario enfatizar que la Universidad no es una organización que con determinados medios persigue la realización de unos fines o propósitos. Se asume desde el concepto económico como una institución que tiene como papel ayudar a configurar *la forma en que se relacionan los seres humanos* de una determinada sociedad o colectivo, buscando el mayor beneficio para el grupo (Miró, 2003; Hodgson, 2003, p. 196).

Finalmente, aunque la Universidad es consciente de los retos que le plantea la globalización, la discusión se aborda desde la perspectiva tradicional de la cultura de “progreso”, como se desprende de las fuentes de influencia externa sobre el cambio de las universidades europeas (ICFES, 2000, p.11) señalado en la conferencia de rectores de Universidades Españolas celebrado en 1997, donde se señala que los puntos de interés para ellas son entre otros: la política de reducción

de la contribución estatal al presupuesto de las instituciones de educación superior, la demanda generalizada para que los estudiantes reciban las competencias necesarias para un aprendizaje continuo, la generación de un mercado del conocimiento que produce tanto nuevas oportunidades en el mercado laboral como nuevas competencias, el impacto de los medios de información y sus tecnologías en la formación profesional, la pérdida de la universidad del monopolio de la producción y de la transmisión del saber. En ninguno de estos temas aparece la sostenibilidad social como centro de atención de la Universidad.

En consonancia con esta apreciación, en Colombia el ICFES (2000, p. 9) reitera que los vertiginosos cambios económicos, sociales, culturales y su relación con las nuevas formas de producción del conocimiento demandan de las instituciones de Educación Superior la capacidad, no solo de responder a los nuevos retos, sino adelantarse a los mismos. El nivel de Educación Superior, actuaría entonces, como un medio importante de selección y distribución social, ocupacional y cultural de los futuros profesionales del país.

De alguna manera las demandas

externas influyen en la dinámica de las universidades, ellas están adoptando una serie de acciones: redimensionamiento de sus misiones, visiones y proyectos educativos institucionales; la definición de principios plurales y de valores institucionales que atienden a la especificidad de la Universidad y del contexto en el que ella se desenvuelve; el equilibrio entre las funciones tradicionales de docencia, investigación y extensión por medio de un vuelco hacia la investigación y la proyección social como medios de formación académica y profesional; la vivencia de una cultura académica moderna centrada en la formación integral; la definición de un modelo pedagógico propio para cada institución; la adopción de prácticas administrativas modernas, asimiladas cada

vez más a las de una empresa de categoría mundial; los afanes de reconocimiento académico por medio de la acreditación de calidad, las alianzas que privilegian sobre todo lo internacional; las consideraciones apremiantes acerca de la flexibilización de los currículos y finalmente la reorganización académica.

Se observa como punto en común la ausencia del tema de la sostenibilidad social como un punto en la agenda de las Universidades. Estos entes en su conjunto, han venido fortaleciendo la institucionalidad de la Educación Superior pero la discusión sobre su relación con las estructuras de la globalización y las nuevas maneras de inserción social siguen en pie.

BIBLIOGRAFÍA

APARECIDO Da Silva, Roque, De Paula Leite, Marcia. *Tecnología y cambio tecnológico en la sociología latinoamericana del trabajo*. En Tratado latinoamericano de sociología del trabajo. DE LA GARZA Toledo Enrique (coordinador). México. FCE, 2003.

BAENA Marulanda, Ernesto. *Estudio de competitividad de la industria del departamento de Risaralda (Colombia): Propuesta de un modelo que potencie el desarrollo del sector de confección textil*. Tesis de doctorado Universidad Politécnica de Valencia, España, 2003.

BASSI, Eduardo. *Globalización de negocios. Construyendo estrategias competitivas*. México: Limusa, c2003

CARDONA, Acevedo Marleny. *Redes sociales en la cadena productiva de la industria del vestido. Los casos de Monterrey (México) y Medellín (Colombia)*. Medellín: Colección textos de administración Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2001.

FINKEL, Lucila. *La división social del trabajo vista por los clásicos*. En Sinopsis de la organización social del trabajo. Disponible en: <http://apolo.uji.es/Emilio/SIND/Tema3a.html>. (4 feb. 2003).

GEREFFI, Gary. *Las cadenas productivas como un marco analítico para la globalización* (2001). En: Problemas del desarrollo. México. Vol. 32 No 125. Disponible en www.ejournal.unam.mx/problemas_des/pde125/PDE12502.pdf. (14 oct. 2003).

GIDDENS, Anthony. *Consecuencias de la modernidad*. Madrid : Alianza Editorial, 2002.

HODGSON, Geoffrey M. (2003). «*El enfoque de la economía institucional*». En: *Revista Comercio Exterior*. Vol. 53, No. 10, octubre de 2003; pp. 895 - 916.

ICFES. *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado: referentes básicos para su formulación*. Bogotá : ICFES, 2001

JONAS, Hans. *El principio de responsabilidad*. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona: Editorial Herder, 1995

MAYOR Federico. *La memoria del Futuro*. Francia : UNESCO : Universidad de Francia, 1995

MIRÓ, Rocasolano Pablo. *El concepto de «institución»*. Disponible en: <http://www.eumed.net/cursecon/1/instconcepto.htm>. (13 feb. 2004).

PÉREZ Carlota. “Cambio tecnológico y oportunidades de desarrollo como blanco móvil”. *En: Revista de la CEPAL. No. 75*. 2001; pp. 115-134.

PORTER Michael E. *Estrategia competitiva: técnicas para el análisis de los sectores industriales y de la competencia*. México, D.F.: Editorial CECSA, Vigésima quinta impresión, 1998

PORTER Michael E. *Crear las ventajas del mañana*. *En* Preparando el futuro. Barcelona : Gestión 2000, 1997

PORTER, Michael E. *Ensayo: Como las fuerzas competitivas le dan forma a la estrategia*. *En* Mintzberg, Henry, Quinn, James y Voyer, John. *El Proceso estratégico, conceptos, contextos y casos*. México : Editorial Prentice Hall, primera edición en español, 1997. pp.. 96-104

PORTER, Michael E. *La ventaja Competitiva de las naciones*. Buenos Aires: Editorial Vergara, 1990.

RAMÓN Rodríguez, Ana Belén (2001). *La internacionalización de la industria hotelera española*. Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante, Biblioteca virtual. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=3735> 2000 (4 febrero de 2004)

RAMOS, Ramos, Rosario. Modelos de evaluación de la competitividad internacional: una aplicación empírica al caso de las Islas Canarias. Biblioteca virtual. Tesis de Doctorado. Disponible en: bdigital.ulpgc.es/digital/visualizar/propiedad.php?accion=tesis&id=220&vol=no –

REYGADAS, Luis. *Ensamblando culturas*. Diversidad y conflicto en la globalización de la industria. México: Gedisa, 2002.

RIVERA Ríos, Miguel Ángel (2001). *México en la economía global: reinserción, aprendizaje y coordinación*. Problemas del Desarrollo, vol. 32, núm. 127, 78 México, IIEc-UNAM. http://www.ejournal.unam.mx/problemas_des/pde127/PDE12704.pdf. (14 enero 2004)

THUROW, Lester. *El futuro del capitalismo. Cómo la economía de hoy determina el mundo de mañana*. Buenos Aires: Vergara, 1996

VENABLES, Anthony J. (2001), *Comercio, localización, y desarrollo: una descripción de la teoría*. Escuela de Londres. Documento preparado para los miembros del proyecto de integración económica global, oficina del principal economista, América latina y región del Caribe, Banco Mundial. <http://econ.lse.ac.uk/staff/ajv/lac3.pdf>. (12 dic. 2003).



Zona nororiental de la Universidad.

“Coronas” Se maduran, se abren, se exponen, se transforman.

JAIME MONTOYA FERRER

Administradora de Empresas de la Universidad EAFIT.
 Maestría en Administración del Instituto Tecnológico de Monterrey.
 Programa Exedu de la Universidad de los Andes.
 Vicerrector Académico de la Universidad Católica Popular del Risaralda.

CARMEN ADRIANA PÉREZ CARDONA

Diseñadora Industrial Universidad Pontificia Bolivariana
 Especialista en Gerencia de Tecnología, Escuela de Administración de Negocios UTP
 Decana Facultad de Diseño Industrial, Universidad Católica Popular del Risaralda
 cperez@ucpr.edu.co,

FRANCISCO NEL JIMÉNEZ GÓMEZ

Sacerdote de la Diócesis de Pereira
 Licenciado en Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Gregoriana – Roma
 Co-fundador de la UCPR y Rector de la UCPR hasta 1995
 Representante de la Diócesis de Pereira ante el Consejo Superior de la UCPR

ÁLVARO EDUARDO BETANCUR JIMÉNEZ

Sacerdote de la Diócesis de Pereira
 Teólogo de la Universidad Pontificia Bolivariana - Medellín
 Licenciado en Teología Dogmática de la Pontificia Universidad Gregoriana – Roma
 Maestro de tiempo completo de la Facultad de Educación de la UCPR
 alebetanji@ucpr.edu.co

JORGE LUIS MUÑOZ MONTAÑO

Licenciado y Diplomado en Filosofía –UTP-
 Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano –UCPR-
 Profesor Auxiliar –UCPR-
 Departamento de Humanidades
 jorgeluis@ucpr.edu.co

YAFFFA NAHIR I. GÓMEZ BARRERA

Diseñadora Industrial Universidad Nacional de Colombia Docente Tiempo Completo Facultad
 de Diseño Industrial, Universidad Católica Popular del Risaralda
 yaffag@ucpr.edu.co

ARMANDO GIL OSPINA

Economista – Universidad Libre
 Especialista en Política Económica – Universidad de Antioquia
 Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano – U.C.P.R. Candidato a Magister en Educa-
 ción y Desarrollo Humano – CINDE / Universidad de Manizales Profesor de tiempo completo
 U.C.P.R.
 agil2000@ucpr.edu.co agil2000@latinmail.com agil3000@hotmail.com

EDGAR DIEGO ERAZO CAICEDO

Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, Universidad de Santo Tomás de Aquino
Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario (CINDE – USCO)
Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CINDE – UMZ)
Asesor de Vicerrectoría y de la Facultad de Educación. Director de la Línea de Investigación en Pedagogía. Universidad Católica Popular del Risaralda.
edgardiego@ucpr.edu.co

LUCIA RUIZ GRANADA

Administradora de Empresas de la Universidad Nacional de Colombia- sede Manizales, Especialista en Relaciones Industriales Universidad EAFIT, Especialista en Política Económica Universidad de Antioquia,
Programa Alta gerencia de la Universidad de los Andes. Profesora Asociada I de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica Popular del Risaralda.
lruiz@ucpr.edu.co

