





**mp**  
modelo pedagógico



Universidad de Bogotá  
**JORGE TADEO LOZANO**  
Vicerrectoría Académica

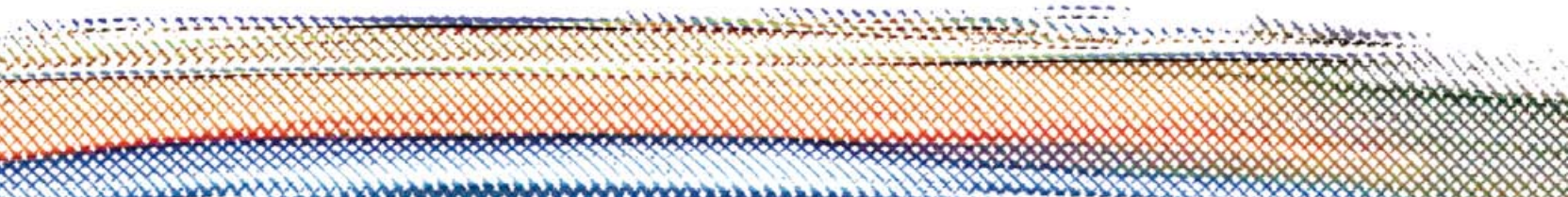


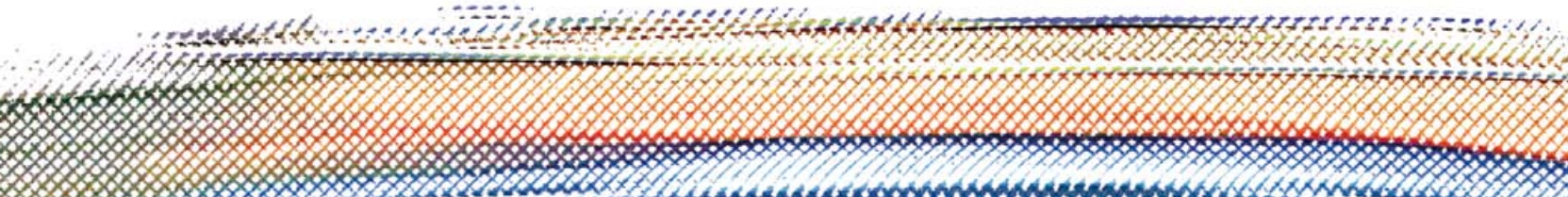
# Contenido

<b>Agradecimientos</b>	<b>7</b>
<b>Prólogo</b>	<b>9</b>
<b>Principios generales de la Universidad Jorge Tadeo Lozano como universidad formativa</b>	<b>14</b>
<b>Introducción</b>	<b>17</b>
El Modelo Pedagógico, la relación universidad-sociedad-empresa y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.	25
<b>Cultura y formación</b>	<b>31</b>
Cultura, lenguaje, educación	33
La institución educativa en la sociedad occidental moderna	37
Formación	40
Formación universitaria	44
La cultura académica en la universidad	47
<i>Tradición, memoria y escritura</i>	48
<i>La aceptación de criterios racionales</i>	49
<i>La “pedagogía generalizada”</i>	50
<i>Predicción y planeación</i>	50
<i>Voluntad de saber</i>	51
<i>Autonomía</i>	52
<i>Creatividad</i>	53
<b>¿Qué es una universidad formativa?</b>	<b>57</b>
La universidad formativa	59
La institución universitaria	60
Profesiones y disciplinas, universidades de investigación y universidades centradas en la formación	62
El lugar de las ciencias en la universidad formativa	64

Investigación, creación-innovación e investigación formativa	71
La investigación proyectual y la pedagogía del proyecto	76
La extensión en la universidad formativa	80
<b>Los posgrados en la Universidad Jorge Tadeo Lozano</b>	<b>89</b>
<b>Pedagogía</b>	<b>99</b>
La "investigación formativa" en el aula	101
Las tareas del profesor	107
Pedagogía como interacción comunicativa	110
Los modelos de Bruner y las pedagogías asociadas	113
Hacia una pedagogía no estándar	121
Didáctica y pedagogía	123
<i>Elementos de la cultura académica como orientaciones didácticas</i>	
(1): la promoción de la lectura y la escritura	125
<i>Elementos de la cultura académica como orientaciones didácticas</i>	
(2): el diálogo y la argumentación	128
<i>El lugar de las preguntas</i>	131
<i>La evaluación formativa</i>	133
<i>La presencialidad, el sistema de créditos y el diseño curricular</i>	135
<b>Enseñanza de las artes: la pedagogía poiética</b>	<b>139</b>
Modalidades pedagógicas	142
<i>Techné y poiesis</i>	142
<i>Disciplina, praxis y poiesis</i>	143
<i>Teoría y poiesis</i>	145
<i>Constructivismo y poiesis</i>	146
<i>"Aprender a aprender" y poiesis</i>	148
<i>"Aprender a conocer", "aprender a hacer" y poiesis</i>	148
<i>"Aprender a convivir" y poiesis</i>	149
<i>"Aprender a ser" y poiesis</i>	149
<i>Pedagogía poiética y poiesis</i>	149
<b>El docente universitario en el Modelo Pedagógico de la Universidad Jorge Tadeo Lozano</b>	<b>153</b>
Tutorías, consejerías y mentorías	163
Nota	167
<b>Bibliografía sumaria</b>	<b>169</b>

*El Modelo Pedagógico que se propone en este documento se fundamenta en las ideas expuestas por el señor Rector, doctor José Fernando Isaza Delgado, en sus conferencias y escritos.*





# Agradecimientos

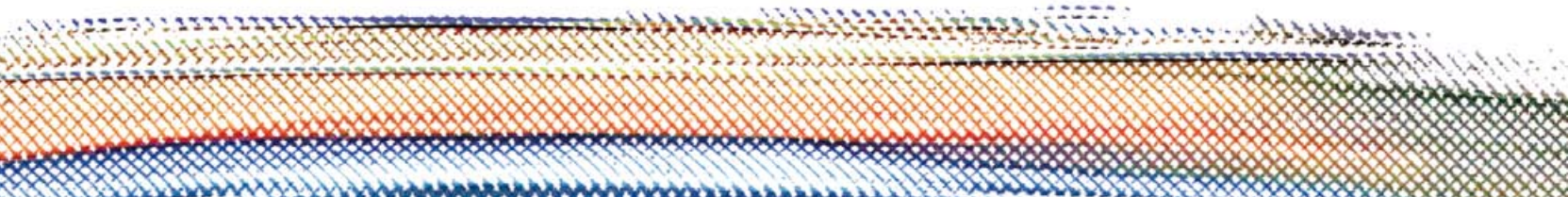
Diógenes Campos Romero, Vicerrector Académico de la Universidad Jorge Tadeo Lozano y Juan Carlos Aponte Romero, Director Académico, agradecen los aportes a la construcción del presente documento, de manera especial a:

La comunidad tadeísta (Bogotá, Cartagena y Santa Marta) y los diferentes grupos de trabajo que interactuaron en este proceso.

Los integrantes de los Consejos Académico y Directivo.

Víctor Laignelet Sourdis, Alberto Saldarriaga Roa, José Daniel Bogoya Maldonado, Carlos Augusto Hernández, Juana Hoyos de Camargo, Doris Páez Quintero, Catalina Manrique Correa y Bibiana Valenzuela Rueda, por sus contribuciones conceptuales.

Los directivos, profesores o asesores, en especial a Salomón Kalmanovitz Krauter, Santiago Forero Lloreda, Vera Schütz Smith, Manuel García Valderrama, Carlos Andrés Gómez González, Laura Rugeles Chacón, Edilberto León Peña, Laura Rey Ramírez, Diana Chaparro Cardozo, Olga Lucía Illera Correal, David España Arenas, Óscar Moreno Escárraga, Rubén Encinales Arango, Daniel Beltrán Amado y Mauricio Ardila Echeverría.





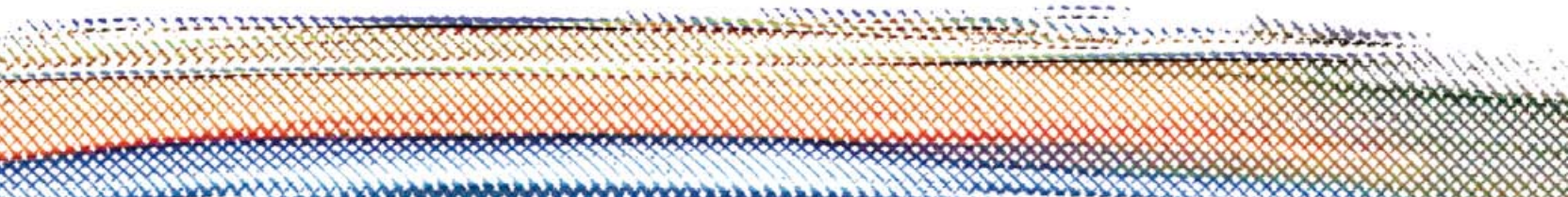


# Prólogo

**E**l Modelo Pedagógico es el fruto de un esfuerzo colectivo orientado a caracterizar la actividad académica propia de la Universidad Jorge Tadeo Lozano en un tiempo de grandes cambios culturales, tecnológicos y económicos. Para enfrentar las exigencias del presente, mejorar su calidad y mantener su identidad, la Tadeo debe reconocer la función social que cumple como institución abierta a los diferentes sectores sociales y culturales y debe implementar estrategias pedagógicas adecuadas a la cultura de la investigación, la innovación y la creación.

El lenguaje de la educación ha cambiado en los últimos tiempos. Se habla menos que antes de excelencia y de educación integral o clásica y, en cambio, se acude sin falta a términos como pertinencia, competencia, globalización, emprendimiento, innovación y calidad. Que el lenguaje esté cambiando no quiere decir que una educación excelente, integral, holística y humanística o clásica no pueda ser un objetivo de una política educativa, pero plantea el problema del modo como esa educación responde a la lógica de un tiempo en que el mundo está interconectado y las instituciones deben rendir cuentas sobre el modo como contribuyen a la creación de riqueza y a la satisfacción de las necesidades sociales más urgentes.

La Universidad Jorge Tadeo Lozano contribuye a la equidad social ofreciendo un servicio de calidad a todos los bachilleres y se inscribe en el proyecto moderno de una formación integral. La universidad debe responder a las exigencias de un contexto en el cual la productividad es un criterio de importancia central sin sacrificar ninguno de los dos



principios enunciados; la formación integral y la voluntad de contribuir a la equidad son parte esencial de su identidad y de sus propósitos académicos.

El énfasis histórico sobre la calidad está asociado al crecimiento de la cobertura. Una vez se ha logrado un cierto nivel de cobertura en un servicio público (y la educación no es la excepción), la sociedad comienza a exigir mayores y mejores estándares de calidad. Aunque en educación superior la cobertura es aún bastante baja, en los últimos decenios ha habido una notable ampliación de la oferta educativa en los distintos niveles y emerge con fuerza el tema de la calidad. Por otra parte, el proceso de globalización de la economía y la cultura ha hecho posible la comparación de los resultados de los procesos educativos en los distintos países y ha puesto en evidencia que Colombia debe realizar grandes esfuerzos en ese terreno.

Si se la comprende bien, la posibilidad de definir criterios de comparación no riñe con el reconocimiento de las diferencias entre instituciones y países. Como es claro cuando se habla de la pluralidad cultural o de la diversidad biológica de un país o de una región, las diferencias en los proyectos educativos pueden ser expresión de una riqueza que debe ser protegida. El interés por la calidad no es nuevo en la Tadeo, pero en la etapa actual de la universidad se vuelve prioritario asegurar la calidad sin renunciar a la equidad y sin acomodarse acríticamente a criterios ajenos a la naturaleza de nuestra institución.

El Consejo Nacional de Acreditación (CNA) es explícito en afirmar que el concepto de calidad debe hacer referencia a los diversos objetivos de las universidades:

*En el caso de las instituciones de educación superior, existen elementos universales que corresponden a la naturaleza históricamente definida de la educación superior globalmente considerada y a las características distintivas de los distintos tipos de institución. Pero, dada la variedad de proyectos específicos dentro de cada tipo de institución y la importancia de atender a la pluralidad de necesidades y contextos, la calidad debe considerarse no sólo en su relación con modelos institucionales universales sino también con los ideales particulares expresados en las misiones y en los proyectos institucionales (CNA, Acreditación Institucional).*

La calidad, pues, no se juzga en abstracto. Aunque existen características universales asociadas a los distintos campos de conocimiento, los criterios que permiten juzgar la calidad institucional dependen del tipo de institución de que se trate. Las universidades pueden clasificarse, de manera muy esquemática, en cuatro grandes categorías, según el énfasis que su misión y su proyecto institucional le otorguen a las funciones básicas.

- La Universidad de investigación (centrada en la producción de conocimiento universalmente nuevo y significativo).
- La Universidad formativa (centrada en la formación de profesionales y ciudadanos con acceso a la cultura universal y nacional, preocupada por la realización de una investigación coherente con sus propósitos formativos y capaz de responder a las necesidades del país, que asume la responsabilidad social de permitir el acceso de distintos sectores sociales y culturales a una educación superior de calidad).
- La Universidad profesionalizante (centrada en la formación profesional).
- La Universidad empresarial, o de tercera generación (centrada en la formación e investigación para la empresa).

La Universidad Jorge Tadeo Lozano se reconoce a sí misma como una universidad formativa y recoge, en lo referente a sus criterios de calidad, los lineamientos del Ministerio de Educación, que define así la educación de calidad:

**Una EDUCACIÓN DE CALIDAD es aquella que forma mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz. Una educación que genera oportunidades legítimas de progreso y prosperidad para ellos y para el país.**

**Una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad (M.E.N.).**

La anterior definición recoge en líneas generales el propósito educativo que orienta a la Universidad Jorge Tadeo Lozano y que se expresa en el presente Modelo Pedagógico. Las



propuestas pedagógicas y las ideas sobre la formación contenidas en este documento se orientan precisamente a formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejercen sus derechos y cumplen sus deberes, y que construyen con sus actitudes y con su trabajo las condiciones sociales que hacen posible convivir en paz.

La Universidad debe asegurar su calidad atendiendo a parámetros universales pero sin renunciar a su especificidad; por esa razón, los resultados de su esfuerzo se medirán también con criterios como: menor índice de deserción con relación a la media del país, competencias genéricas y específicas (medidas por Saber Pro) crecientes y mayores a la media, mejoramiento o mantenimiento del quintil de entrada en las cohortes de salida y resultados del desempeño laboral de los egresados iguales o superiores a la media del área geográfica donde se localiza.

Para lograr el objetivo de contribuir a cerrar las brechas de la inequidad atendiendo a bachilleres con muy distintos niveles de conocimiento iniciales y hacer de ellos profesionales competentes y éticos, la Universidad Jorge Tadeo Lozano intensifica los procesos de acompañamiento y emplea estrategias pedagógicas que estimulen el diálogo, el trabajo colectivo y la enseñanza mutua.

El Modelo Pedagógico que aquí se propone es abierto y será enriquecido con los aportes de los profesores. Son ellos, con su trabajo, quienes pueden llevarlo a la práctica y someterlo a las contrastaciones y modificaciones que pueda requerir. Cada disciplina tiene su especificidad y la pedagogía tiene mucho de arte y de experiencia. No pueden ignorarse, sin embargo, los aportes del **constructivismo**, en particular a la enseñanza de las ciencias; tampoco puede desconocerse que la llamada **investigación formativa**, practicada en el aula y principalmente en los **semilleros de investigación**, que recoge los principios del constructivismo, ofrece una respuesta a la necesidad actual de formar profesionales siempre dispuestos a investigar sobre su campo y a aprender permanentemente a lo largo de su vida.

La filosofía del constructivismo resulta muy útil en la pedagogía del diseño, que tiene sus diferencias con la de las ciencias, pero la enseñanza de las artes es un campo especial en donde la subjetividad es esencial y en donde puede ser más pertinente y más rica una *pedagogía poiética*. El propósito de contribuir a la equidad abriendo las puertas de la universidad a estudiantes con muy diversos niveles de conocimiento y de experiencia con las tareas académicas puede, en términos más generales, requerir una *pedagogía no estándar*, sensible a las diferencias entre los estudiantes. Pero las propuestas pedagógicas del Modelo no deben ser comprendidas como exigencias institucionales que podrían limitar la autonomía de los docentes; no excluyen las cátedras magistrales, ni desconocen lo que los profesores universitarios aprenden de su experiencia y de los grandes maestros que han tenido la fortuna de conocer. Son pistas para el trabajo y temas para la reflexión. Incluso cuando se habla de las características del buen docente, éstas se plantean no como pautas ideales que todos los profesores de la Tadeo debemos seguir, sino como formas de relación con el trabajo de las cuales todos podemos aprender.

Esperamos que la lectura y discusión del Modelo Pedagógico contribuya a hacer más claros los propósitos formativos de la Universidad y a promover la necesaria reflexión sobre las conexiones entre investigación, docencia y extensión, sobre la cultura académica y sobre la pedagogía y la didáctica. La incidencia que en la práctica pueda tener el Modelo Pedagógico, y el enriquecimiento del mismo, dependerán de la voluntad y del compromiso de los profesores y docentes. De ese compromiso depende también que la Tadeo, como universidad formativa, alcance las metas de alta calidad que se ha trazado.

**José Fernando Isaza Delgado**  
**Rector**

## Principios generales de la Universidad Jorge Tadeo Lozano como universidad formativa

La Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano se autorreconoce como una Universidad Formativa que se orienta por los siguientes principios:

1. Centra su quehacer en la formación integral de los estudiantes y en la consolidación de la comunidad académica y se caracteriza por su compromiso con la apropiación y producción de conocimiento y sentido, el fortalecimiento del pensamiento abstracto y creativo, el desarrollo de la capacidad crítica y la cualificación permanente de los procesos pedagógicos.
2. Promueve en sus estudiantes la autonomía y la capacidad de identificar oportunidades y de materializar ideas y propósitos asumiendo riesgos, de manera responsable, en los campos de su acción profesional y ciudadana.
3. Promueve la movilidad social a través de la educación, para lo cual ofrece a los bachilleres de distintos orígenes sociales y culturales la oportunidad de ingresar a la Universidad y adopta el compromiso de que sus egresados tengan una formación integral (intelectual, profesional, ciudadana, ética y estética) y capacidad para alcanzar un alto desempeño profesional.
4. Tiene un carácter pluralista, fundamentado en una cultura favorable al diálogo y al intercambio crítico de razones, ideas y orientaciones epistemológicas.
5. Fomenta en sus profesores el interés por el estudio de los problemas propios de su saber pedagógico, ofrece a los estudiantes espacios de tutoría y consejería, emplea la evaluación formativa, apoya la producción de textos y materiales didácticos y enfatiza

en la investigación pedagógica y didáctica para contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

6. Promueve, entre los profesores y en los programas académicos, el desarrollo de investigación en sus modalidades básica, aplicada y experimental, en temáticas relevantes para el ambiente y la sociedad, y asegura la existencia y fortalecimiento de espacios de formación de investigadores, consolidando semilleros de investigación.
7. Promueve procesos creativos generadores de conocimiento y sentido, fundamentales en la formación de ciudadanos e imprescindibles para la transformación de la sociedad y la cultura.
8. Propicia una cultura de autoevaluación y mejoramiento continuo para asegurar la calidad de sus programas académicos de pregrado y posgrado, así como también los de proyección social, investigación y creatividad.
9. Analiza responsablemente y asume flexible y críticamente los retos y las oportunidades que ofrecen los desarrollos de las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de globalización de la cultura y la economía, para lo cual fomenta la participación en redes, la movilidad de estudiantes y profesores y las interacciones con las comunidades académicas nacionales e internacionales.
10. Construye vínculos intensos y productivos con las empresas nacionales e internacionales y establece alianzas con otras instituciones para fortalecer los procesos de formación, investigación y extensión en la Universidad.





# Introducción



La universidad se distingue de otras instituciones de educación superior porque entre las tareas que le son propias se reconocen “la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional”.<sup>1</sup> Entre las instituciones que cumplen estos requisitos existen importantes diferencias relacionadas con sus distintas historias y vocaciones. Algunas de ellas aspiran a convertirse en centros de investigación con reconocimiento internacional (lo que implica un largo camino por recorrer para consolidar las comunidades académicas institucionales y para alcanzar el volumen de publicaciones internacionales necesario, sobre la base de la disponibilidad de recursos suficientes destinados a la producción de conocimiento).<sup>2</sup> Otras se ponen como objetivo central formar profesionales que respondan a las necesidades del mercado. La Tadeo, por su parte, se centra en la formación de profesionales idóneos, pero suma a este objetivo otros dos, que considera al menos igualmente importantes: el de convertirse en un espacio académico de alto nivel, abierto a los distintos sectores económicos y culturales del país –recibiendo en su seno estudiantes con muy distintos perfiles académicos, sociales y culturales y creando

- 
- 1 Artículo 19 de la Ley 30 de 1992. Según este artículo se reconoce como universidades a “las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional”. El artículo 20 de la misma Ley señala como condición para llegar a ser universidad demostrar que la institución cuenta con “experiencia en investigación científica” de alto nivel y realiza “programas académicos y además programas en ciencias básicas que apoyen los primeros”.
  - 2 Todavía es difícil cumplir en el país la exigencia de las universidades de investigación de contar con un profesorado compuesto exclusivamente de doctores; nuestras comunidades académicas todavía no han alcanzado el grado de consolidación que implica el desarrollo de instituciones de este tipo y el volumen de publicaciones científicas nacionales es muy pequeño comparado con el que tienen los países que cuentan ya con verdaderas universidades de investigación. El problema no es sólo de voluntad de las universidades; el apoyo económico que en el país se ofrece a la investigación es aún insuficiente y las exigencias propias de las universidades de investigación implican recursos económicos muy superiores a los que hoy se destinan a las instituciones de educación superior en Colombia.



mecanismos para contrarrestar las deficiencias de entrada de quienes poseen menos capital cultural– y el de formar ciudadanos críticos, comprometidos con el desarrollo del país y con el mejoramiento de las condiciones de vida de los distintos sectores sociales, que sean capaces de concebirse a sí mismos como participantes autónomos y responsables de una ciudadanía planetaria. La Tadeo se reconoce a sí misma como *universidad formativa*.

Recientemente ha prevalecido una gran preocupación por el modo como la universidad se adapta a las exigencias del mundo del trabajo. Esta preocupación ha llevado a reconocer como criterio fundamental de la formación el desarrollo de competencias centradas en el desempeño laboral. Lo problemático de este enfoque es que puede implicar un debilitamiento de la apropiación de los conocimientos y del desarrollo de los talentos a favor de la preparación para la interacción y las acciones de carácter técnico específicas de la profesión y el oficio. Sin negar la importancia de la preparación para la vida de la

empresa y las necesidades del mercado, la *universidad formativa* requiere concentrar una parte importante de sus esfuerzos en la generación y apropiación del conocimiento y en el desarrollo de la creatividad que permitirá al egresado construir nuevas alternativas de acción, tomar distancia crítica de las soluciones más inmediatas y asumir responsablemente las implicaciones sociales y de largo plazo de los productos de su trabajo y de las decisiones que adoptará como profesional.

Las universidades son diferentes entre sí, pero una universidad propiamente dicha acoge en su interior una pluralidad muy amplia de saberes y prácticas. En esta pluralidad de conocimientos y formas de trabajo radica una de las mayores fortalezas de la Tadeo Lozano. Nuestra universidad cubre territorios académicos tan heterogéneos como las ingenierías, la economía, el derecho y las ciencias exactas y es especialmente fuerte en el territorio de las artes. Dadas esas especiales condiciones, a nadie sorprendería la afirmación de que en la universidad existe una gran pluralidad de estrategias y enfoques pedagógicos. No se requiere lo mismo para ser un buen técnico que para ser un buen abogado o un buen ingeniero o un buen artista, la relación de un cineasta con el conocimiento no es la misma que tiene un abogado o un biólogo marino. El profesor de artes plásticas no hace lo mismo en su clase que el matemático. El rigor, la responsabilidad propia del trabajo pedagógico, consiste en la adecuación entre los contenidos de la enseñanza y los métodos empleados en ella. En estas condiciones, la construcción de un Modelo Pedagógico para la Universidad Jorge Tadeo Lozano es necesariamente una tarea colectiva a través de la cual se construye una representación objetiva en la que cobran sentido los actos educativos tanto para el aprendizaje como para la formación integral.

El Modelo Pedagógico que puede ser adecuado a nuestra Universidad es necesariamente plural en las propuestas didácticas porque obedece a una pluralidad de objetivos de formación y por lo mismo, hace posible "modelar" diferentes realidades para analizar, descubrir, comprender y organizar los procesos educativos; su funcionamiento y normatividad.

Lejos de ser una debilidad, la diversidad de propuestas y de estrategias es una riqueza de la universidad y se constituye en el referente conceptual que privilegia los procesos de enseñanza centrados en el aprendizaje para formar y transformar las estructuras de pensamiento de los estudiantes.<sup>3</sup> La verdadera universidad es un espacio de encuentro de la diversidad en donde todos tenemos mucho que aprender de todos; a su vez, se constituye en un espacio para desarrollar habilidades intelectivas que facilitan la toma de decisiones y la autonomía como formas para aproximarse críticamente al conocimiento y a los contextos de realidad. Ello en particular, implica comprender que dentro del Modelo Pedagógico presente, se acepta que existen y cohabitan otras formas educativas diferentes a las ya convencionales que coadyuvan a la comprensión holística de la realidad y a la construcción del proyecto de vida individual y de las comunidades. Es por ello que en este documento se incluye por ejemplo, un capítulo específico para las artes elaborado por profesores de estas disciplinas.

Pero, por otra parte, existen criterios comunes a distintas áreas del trabajo académico, como la idea de un aprendizaje activo y comprensivo, la necesidad de una comunicación intensa y fluida entre profesores y estudiantes y el empleo adecuado de los recursos que permiten la apropiación del saber acumulado en cada área, como la lectura, la escritura o la imagen y que conducen a la comprensión cabal de los conceptos y a la aplicación adecuada de los métodos.

El texto que se ofrece para la discusión de la comunidad universitaria parte de consideraciones muy generales sobre la cultura y la educación y hace alusión en particular al concepto de formación que, aplicado al contexto de la cultura universitaria, permite proponer una aproximación inicial a lo que se entiende por “universidad formativa”. Necesariamente se incluye también una aproximación a lo que se ha llamado “investigación

---

3 Extracto de Daniel BELTRÁN AMADO (s.f.), «Texto contextualizado para la Universidad Jorge Tadeo Lozano», tomado de «Aproximaciones a un modelo para la gestión del conocimiento», Doctorado en Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, UNED (España), 2006.

formativa” porque este concepto no sólo recoge aspectos importantes de la investigación en educación, sino porque pone el énfasis en la formación de una actitud investigativa que es fundamental al menos en las universidades de investigación y en la universidad formativa. No resulta por ello extraño que para la Tadeo Lozano sea una prioridad la formación, el desarrollo y la consolidación de los semilleros de investigación.

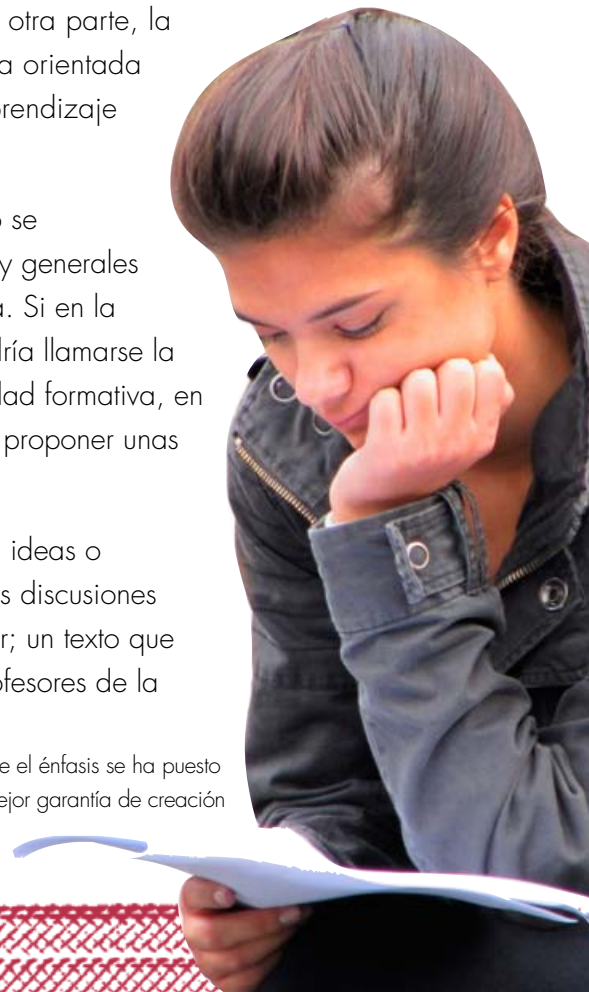
El carácter propio de nuestra universidad exige incluso ampliar el concepto de semillero de investigación y hablar de “semillero de investigación, creatividad e innovación”. En todos los semilleros se realiza investigación formativa, pero la denominación anterior tiene la ventaja de poner de relieve la diversidad anteriormente aludida. Por otra parte, la “investigación formativa” señala pautas importantes sobre la pedagogía orientada a la formación de profesionales comprometidos con el principio del aprendizaje permanente.

La pedagogía es el tema de la parte final del documento. Allí no sólo se discute el sentido de la tarea de enseñar, sino que se señalan pautas muy generales decantadas principalmente en el desarrollo de la investigación educativa. Si en la primera parte el documento intenta recoger lo más propio de lo que podría llamarse la “cultura universitaria” y en una segunda sección se ocupa de la universidad formativa, en esta tercera parte se trata de pensar en aplicaciones de lo anterior para proponer unas “recomendaciones para una buena enseñanza”.<sup>4</sup>

Se trata de un texto necesariamente incompleto en donde se formulan ideas o pautas muy generales derivadas de la investigación pedagógica y de las discusiones sobre la naturaleza y funciones de las instituciones de educación superior; un texto que debe ser criticado, corregido y completado por la comunidad de los profesores de la

---

4 Sería más correcto hablar aquí de “ideas para promover un aprendizaje significativo”, ya que el énfasis se ha puesto en el trabajo del estudiante. Pero es importante dejar claro que una buena enseñanza es la mejor garantía de creación de condiciones para que el estudiante logre autonomía y realice un buen aprendizaje.





universidad, que son quienes conocen, aplican y pueden mejorar o cambiar sus estrategias pedagógicas.<sup>5</sup>

Como horizonte de problemas, este documento es necesariamente general y hereda el enfoque predominantemente filosófico de nuestro Proyecto Institucional; pero no cabe duda de que, a pesar de su generalidad, es importante lo que aquí no se ha dicho y que debe ser dicho para completar el escenario de principios y orientaciones básicas de las prácticas pedagógicas que se dan cita en la Tadeo. Por las razones anteriores, el documento debe ser leído precisamente como una propuesta para la discusión y sería ideal que sirviera como provocación para que cada docente, cada departamento y cada facultad pensarán lo que le es propio en el campo de la formación de sus estudiantes. En particular, parece muy importante recoger experiencias pedagógicas previamente adelantadas y tratar de plasmar por escrito un elenco de ideas importantes que los profesores han decantado de su experiencia docente y de estudios y discusiones sobre la enseñanza y sus problemas.

Sería ideal que en el documento consolidado del modelo académico pudieran incluirse secciones relacionadas con el lugar de las distintas áreas de trabajo en la universidad formativa. Aquí se ha incluido una sección sobre las ciencias en este tipo de universidad, y, como ya se dijo, se ha incorporado el modelo pedagógico propio de las artes, pero cabría recoger otras ideas sobre las artes, las técnicas, los oficios o las profesiones en la universidad formativa. Resulta claro que estos desarrollos más propios de los distintos proyectos formativos requieren del concurso de los docentes comprometidos en esos diferentes proyectos.

---

5 “El modelo como representación de la realidad educativa contiene los aspectos más esenciales: los propósitos, los contenidos y sus secuencias, brindando al mismo tiempo las herramientas necesarias para que éstos puedan ser llevados a la práctica educativa”. Vera Schütz Smith, «Modelo Pedagógico», tomado de Julián DE ZUBIRÍA S. (1994), *Tratado de pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos*, Bogotá, Fundación Alberto Merani.

El Modelo Pedagógico que se propone para discusión es:

*Sistémico*, porque se fundamenta en la integración entre las realidades de la práctica educativa, los sujetos de aprendizaje y las necesidades del ambiente.

*Integral*, porque se compone de diversos elementos que aportan a la formación y al desarrollo de estilos propios de aproximarse a la enseñanza de las profesiones y disciplinas.

*Crítico*, porque involucra los procesos de evaluación como parte de la enseñanza y el aprendizaje en la formación del pensamiento humano y de la investigación en campos del saber.

*Reflexivo*, porque acepta que la educación trasciende la enseñanza de contenidos e involucra elementos básicos de las dimensiones humanas.<sup>6</sup>

## El Modelo Pedagógico, la relación universidad-sociedad-empresa y las nuevas tecnologías de la comunicación y la información

Dos importantes acontecimientos sociales, vinculados entre sí, obligan hoy a la universidad a repensar su identidad en relación con la sociedad: por una parte el proceso de globalización, internacionalización o mundialización que ha tenido un desarrollo vertiginoso en los últimos años especialmente en el terreno de la cultura, gracias al auge de las tecnologías de la información y la comunicación; y por otra parte, las renovadas preocupaciones por la pertinencia, la exigencia de legitimación social asociada a la evaluación externa y el establecimiento de criterios internacionales para esa evaluación particularmente en el campo de la producción académica, que han promovido el cambio de las relaciones entre universidad y sociedad.

---

6 BELTRÁN AMADO, op. cit., pp. 2-3.

Este cambio, para la década de los 70, adquiere dos matices importantes: la internacionalización de la Educación Superior, producto del desplazamiento de estudiantes de posgrado y de profesores hacia Estados Unidos y Europa para completar su formación en maestrías y doctorados y la disminución, especialmente en países latinoamericanos, de la llamada “fuga de cerebros” gracias al fortalecimiento de las estructuras de posgrados.

En el caso de Colombia, la Ley 1188 de 2008 ha abierto espacio a “maestrías de profundización” y la oferta de doctorados ha aumentado. Sin embargo, la producción académica es clave en estos niveles y con la excepción de Brasil, Latinoamérica no está aún próxima a alcanzar los estándares de países más desarrollados.

Es precisamente en este nivel de producción académica donde emergen algunos de los problemas de la globalización: la producción de artículos científicos y patentes es muy baja y está lejos de lo que sería deseable, entre otras cosas por el altísimo costo de la investigación de frontera. Esta producción es usualmente medida con criterios internacionales definidos por las comunidades académicas mundiales con parámetros de novedad y pertinencia que apuntan a niveles altos de calidad, pero que no son lo suficientemente sensibles a las necesidades específicas de los países del llamado Tercer Mundo.

Igualmente, en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la globalización afecta más directamente a las universidades latinoamericanas y a la educación en su conjunto. No es gratuito que entre las competencias universalmente reconocidas como claves en la educación superior aparezca insistentemente el manejo de la información disponible en la Red. Buscar, seleccionar, jerarquizar y emplear la información virtual constituyen hoy habilidades indispensables para acceder a las novedades que se producen, que cambian las prácticas profesionales y que circulan por diferentes esferas comunicativas y contextos socioculturales. Es así como el éxito o el fracaso en la vida profesional depende notablemente de la flexibilidad del egresado de la educación superior para actualizarse y resolver los problemas de un mundo en cambio acelerado y

permanente. Estas novedades tecnológicas están ya afectando el trabajo docente porque el profesor no tiene ya la posibilidad de responder a las inquietudes crecientes y enormemente diversificadas de los estudiantes y deben ellos mismos aprender a usar las nuevas tecnologías para poder orientar el trabajo de sus alumnos.

En relación con la otra gran transformación, la de las relaciones entre universidad y sociedad, la universidad, en Colombia y en el mundo, debe atender hoy a las exigencias del Estado y del mercado (interno y externo). Luego de una época de relativa des-regulación, que se extendió desde mediados de los años 70 a mediados de los 90, durante la cual proliferaron instituciones y programas en toda América Latina y se incrementó la cobertura de la educación superior en la región de poco menos de un 20% a algo más del 30%, el balance de la educación superior era de una enorme heterogeneidad, con unas pocas universidades de calidad y un volumen preocupante de instituciones y programas de muy bajo nivel. El mercado se reveló incapaz de controlar la oferta por sí solo en un espacio de alta demanda y difícil medición de la calidad por parte de los usuarios. Por ello en toda Latinoamérica el Estado asumió, en los últimos diez años, un papel mucho más activo de control y evaluación y se establecieron sistemas de evaluación externa y de acreditación en prácticamente todos los países de la región. Por otra parte, las exigencias del mercado profesional y las de la economía globalizada se han ido haciendo más claras y las actividades de extensión (asesorías, consultorías, educación continuada, capacitación asociada al trabajo, oferta de diplomados y cursos cortos, etc.), que hace treinta años eran marginales, se amplían y se van convirtiendo cada día más, en fuentes importantes de financiación de la instituciones de educación superior.

La universidad enfrenta hoy el reto de pensar la sociedad como un todo, mientras se prepara para satisfacer las demandas más directas de los empleadores de la mano de obra calificada. Para algunos (como Hans Wissema, 2009), la nueva universidad

(llamada “universidad de tercera generación”) se reconoce como “oficina de investigación y desarrollo de la empresa”. De este modo la relación entre ciencia, tecnología y sociedad se cambia por una relación entre ciencia, tecnología y empresa. La universidad se convierte, ella misma en una empresa de producción de innovación científica y tecnológica y abandona su misión como espacio del conocimiento autónomo y de pensamiento crítico; deja de ser el “sabio” (G. Páramo, 2004) de la sociedad contemporánea que piensa los problemas del entorno y propone salidas en las que el prima el interés general, para pasar a ser un competidor más en el mercado globalizado incluso, sin tener estudiantes presenciales (puesto que bastaría reconocer y validar los aprendizajes realizados de modo virtual).

Sobra decir que esta universidad de tercera generación no sería ya una universidad en sentido estricto. La posición es, pues, extrema. Pero esta posición extrema no revela sólo los peligros que podría enfrentar la universidad del futuro; muestra tendencias que ya están en curso y pone retos muy interesantes a la universidad: por una parte se trata de conservar una identidad que se expresa en el compromiso con la formación de ciudadanos y con la atención a los problemas del entorno y por otra parte resulta importante y necesario contribuir al desarrollo de la empresa y la industria nacionales y asegurar, en la medida de lo posible, un futuro laboral exitoso y seguro para los egresados. La universidad debe entonces estrechar los vínculos con las empresas y ofrecer una formación adecuada, actualizada y pertinente para el trabajo, sin renunciar al ideal de la formación integral y del servicio a la sociedad.

La Universidad Jorge Tadeo Lozano está dispuesta a enfrentar los retos mencionados y se prepara para ello; abre espacios para el debate académico sobre las dinámicas actuales de la política, la economía, la producción y el desarrollo tecnológico y acopla sus fortalezas a las necesidades nacionales; ofrece oportunidades para la actualización de los docentes y los alumnos en las TIC y promueve su uso en el trabajo de estudiantes y profesores; se



preocupa permanentemente por ampliar sus vínculos internacionales y es muy activa en sus convenios interinstitucionales. De la misma manera, apoya la investigación de sus profesores de planta y promueve la producción académica en investigación, innovación y creación; estimula el debate sobre las pedagogías actuales y flexibiliza sus programas; amplía su trabajo de extensión y se asegura de que el ambiente universitario brinde opciones para la formación integral (académica, ética y estética) de los estudiantes; en síntesis, atiende a las exigencias del contexto sin renunciar a ser una universidad que pone su centro en la formación.



**Cultura y formación**





## Cultura y formación

La tarea de la educación en la sociedad es la transmisión de un legado cultural que prepara a las nuevas generaciones para la vida en sociedad y para el trabajo que requiere la supervivencia y aporta las herramientas que requiere la construcción de la identidad y la realización de los individuos como personas y como ciudadanos. El medio que soporta la cultura y que hace posible su preservación y su transmisión entre generaciones es el lenguaje (que incluye, naturalmente, la imagen). El contexto de la cultura define los caminos por los cuales cada uno, con la ayuda de los demás, conduce su propio proceso de formación. El eje de la universidad formativa es precisamente la formación, el crecimiento integral (cognoscitivo, ético, estético) del individuo que conquista su autonomía en la medida en la cual toma conciencia de su lugar en el mundo. Por ello es inevitable instalar la tarea de la universidad formativa en el horizonte de la cultura y el lenguaje.

### Cultura, lenguaje, educación

La tarea central de la Tadeo, como universidad formativa, es la formación de profesionales idóneos y ciudadanos integrales (enriquecida y cualificada por la investigación y la proyección social). Esto significa que no se trata solo de preparar a los estudiantes para el trabajo, sino de contribuir a su acceso a lo más valioso de la cultura. La cultura es el medio propio de la existencia y la acción humanas y constituye el fundamento sobre el cual se construye la identidad.<sup>7</sup> La ciencia y la técnica son parte esencial de la cultura contemporánea, pero también lo son el arte y la política y los demás contenidos simbólicos que compartimos (creencias, valores, gustos, necesidades) y las prácticas a través de las

---

<sup>7</sup> "... la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden". UNESCO (1982), *Declaración de México*.

cuales resolvemos colectivamente nuestros problemas y satisfacemos nuestras necesidades (el trabajo, las formas de organización y de comunicación social). El lenguaje es el medio de la vida social y es condición esencial del trabajo humano. Las disciplinas académicas constituyen un universo de lenguajes especializados y de prácticas diferenciadas cuya especificidad es que las acciones están orientadas por una comprensión previa, teórica. Gracias a la posibilidad de acumular conocimiento, de expresarlo en forma adecuada y de transmitirlo a través de los símbolos –las imágenes, los sonidos, las acciones, los textos escritos–, las generaciones aprenden unas de otras, lo que se va consolidando como el acumulado histórico en cada campo del conocimiento y la creación y en cada sector de la división técnica del trabajo.

La conexión esencial entre educación, lenguaje y cultura es importante porque pone de presente la importancia crucial de lo simbólico en la vida humana. Siguiendo a Clifford Geertz y a Max Weber, podemos definir la cultura como el entramado de significaciones que da sentido a las acciones humanas.<sup>8</sup> Los signos han hecho posible el entendimiento y la cooperación entre los miembros de la especie humana. Esta cooperación, que ha sido esencial para la supervivencia de la especie, se soporta sobre ideas compartidas alrededor de los principios que deben orientar las acciones de los asociados (sean éstos los habitantes de un país o de una región del mundo, los miembros de un credo religioso o de un partido político o los científicos, técnicos o artistas que comparten los saberes de una disciplina, profesión u oficio). Es necesario que los miembros de la sociedad compartan una forma de ver el mundo circundante (un conjunto de conocimientos acerca del universo), una

---

8 Clifford Geertz define la cultura como "... un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios por los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida", donde "símbolo" significa. "... cualquier objeto, acto, hecho, cualidad o relación que sirva como vehículo de una concepción –la concepción es el 'significado' del símbolo–". C. GERTZ (1992), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, p. 88.

orientación común sobre lo que se considera bueno o justo (unos principios éticos) y una cierta sensibilidad en relación con lo que es valioso y deseable (una estética de las acciones y de las obras). Naturalmente que no puede negarse la riqueza propia de la pluralidad de los puntos de vista y que no pueden ponerse límites a la actividad creadora que no sean los que impone el respeto por la vida y la defensa de los derechos humanos fundamentales. Pero los modos de ver compartidos son el soporte de la ley y de la colaboración en el trabajo. Aristóteles (*Política, I*) señala precisamente que el fundamento de la casa y de la ciudad (el fundamento de la sociedad) es lo compartido en relación con cosas tales como el bien y la justicia, cosas que sólo tienen sentido para la especie humana y que pertenecen al lenguaje. Desde ese entramado de símbolos de la cultura cada cual se reconoce a sí mismo y reconoce al otro. Esa red simbólica (que incluye las ciencias y las artes) es la clave de la interpretación de los acontecimientos y de la explicación de los fenómenos, y determina el modo como se asigna un valor.

El peso que se ha dado a la cultura podría llevar a pensar que el modo como vemos el mundo tiene mucho de arbitrario. Las distintas culturas, en efecto, se orientan por concepciones que pueden ser muy diferentes entre sí. Por otra parte, las ideas sobre la naturaleza y la vida social, el sentido de la acción humana, lo que debe ser creído o reconocido como cierto, lo que es bueno o correcto y lo que merece admiración o rechazo cambian a lo largo del tiempo. También es cierto que algunas ideas masivamente compartidas han alimentado terribles conflictos o han justificado grandes injusticias. Pero eso no significa que se pueda prescindir de esas ideas o que sean completamente relativas. Las ciencias, a cuya construcción contribuyen hoy personas provenientes de las más diversas culturas, han demostrado un enorme poder sobre los fenómenos y se aprenden y aplican en todo el mundo. Ese poder también puede ser muy problemático y debe ser examinado críticamente, pero ningún país en el mundo contemporáneo está dispuesto a excluirse del aprendizaje, desarrollo y aplicación de ese conocimiento que satisface urgentes necesidades sociales. Nadie puede tener la certeza de que las imágenes actuales de la

naturaleza o la sociedad tendrán vigencia en el lejano futuro, pero gracias a esas imágenes las acciones humanas se coordinan hoy eficazmente para transformar el mundo. La mirada compartida sobre asuntos éticos y políticos es deseable sólo hasta cierto punto y puede ser expresión de una limitación de la libertad, pero también puede ser una condición para la convivencia y la solidaridad, para el encuentro con el otro y para la realización de un proyecto de sociedad basado en el acuerdo racional.

El arte es el espacio donde la autonomía es más importante, pero como campo de producción simbólica en un contexto material y social también incluye sus propias reglas técnicas y reglas sociales. Los valores orientadores de una cultura puede ser cuestionados y relativizados, pero una cultura se sostiene precisamente por los valores compartidos.

***La educación es el proceso por el cual las nuevas generaciones se incorporan a la red de significados en qué consiste la cultura.*** Gracias al proceso educativo, que es permanente en la vida y se da dentro y fuera de las instituciones encargadas de la formación inicial, básica, media y profesional, los niños y los jóvenes aprenden el lenguaje y apropian lo que la sociedad en la que vivirán considera verdadero, bueno y deseable. A lo largo de ese proceso, al que más allá de las instituciones contribuyen las múltiples formas de interacción social, las nuevas generaciones ingresan al universo cultural propio de su sociedad y de tiempo y aprenden a ver el mundo desde el entramado de símbolos que sostiene la colectividad.<sup>9</sup> Las comunidades humanas se encargan, a través de la educación, de transmitir a las nuevas generaciones esos valores que les permiten vivir y trabajar juntos. La cultura determina así las orientaciones y los contenidos de la educación.

---

9 “Como respuesta a este ideal de formación integral por ciclos propedéuticos, la *autogestión del conocimiento* como modelo pedagógico aparece como paradigma que conlleva a la necesidad de repensar los procesos convencionales de enseñanza-aprendizaje, en donde la constante se determina en las relaciones sabio-ignorante, profesor-estudiante, autoridad-obediencia, entre otras, para asumir una visión distinta del acto educativo, que es la del equipo de aprendizaje, donde se rompen las dualidades mencionadas y se constituye la sinergia docente-estudiante-realidad como una nueva manera de ver el acto educativo”. BELTRÁN AMADO, *op. cit.*

La educación formal, parte muy importante en Occidente del proceso general de la formación de las personas, aporta las herramientas para el trabajo que satisface nuestras necesidades materiales, pero también prepara para la vida colectiva, para la interacción social. La educación superior recibe personas previamente formadas en los niveles educativos anteriores y en las experiencias vitales de la infancia y la adolescencia, es una entre otras influencias en la formación de la persona, pero puede ser muy importante y tiene la responsabilidad de preparar para el trabajo y además (principalmente) para la vida.

Los profesionales de un determinado campo de conocimientos que se desempeñan como profesores en la universidad formativa tienen la misión de enseñar a sus alumnos los conceptos y teorías, las técnicas y procedimientos y los valores de la profesión; pero el problema de la formación no puede considerarse agotado en la formación profesional y es necesario asumir la necesidad de una "formación integral" que facilite la adecuación de conocimientos previos de los estudiantes con nuevas dimensiones, transforme realidades sociales o comunitarias y estructuras de pensamiento.<sup>10</sup>

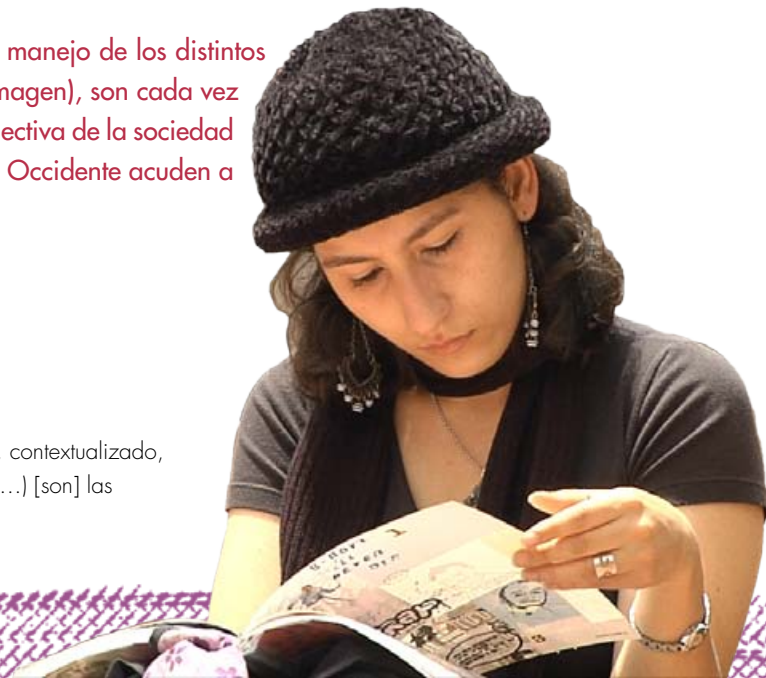
## La institución educativa en la sociedad occidental moderna

Dado que la argumentación y el acuerdo, al igual que el manejo de los distintos medios de interpretación y de expresión (la escritura, la imagen), son cada vez más importantes para el trabajo humano y para la vida colectiva de la sociedad moderna, las instituciones encargadas de la educación en Occidente acuden a estas formas de acción y comunicación para:

- Apropiar la riqueza cultural acumulada,
- Desarrollar las capacidades asociadas al trabajo,

---

10 Se entiende por estructura de pensamiento, el pensamiento "... claro, contextualizado, propositivo e integrador de las dimensiones propias del ser humano (...) [son] las formas de ser y estar en el mundo". *Ibid.*, p. 5.





- Aportar pautas y contenidos para la construcción de una identidad, y
- Ofrecer las herramientas requeridas para convivir en armonía.

La sociedad moderna valora especialmente el acuerdo racional como fundamento de lo que debe ser compartido. La argumentación y el consenso son claves en la construcción de lo que la cultura de las sociedades contemporáneas considera más valioso: la ciencia, la democracia. La educación debe hacer partícipes a los jóvenes de las imágenes compartidas por la sociedad (las ciencias, el mundo del arte, las normas de convivencia, los criterios para juzgar) y debe aportar lo requerido para el desarrollo de las habilidades y capacidades que hacen posible el trabajo y la cooperación en la acción.

El mito o la religión y el conjunto los saberes acumulados constituyen los relatos propios de las sociedades humanas que orientan las acciones individuales y colectivas. Las ciencias,

la filosofía, el arte y las ideas políticas hacen parte del conjunto de los relatos en los que se reconoce la sociedad occidental moderna. La educación, como se ha señalado antes, debe encargarse de que las nuevas generaciones puedan acceder a ese acumulado simbólico y apropiarlo que requieren para la participación constructiva en la vida de la sociedad. La memoria social que existe gracias al lenguaje se ha enriquecido y consolidado sobre la base de la imagen y de la escritura. La sociedad occidental, que se concibe a sí misma como una colectividad en permanente progreso, convierte el conocimiento acumulado, gracias a la imagen y la escritura, en algo accesible y disponible para ser aplicado en diferentes circunstancias, para ser interpretado, ampliado y sometido a la prueba y a la crítica.

La sociedad occidental moderna, como las demás sociedades, comprende el mundo desde sus relatos propios, desde sus propias creaciones simbólicas (las ciencias naturales y humanas, la filosofía, el saber profesional, el arte, etc.). Lo que antes se dijo de la cultura, que esos sistemas simbólicos en proceso de transformación permanente no son los únicos válidos, pero contribuyen a hacer posible la cooperación en el trabajo y la comprensión a través del diálogo, vale también para las profesiones y las disciplinas. Las ciencias son históricas, las imágenes del mundo pueden cambiar y las teorías aceptadas en un momento pueden ser sustituidas por nuevas teorías; lo que hoy se acepta como verdad, mañana puede revelarse insuficiente para dar razón de nuevos fenómenos o situaciones; probablemente las explicaciones cambiarán con el tiempo en la medida en que se producen nuevos enfoques y nuevos conceptos; pero el conocimiento acumulado y las técnicas que se desarrollan a partir de ese conocimiento permiten comprender acontecimientos o predecir bastante bien y transformar radicalmente el mundo circundante. La institución educativa (desde el preescolar hasta la universidad) recoge y transmite los relatos o los sistemas de símbolos consolidados en la historia de la sociedad.

La apropiación del acumulado simbólico y el desarrollo de habilidades y criterios para la acción dan forma a las disposiciones y capacidades los individuos. Pero es importante



reiterar que estas disposiciones y capacidades van más allá de las esferas del conocimiento y el trabajo; quien es educado debe construirse una identidad y aprender las claves de la convivencia. Las instituciones educativas no son sólo espacios para la apropiación del conocimiento; son lugares para el encuentro y para el desarrollo de la sensibilidad.

La escritura fue un invento decisivo para la transmisión cultural. Hizo posible el diálogo entre generaciones distantes y la acumulación de los saberes. El mundo moderno contó desde el comienzo con la imprenta, que multiplicó el poder de la escritura y permitió la expansión de una cultura planetaria basada en la ciencia. Una característica importante de la cultura universitaria, presente desde los orígenes de la universidad, es el énfasis en la escritura y en la lectura crítica. El mundo contemporáneo ha visto la emergencia de lo que se ha llamado la “cultura audiovisual”, en donde en la vida cotidiana y también en la academia la imagen se hace tan importante como el texto escrito. Una universidad formativa, como la Tadeo Lozano, debe asegurar la existencia de espacios para la lectura crítica y para el ejercicio de la escritura en todas sus facultades y programas; pero también debe darle a sus estudiantes la posibilidad de establecer una relación creativa y crítica con las imágenes.

## Formación

Los conceptos de educación y formación se usan con frecuencia como sinónimos. En ocasiones se restringe problemáticamente el sentido de la formación como cuando se considera que debe tener un adjetivo (formación ciudadana, formación científica, formación artística, formación profesional), como si la formación pudiera fraccionarse y dividirse en especialidades. El concepto de formación del Modelo Pedagógico de la Universidad Jorge Tadeo Lozano recoge la tradición de una idea (próxima a la de “formación integral”) según la cual la formación es todo el proceso de vida y experiencia que lleva a cada uno a ser lo que es. Esta elección no significa que la universidad “forma” la totalidad de las personas, sino que entiende que su contribución a ese proceso muy complejo no se restringe a ofrecerle al estudiante el conocimiento específico de su área, sino que implica brindarle la oportunidad de desarrollar su sensibilidad y de reflexionar sobre su contexto y sobre su propio proyecto de vida.

En *Verdad y método* hace H.G. Gadamer una historia del concepto de formación que va desde la mística medieval, según la cual el hombre debe formarse para alcanzar la semejanza con la divinidad, pasa por la idea de Herder (formación como “modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” –Gadamer, 1977, p. 39–) y llega hasta Hegel (que considera el ascenso a la teoría como el fin de la formación) y Helmholtz (que juzga que no basta la teoría y que es necesario considerar el desarrollo del “tacto” entre los grandes fines del proceso de formación). La teoría es la comprensión más universal de los fenómenos o los acontecimientos. Para Hegel, el proceso de la formación corresponde al ascenso a la universalidad. La educación implica una superación de la particularidad, la capacidad de verse desde fuera (lo que hace posible el control de emociones). Ver desde la generalidad, esto es, desde la teoría, permite comprender la ley (la ley natural y la ley social). El conocimiento es el camino para acceder a la universalidad. Cuanto más universal y



abstracto sea ese conocimiento más amplia será la perspectiva y mayores serán las posibilidades de superar las limitaciones propias de la opinión y la creencia acrítica; mayor será la comprensión de sí mismo y de las relaciones con el contexto y se será más flexible, se estará más dispuesto a reconocer y aceptar las diferencias en las relaciones con los otros. Las ciencias y la filosofía son expresión del conocimiento teórico. Gracias al conocimiento se amplía la libertad porque la libertad es posible gracias a la conciencia de los límites y de las opciones. La elección supone criterios para elegir; la libertad es, en este sentido, "conciencia de la necesidad". El ser humano será más libre y estará mejor formado cuanto mayor sea su capacidad de juzgar desde la universalidad, desde la teoría. Ya Kant había propuesto la conquista de la autonomía (la superación de una "minoría de edad" que se expresa en la incapacidad de servirse del propio entendimiento y de actuar sin la dirección de un tutor) como el proyecto propio de la Ilustración. El juicio universal permite instalarse en un punto de vista libre del egoísmo y el particularismo y posibilita hacer propio lo ajeno. El trabajo, según Hegel, nos hace libres porque nos obliga a juzgar desde unos intereses que nos trascienden, nos hace participar de un proyecto colectivo cuyo significado está más allá de nuestras preocupaciones más inmediatas. La profesión es el ejercicio de una comunidad, permite una mirada universal, máxime cuando incorpora elementos universales de la teoría. La teoría, la comprensión desde conceptos universales, se soporta en una memoria universal recogida gracias a la escritura (en su forma de texto o como "hipertexto" en el espacio de acumulación y circulación de ideas y saberes que hoy hacen posible las nuevas tecnologías).

Helmholtz propone que el "tacto", y no sólo la teoría, sirva de criterio para la formación. "Tacto" es, para Helmholtz, un desarrollo de la conciencia y de la sensibilidad que permite "estar a la altura de las circunstancias", alcanzar la madurez como armonía de los saberes adquiridos, acercarse a los demás sin invadirlos, disponer de lo que se tiene sin abusar de ello y colocarse en el lugar del otro para comprenderlo. El tacto conduce a cuidar de sí mismo y de los demás, también a cuidar del mundo que compartimos. Lo que se recoge en

esta tradición es la necesidad de pensar, junto con la formación intelectual, las dimensiones de la ética y de la estética. Esta unión de las tres dimensiones básicas de la formación es lo que se ha llamado "formación integral".

Agnes Heller (1979), por su parte, examina los cambios en las orientaciones de valor. Desde esta perspectiva, la formación correspondería precisamente a un proceso cuyos momentos más significativos serían los cambios en nuestra manera de juzgar sobre la verdad, sobre la justicia o sobre la belleza. Inevitablemente hacemos juicios sobre la verdad o la falsedad de lo que se nos propone (valor de verdad); al ampliar nuestro conocimiento cambian nuestros criterios de verdad. Inevitablemente hacemos juicios sobre el modo como los objetos, las imágenes o las acciones que presenciamos afectan nuestros sentidos y nos confrontan con los modos de ver previamente aprendidos (valor estético); el contacto con el arte desarrolla nuestra sensibilidad y amplía el universo de nuestras elecciones; las imágenes de los medios y los encuentros culturales cambian nuestras ideas sobre lo deseable o lo terrible. Inevitablemente hacemos juicios sobre lo justo o lo injusto, lo bueno o lo malo, lo correcto o lo incorrecto (valor moral); nuestro crecimiento intelectual y nuestro desarrollo moral nos permiten, al menos idealmente, juzgar las acciones desde criterios más universales y comprender mejor las razones de obrar que tienen los otros. Los valores explican las acciones humanas. El cambio en los valores es esencial porque nos lleva a comprendernos y a comprender el mundo de nuevos modos. Las transformaciones más importantes en la vida de una persona son precisamente los cambios en las orientaciones de valor. Sobra señalar que sólo por razones analíticas separamos esas orientaciones y que el conocimiento y la sensibilidad están esencialmente unidos. En la perspectiva abierta por Kant y Hegel podríamos decir que la formación debe llevarnos a una mayor amplitud y universalidad en nuestras orientaciones de valor.

La universidad es la institución en donde es posible alcanzar una comprensión teórica de los problemas; en donde se alcanzan los más altos niveles de ejercicio de la racionalidad

(lo que, como se sabe, no excluye que exista en la universidad un lugar para el arte); en ese sentido valen para ella los criterios de universalidad propios de la modernidad. Sin duda la universidad es también el lugar en donde se formulan las críticas más agudas a la modernidad, donde se reconoce y se plantea la relativización de los saberes con pretensión de incuestionable objetividad y de las pautas morales que aspiran a ir más allá de las diferencias entre las comunidades humanas; es en la universidad en donde se plantean las objeciones más serias al criterio mismo de universalidad y se cuestiona ese criterio en lo que puede tener de excluyente de una diversidad cultural que cada vez inspira un mayor respeto. Pero esas tomas de posición no emergen solo del encuentro de las diferencias y de la riqueza propia de la experiencia; emergen también de la capacidad de poner en tela de juicio las premisas a partir de las cuales se juzga (¿está bien fundado tu juicio?; ¿en qué se fundamenta su verdad?) lo que es también parte del ejercicio de la racionalidad. La crítica de los sistemas de pensamiento y de las formas de poder ha puesto en crisis la confianza de la modernidad en sus discursos y en sus principios, pero no destruye sus logros (los conocimientos científicos, la filosofía crítica, la exigencia de la libertad de opinión, la voluntad de construir un orden social justo y equitativo), sino que los emplea para poner en evidencia las limitaciones y arbitrariedades del orden establecido y para descubrir nuevas de conocer y de vivir. La comprensión teórica busca siempre la universalidad, pero también pone en tela de juicio las teorías y permite confrontar las distintas interpretaciones.

### Formación universitaria

Es fundamental acceder a los lenguajes que nos permiten pensar los problemas en términos de teorías y conceptos. Pero ello no basta. Es necesario aprender a “ver”, a reconocer relaciones y a establecer distinciones que ayudan a actuar con prudencia y a abrir nuevas perspectivas de relación con lo dado, aprender a “oír”, a respetar el pensamiento de los demás y a esforzarse en comprenderlos. No basta apropiarse los contenidos, es importante ser sensible a la belleza o la consistencia de las teorías, adquirir el “olfato” que permite asociar lo nuevo a lo ya conocido y moverse en un terreno con relativa solvencia, intuyendo caminos y riesgos. Generalmente esto

sólo se logra cabalmente a través de la experiencia, pero el docente puede plantear problemas y situaciones nuevas en las cuales el conocimiento adquirido ayuda a discernir caminos de acción o hipótesis explicativas y puede acudir a su propia experiencia para mostrar aplicaciones de lo aprendido en otros campos.

En la sociedad occidental moderna existen tareas muy elaboradas que requieren de una larga preparación y el manejo de herramientas simbólicas muy sofisticadas o muy abstractas. La universidad se encarga de ofrecer la formación avanzada que exigen esas tareas. Lo que se aprende en la universidad no es sólo lo requerido para adquirir un conjunto de habilidades útiles para desempeñar una función social. Los contenidos más importantes de la educación universitaria son sistemas simbólicos complejos (los discursos científicos, el conjunto de teorías y conceptos que permiten predecir y actuar, las herramientas de la crítica) desde los cuales se interpreta un universo de fenómenos y se comprenden y organizan las acciones.

La educación del profesional incluye el proceso de apropiación de una forma de ver compartida (la de una profesión, la de una representación del mundo) y de las acciones legítimas asociadas a esa forma de ver (el saber y el saber-hacer propios de una disciplina, de una profesión o un oficio). El proceso de formación universitaria recoge los elementos acumulados en la historia de una profesión y emplea para ello el diálogo racional, la lectura y el trabajo en proyectos. Como todas las instituciones educativas, la universidad se encarga de cuidar y transmitir la herencia



cultural, lo que pertenece a la memoria (a la tradición escrita), al pensamiento. Pero también es su responsabilidad contribuir al desarrollo de la sensibilidad, formar personas capaces de cuidar de sí mismos, de los demás y del mundo compartido, de tomar distancia crítica de sus saberes y creencias cuando el diálogo o la ampliación de la comprensión lo exigen, de crear nuevos mundos y nuevas formas de ver, de experimentar el placer de aprender y de gozar la tensión del trabajo que abre horizontes y sirve a la colectividad. La sensibilidad es necesaria para la vida en común y para el goce estético de los productos de la cultura, pero también es clave en la relación que establecemos con el conocimiento. Aristóteles usaba, para referirse al conocimiento, la palabras "*noein*" ("oler") y vinculaba el conocimiento a la noción de "*afé*" ("tocar" o "ser tocado"). En efecto, se dice de alguien que conoce un campo que tiene el olfato necesario para detectar los problemas e intuir las soluciones en ese campo.

Habermas (1967) distingue entre la "formación técnica", que nos hace hábiles para el trabajo, y la "formación práctica", que nos permite movernos con solvencia en el espacio de la interacción. A partir de esa distinción, hace una crítica de la universidad centrada en las técnicas y en las habilidades necesarias para el trabajo eficaz que olvida pensar los problemas



de la interacción (la dimensión práctica). Esta universidad forma técnicos muy eficaces que pueden ser, al mismo tiempo, ciudadanos con un sentido muy pobre de la solidaridad y del cuidado del otro, expertos incapaces de manejar con prudencia las contradicciones de la vida cotidiana, profesionales sin sensibilidad social que eventualmente podrían ponerse acriticamente al servicio de proyectos contrarios a la equidad o a la democracia.

Existe una gran diferencia entre la posición de quienes aspiran a formar buenos técnicos sin preocuparse en especial por su comportamiento como ciudadanos y quienes tienen el objetivo de formar personas responsables y con criterio ético y político. La universidad formativa aspira a que sus egresados apliquen la comprensión racional de situaciones (que resulta indispensable en su ejercicio profesional) a la discusión de otros problemas que exceden el marco de su especialidad. La discusión sobre las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, la reflexión sobre el carácter y el papel de la universidad, y la promoción del trabajo en grupos son ocasiones, entre otras, de promover el análisis racional más allá del marco de la profesión o el oficio.

La conferencia de Habermas permite diferenciar un énfasis propio de la universidad formativa. Sin duda el propósito central de esta universidad, como el de otras universidades centradas en las profesiones, es asegurar la idoneidad profesional de sus egresados, pero la universidad formativa aspira a brindar elementos para el desarrollo de una actitud racional en relación con los problemas prácticos de la vida. Poner en discusión los problemas del trabajo en equipo, hacer el ejercicio de pensar las consecuencias de la acción antes de emprenderla, reflexionar sobre las implicaciones sociales del conocimiento y someter a discusión dilemas éticos propios de la profesión u oficio son formas de avanzar en una "formación práctica".

## La cultura académica en la universidad

La academia es el lugar de encuentro de distintas culturas. Los estudiantes son diversos y llevan a la universidad elementos de sus culturas locales (la de la región, la del barrio, la que han recogido de las enseñanzas familiares). Nadie se sustrae a la influencia de la cultura audio-



visual y los docentes constatan cada vez más la importancia de la televisión en los gustos, las necesidades, las expectativas, el lenguaje y las formas de actuar de los estudiantes. Pero la universidad es el espacio de un tipo especial de cultura basado en la combinación de la escritura, la aceptación de criterios racionales, la enseñanza mutua, la planeación, la voluntad de saber, la autonomía frente al conocimiento y la creatividad. Cada uno de estos elementos es fundamental en el proceso de formación propio de una universidad formativa y es importante recogerlos en las estrategias empleadas por el docente y promoverlos en los trabajos que se proponen para las tareas que habrán de realizarse fuera del aula.

### Tradicición, memoria y escritura

La escritura hizo posible acumular y mantener la memoria de la ideas. La escritura (que permite “escuchar a los muertos” y “hablar con los que todavía no han nacido” – Galileo–) hace posible conservar y transmitir un enorme acumulado histórico de ideas y conocimientos.

La lectura y la escritura son formas de comunicación fuera de la academia (antes esta capacidad de la escritura se ponía de presente en las cartas, hoy es clave en el uso de la red de Internet y en los demás medios que permiten enviar y recibir mensajes de texto). Pero en la academia se trata de una lectura mucho más compleja que exige conocer y emplear códigos muy elaborados (como las matemáticas avanzadas de los científicos naturales, los ingenieros y los economistas). Esos códigos sofisticados (las teorías dan sentido a los conceptos; éstos se “leen” desde la teoría; los lenguajes pueden permitir síntesis muy apretadas cuya comprensión exige un gran esfuerzo de interpretación a partir de los lenguajes especializados) pueden resultar más difíciles para unos estudiantes que para otros. (En la parte pedagógica se empleará la noción de “código elaborado” desde la perspectiva crítica de Bernstein –referencia–).

Se ha dicho (Olson) que la academia enseña en todos sus niveles formas de lectura y escritura de diferente grado de complejidad. La lectura y la escritura son formas de

producción, de enseñanza y de aprendizaje en la academia. Gracias a la escritura que permite recoger el acumulado histórico del trabajo alrededor de una problemática es posible establecer lo que Feynman llama el "enlazamiento temporal",<sup>11</sup> esto es, que las nuevas generaciones recojan el problema en el sitio en donde lo han dejado las anteriores y que lo hecho no se pierda porque se plasma en textos que pueden ser leídos y apropiados para continuar avanzando. El "enlazamiento temporal" permite también criticar y contradecir lo que la tradición ha establecido. Gracias a la escritura, la academia se desarrolla en la "tensión esencial" (Kuhn) entre tradición e innovación.

## La aceptación de criterios racionales

Desde el comienzo se aludió a la importancia cultural de la discusión y el consenso. La idea de la democracia supone que todos los individuos de una sociedad poseen la capacidad de reconocer inconsistencias y falacias y de seguir secuencias lógicas en el proceso de la discusión. La historia da testimonio de que no basta esa supuesta igualdad ante el tribunal de la razón y que muchas decisiones se toman manipulando la discusión o ignorándola. Pero en la cultura académica se parte del supuesto de que todos los individuos pueden entender razones. Esta capacidad lógica es clave en la construcción de acuerdos, en la cooperación para el trabajo y en el reconocimiento de la legitimidad de la ley.

En ningún lugar es tan central el papel de la racionalidad como en la academia. Desde sus orígenes en Grecia, la academia occidental ha buscado centrar su confianza en los criterios racionales que son, además, una manera pacífica de aprender unos de otros y de solucionar conflictos.

La discusión racional que se da en ciertos espacios de la academia, como los grupos de trabajo e investigación, hace realidad la frase de Gadamer según la cual establecer un

---

11 Ver R. FEYNMAN (1997), *Seis piezas fáciles*, Barcelona, Crítica.

diálogo es abrir el espacio para ampliar la perspectiva, para el encuentro, para lograr una verdadera “fusión de horizontes”.

### La “pedagogía generalizada”

La propuesta pedagógica que se defenderá recoge otra posibilidad abierta por la vida académica: el reconocimiento de que es muy importante trabajar en equipo porque todos podemos aprender unos de otros. Esta “pedagogía generalizada” en la que todos pueden ser a veces maestros y a veces discípulos es clave para la adquisición de dos competencias cuya importancia se hace cada vez más visible en la formación universitaria: “Aprender a aprender” y “aprender a enseñar”.

### Predicción y planeación

La gran transformación que se dio en la universidad de principios del siglo XIX con la entrada de las academias científicas a la universidad fue la organización del trabajo como desarrollo de un proyecto. Calcular y diseñar son claves en la ciencia. Predecir resultados y preparar condiciones para producirlos es la base del experimento científico. La tecnología se distingue de la técnica en que utiliza el conocimiento como fuerza productiva. Antes



de realizar una serie de acciones, en un trabajo académico se hacen interpretaciones que permiten hacer ciertas predicciones sobre los resultados de una acción. Es el caso del experimento científico: la realización de unas acciones planeadas desde la teoría, la puesta a prueba de hipótesis previamente elaboradas en situaciones ideales reconstruidas lo más precisamente posible en el laboratorio. Desde la perspectiva del empleo del conocimiento en la industria o en la explicación, este elemento es esencial. Hoy la predicción y el modelamiento virtual son formas de anticipar acciones y consecuencias. Las ciencias sociales, por su parte, ofrecen imágenes de la vida colectiva que ponen en evidencia u ocultan caminos posibles de la acción (en este sentido se afirma con razón que no son “neutrales”). Las teorías (y no sólo las de las ciencias experimentales) son mapas de la acción.

Tal vez donde más se calcula previamente es precisamente en el terreno de las acciones sobre la naturaleza. Desde finales del siglo XVI se concibe a la naturaleza como un sistema de leyes y se acepta que el conocimiento de la ley es fundamental para tener éxito en la predicción. Pero basta pensar en la vida práctica para recordar que ser responsable en las acciones implica ser capaz de hacer un balance serio de posibilidades y consecuencias. Planea al político, pero también planea el artista. Imaginar la emoción y el sentimiento del otro antes de actuar sobre él es clave para la vida en comunidad. Los proyectos de investigación son ejemplo, en todas las áreas, de la prefiguración de la acción. Aunque no sean en sentido estricto proyecto de investigación, los diseños arquitectónicos, los diagnósticos de procesos y las predicciones económicas son ejemplos de la prefiguración de la acción.

## Voluntad de saber

Como lo muestran una y otra vez las constantes preguntas de los niños y los modos como nos atrapa el suspenso de una novela (o de un seriado de la TV), Aristóteles tenía razón al comenzar su *Metafísica* con las palabras “todo hombre por naturaleza desea saber”. Pero para estudiar una ciencia o resolver un problema complejo puede hacer falta algo

más que deseo de saber. El aprendizaje de lenguajes elaborados y métodos sofisticados requiere un esfuerzo prolongado y ese esfuerzo implica disciplina y constancia: implica la transformación del *deseo de saber* en la *voluntad de saber*.

La voluntad de saber corresponde a una posición ética que atraviesa todo el trabajo académico; está en la disciplina que implica aplazar las respuestas hasta cuando se conoce lo necesario para plantear el problema en sus términos más adecuados; está en la lectura paciente de los textos y en el aprendizaje de los conceptos que ayudan a comprender un problema; está en la disposición a renunciar a las creencias más queridas si nuestro interlocutor o los autores que consultamos nos convencen de hacerlo con argumentos racionales que nos parecen suficientes.

La voluntad de saber justifica el compromiso con la disciplina del estudio y convierte ese trabajo en el camino hacia el conocimiento como el más valioso de los fines. De ese modo, el trabajo mismo se hace valioso. El estudio se vuelve un bien en sí mismo. Cuando eso ocurre, la disciplina se ha convertido en vocación.

### Autonomía

El proyecto de la Ilustración coincide, para Kant,<sup>12</sup> con el desarrollo de la autonomía, que caracteriza la “mayoría de edad”. La “mayoría de edad” es la capacidad de servirse del propio entendimiento para las decisiones de la vida. Es autónomo quien se orienta por sus propios valores y asume sus propias responsabilidades. La tarea de la educación en una sociedad ilustrada es precisamente formar individuos autónomos. En el proceso de la formación orientado a la conquista de la autonomía es esencial el conocimiento, puesto que el conocimiento es lo que permite elegir conscientemente y, por tanto, actuar libremente.

Pero autonomía significa también capacidad de someter a crítica los propios puntos de vista y de examinar los determinantes de la propia manera de pensar. La *autorreflexión*

---

12 Ver Immanuel KANT (1784/1993), «¿Qué es la Ilustración?», en AA.VV., *¿Qué es la Ilustración?*, Madrid, Tecnos.

es el examen cuidadoso de lo que nos inclina a juzgar de cierto modo; la **autocrítica** nos permite conocer nuestros errores de juicio y corregirlos. La autonomía intelectual deseable requiere autorreflexión y autocrítica. Las estrategias pedagógicas orientadas a la conquista de la autonomía deben abrir espacios a la crítica constructiva y fomentar la autorreflexión.

La autonomía deseable no implica aislamiento, ni egoísmo. De hecho, sólo a través del desarrollo de las sociedades fue posible la aparición de los individuos capaces de juzgar por sí mismos y de valorar en alto grado la autonomía. En la medida en la cual conocer se convierte en un ejercicio colectivo, la autonomía resulta de la cooperación en el trabajo. La autonomía no se opone a la solidaridad, ni a la cooperación; más bien surge de ellas.

## Creatividad

“Creatividad es el esfuerzo de una persona, o de un grupo de personas, por generar una respuesta distinta a un problema común, en beneficio propio y/o en beneficio de la comunidad” (definición de Crea Colombia, Programa de Publicidad, Universidad Jorge Tadeo Lozano). Los elementos de la cultura académica anteriormente considerados (y en particular la lectura y la escritura y la discusión argumentada) están claramente ligados a procesos racionales. La conexión entre creatividad y racionalidad, en cambio, no es ya tan fácil de establecer. De hecho, parece que, por ejemplo, la creatividad no está necesariamente asociada al desempeño destacado en las operaciones que se reconocen más propias de la inteligencia.

Las distintas definiciones de creatividad la asocian a la originalidad, a la espontaneidad, a la flexibilidad, a la capacidad de reconocer o establecer relaciones nuevas entre fenómenos, imágenes, conceptos o experiencias, a la capacidad de instalarse en un nuevo punto de vista, a la facultad de inventar técnicas o soluciones insospechadas a los problemas, a la novedad radical de la creación artística, a la capacidad de organizar o reorganizar los elementos de un problema, de un dispositivo técnico o de una imagen para

crear algo nuevo, útil en el universo material o simbólico de la sociedad, a una virtud no racional que poseen aquellos capaces de mirar desde perspectivas inéditas los problemas. La capacidad de pasar de lo simple a lo complejo, de inventar caminos, de establecer conexiones nuevas y soluciones insospechadas es crucial en las técnicas, en las artes y en las ciencias. No es claro cómo se desarrolla la creatividad, pero sí es posible reconocer cómo la rigidez de las relaciones y las reglas, la imposición de perspectivas únicas, la falta de comunicación y las tareas repetitivas la limitan.

La creatividad es esencial en las técnicas, una de cuyas proyecciones más buscadas es la innovación; es muy importante en las ciencias, en donde las nuevas perspectivas y las nuevas aplicaciones del conocimiento son muy altamente valoradas, pero es crucial sobre todo en el arte que transforma el sentido y abre nuevas opciones a la mirada. Según el campo de ejercicio de la creatividad, se la puede asociar al conocimiento y al trabajo (y por eso se dice "que la



inspiración te encuentre trabajando”), a la inspiración que ofrece perspectivas nuevas y nuevas formas de expresión, o a esa mezcla de fortuna y elección, de azar y sagacidad, que se ha llamado “serendipia”.

En todo caso, el problema central de la cultura académica en relación con la creatividad es cómo se la estimula y desarrolla, qué ambientes y relaciones la favorecen, cómo se la convierte en una actitud vital (Saldarriaga). Dada la preponderancia que tiene el área de las artes en la Tadeo, el cultivo de la creatividad hace parte esencial de la cultura académica que debe servir de ambiente a la formación.

Los elementos de la cultura académica pueden servir como claves de orientación para el trabajo de los docentes que esperen promover esa forma de relación con el conocimiento y con el trabajo académico. Sugieren que es conveniente comprometer a los alumnos planteando problemas interesantes y promoviendo la discusión, invitan a pensar que explorar las inquietudes de los estudiantes y responder en lo posible a ellas es un camino legítimo, reconocen la importancia de la lectura y la escritura y, por tanto, de los trabajos escritos y las revisiones de lecturas, ponen en evidencia la importancia de promover el trabajo autónomo, dan un soporte teórico al trabajo por proyectos y señalan la importancia de mantener abiertas las opciones y estrategias de cultivo y desarrollo de la creatividad. Las actividades que pueden realizarse en el marco de estas pautas o de algunas de ellas son de muy diversos tipos y dependen de la experiencia y la iniciativa del profesor.





**¿Qué es una universidad  
formativa?**



# ¿Qué es una universidad formativa?

## La universidad formativa

La universidad formativa, como se señaló en la «Introducción», aspira a formar un buen profesional, pero se propone además formar ciudadanos y ciudadanas conscientes de sus responsabilidades con el país y conscientes también de hacer parte en una civilización planetaria, que deben orientarse por criterios de justicia social y de respeto a la vida. La universidad formativa busca que sus egresados asuman la exigencia de contribuir a preservar la riqueza propia de la diversidad natural y cultural y los recursos limitados con los que cuenta la humanidad para asegurar su supervivencia en el largo plazo y a responder con calidad y eficacia a la exigencia de ser útiles a la sociedad. La apropiación de conocimientos y técnicas es importante para la universidad formativa, pero lo es también el desarrollo de una ética universalista atenta al cuidado de sí mismo, del otro y del mundo circundante.

La universidad formativa aspira a brindar a sus estudiantes las posibilidades de una formación integral que sume al conocimiento científico que requiere la vida profesional en un mundo rápidamente cambiante, espacios académicos y vitales para ampliar la conciencia de la interacción y promover el desarrollo de la sensibilidad. En la universidad formativa hay espacios para el estudio del arte y para el encuentro con la obra de arte y los estudiantes tienen ocasiones para enriquecer su comprensión de los grandes problemas del país.

La Tadeo, como universidad formativa, pretende estar abierta a los distintos estratos sociales y a las distintas proveniencias culturales, y para ello no pone obstáculos en el ingreso y desarrolla programas de apoyo a los estudiantes para evitar la deserción.

En el Artículo 7° de la Ley 30 de 1992 se señala que los campos de acción de la Educación Superior, son: el de la técnica, el de la ciencia, el de la tecnología, el de las

humanidades, el del arte y el de la filosofía. La universidad formativa aspira a cubrir todos esos campos, sabiendo de antemano que los estudiantes tendrán que elegir y eligen, pero confiando en que el diálogo interdisciplinario enriquezca cada uno de ellos con los aportes de los otros.

## La institución universitaria

La historia de la universidad puede ser reconstruida como una evolución de la cultura académica que comienza con la lectura y la escritura y el respeto por la tradición y avanza en el terreno de la discusión y la crítica y se transforma a comienzos del siglo XIX con la incorporación de la ciencia y el trabajo de investigación.

La universidad, como se dijo, es una institución importante de la modernidad porque en ella se forman quienes desarrollan los discursos más elaborados de la ciencia, los cambios más sofisticados de la tecnología, los sistemas filosóficos y, cada vez con más frecuencia, las creaciones más innovadoras y estéticamente significativas. En la universidad florecen las realizaciones simbólicas más reconocidas de la modernidad y las posiciones más críticas en relación con ella.

Pero los orígenes de la universidad están en la Edad Media, en el tiempo en que los artesanos se organizaron por vez primera en corporaciones defendiendo una identidad colectiva. La palabra *universidad* viene de *universitas*, que significa precisamente corporación, asociación para la defensa de un gremio. En este caso, el gremio de quienes se dedicaban al estudio. La primera universidad, la de Bolonia, fundada en el siglo XII, era una *universitas scholarium*, un gremio de estudiantes (por eso el rector era un estudiante). La Universidad de París, fundada en 1208 era una *universitas scholarium-magistorum*, un gremio de profesores y estudiantes. La institución que albergaba el gremio se llamaba *studium generali*. Allí se leían los grandes autores, *auctori*, las autoridades (Aristóteles, prohibido inicialmente, a comienzos del siglo XIII, será la mayor autoridad entre los siglos XIV

y xvii). El modo de trabajo era la lectura comentada del profesor seguida de preguntas para explorar la comprensión y discusiones para afinar la argumentación sobre los textos (*lectio, questio, disputatio*). La lectura y la discusión argumentada eran las “herramientas” de este gremio dedicado al estudio. No es extraño que el libro ocupara un lugar central desde el comienzo en la universidad. No es extraño tampoco que la lectura y la escritura fueran tan esenciales como la discusión argumentada. Pero la imprenta sólo fue inventada hacia 1450, y por tanto era necesario congregar a los estudiantes alrededor de alguien que leía en voz alta. También era importante copiar a mano los textos y la tecnología de la escritura se enriqueció con la letra cursiva, que permitía escribir más rápidamente. Se trataba desde el comienzo de una universidad centrada en la cultura escrita y, por tanto, en el lenguaje elaborado. No es extraño tampoco que la universidad heredara el *trivium* medieval (gramática, retórica, lógica). Al fin y al cabo estas son las herramientas de la escritura y la discusión.

Esta universidad, basada en la lectura y la discusión, prevaleció hasta comienzos del siglo xix, cuando las academias de ciencias se integraron a la institución. Por más que la universidad alemana de Humboldt, centrada en la filosofía, fuera radicalmente distinta de la universidad de Napoleón, centrada en la preparación para el ejercicio profesional, una y otra sufrieron una importante transformación con la entrada de las academias de ciencias a la universidad de las profesiones y las humanidades. El quehacer de la ciencia cambió el panorama del trabajo universitario porque la idea del proyecto y de la experimentación, la idea de predecir y calcular de antemano entró a ampliar la tradición de la escritura y la discusión y a darle un nuevo significado al trabajo académico. La ciencia es investigación, y la investigación trae a la universidad sus dinámicas propias de trabajo.

No toda universidad es universidad de investigación, pero en toda universidad verdadera, y la Tadeo no es, claro está, la excepción existe un espacio para la investigación. La universidad formativa valora especialmente la investigación pedagógica y se preocupa por crear los espacios institucionales para ese tipo de investigación.

## Profesiones y disciplinas, universidades de investigación y universidades centradas en la formación

Las profesiones se orientan prioritariamente a satisfacer necesidades sociales materiales y simbólicas. Las disciplinas se interesan principalmente en la producción de conocimiento. Los académicos de la universidad formativa ocupan sus mayores esfuerzos en la formación profesional pero realizan también investigación pertinente para la satisfacción de las necesidades sociales y para cualificar la docencia.

Quienes ingresan a la institución se forman tanto en profesiones<sup>13</sup> como en disciplinas. En principio, mientras que las profesiones se orientan al servicio social, las disciplinas se ocupan principalmente de la construcción de conocimientos. Las profesiones centran su atención en la aplicación de los conocimientos, mientras que las disciplinas se ocupan de la investigación. Pero esta distinción comienza a ser menos clara, ya en el siglo xx, porque la investigación se convierte en una tarea cada vez más importante en el campo de las profesiones, mientras que las disciplinas comienzan a incidir mucho más directamente en la vida social. Mientras que en disciplinas como la psicología, la química o la geología crece el campo del ejercicio profesional, en profesiones como la ingeniería, la medicina y la economía se forman núcleos de investigadores cuyo trabajo es típicamente disciplinario. Incluso podría decirse que no tiene mucho sentido seguir empleando la distinción entre profesiones y disciplinas y los términos comienzan a emplearse indistintamente para nombrar todos los campos de formación universitaria.

---

13 Las profesiones que requieren formación universitaria (o profesiones "liberales") como la medicina y la ingeniería son distintas de las profesiones aprendidas en el ejercicio del oficio en el taller o en la familia como la panadería o la sastrería artesanal. Pero cuando se habla de la formación profesional en la universidad se entiende que se trata de las profesiones liberales, esto es, de las profesiones en las cuales es esencial un conocimiento elaborado y basado en teorías.



Pero si en el terreno de la clasificación de los campos de conocimiento estas diferencias entre investigación y aplicación de los conocimientos se hacen cada vez más problemáticas, no necesariamente ocurre lo mismo en lo que atañe a las vocaciones institucionales de las universidades. Aunque en todas las universidades se hace (o debe hacerse) investigación y aunque en todas la universidades se forman profesionales, algunas instituciones de educación superior tienen la preocupación central en hacer visible la investigación mientras que otras se ocupan prioritariamente de la formación profesional.

Es posible que desde las lógicas internas de la academia la investigación sea prioritaria, pero desde la perspectiva de la función social de la universidad la formación profesional resulta esencial. Una y otra sirven a la sociedad en el corto o largo plazo, pero mientras que los investigadores deben dar cuenta de su trabajo a sus pares académicos (a través de publicaciones y participaciones en congresos), los profesionales responden directamente a las necesidades materiales o simbólicas de la sociedad. Desde este punto de vista, el asunto de centrarse en la formación o en la investigación no es entonces un problema de jerarquías, sino de vocaciones institucionales. La formación profesional es tan valiosa para la sociedad como la investigación. Sin embargo, el prestigio de la investigación es tan fuerte en la academia que todas las universidades parecen aspirar al título de universidades de investigación. El problema es si la prioridad de la investigación no es real, si no se



cuenta con equipos fuertes de investigación que mantengan un contacto permanente con las comunidades académicas internacionales y que estén publicando sus resultados en las revistas reconocidas a nivel mundial. Se puede decir que una universidad es de investigación cuando produce resultados valiosos para las comunidades académicas del mundo con una frecuencia y un volumen significativos; pero se pierde realismo y se pone en riesgo la identidad institucional alrededor de la cual se congrega la comunidad universitaria cuando se presume de una investigación que no es significativa para las comunidades académicas internacionales y que no tiene efectos claros en el desarrollo del país. Cabe preguntar cuántas universidades de investigación cumplen con las condiciones para ser efectivamente tales en el concierto de la academia mundial.

No puede hacerse caso omiso de la investigación si se ha elegido ocuparse prioritariamente de la formación profesional. Una universidad debe hacer investigación. El problema es qué tipo de investigación debe hacer una universidad como la Tadeo Lozano, centrada en la formación. La respuesta a este interrogante es que esta universidad puede y debe investigar sobre sus objetos de trabajo propios, según los intereses y problemas de las diferentes Facultades o unidades académicas que reúne, y debe adelantar investigación formativa.

## El lugar de las ciencias en la universidad formativa

El que la Universidad Jorge Tadeo Lozano, como universidad formativa, ponga el énfasis en la formación y en la preparación de profesionales idóneos no significa que se aparte de la ciencia. Muy al contrario, la formación del profesional contemporáneo se basa en los resultados del trabajo de las ciencias. Es muy claro que el conocimiento científico está en la base de profesiones como la ingeniería o la economía. Esta relación no es igualmente explícita en las áreas de artes, pero allí son claves los aportes de disciplinas como la lingüística, la historia del arte o las teorías de la comunicación. Una cosa es no dedicarse estrictamente a la producción de conocimientos y otra muy diferente es ignorar los resultados de la investigación o asumirlos mecánicamente sin comprenderlos.

Cada sociedad establece una jerarquía de conocimientos que expresa sus formas de vida y su modo de interpretarse y de interpretar el mundo. La filosofía y la política fueron los campos prioritarios del saber en Grecia y en Roma; la teología era la reina de las ciencias cuando en la Baja Edad Media se fundaron las universidades. El arte y las humanidades fueron centrales en el Renacimiento. Las ciencias y la filosofía son el paradigma del saber en la modernidad. La época contemporánea corresponde a la hegemonía del vínculo entre la ciencia y la técnica.

Como se sabe bien, existen distintas ciencias, con métodos y fines diferentes. No es fácil definir lo que es ciencia, aunque sabemos que se trata de sistemas de conocimiento organizados y validados por la realización de pruebas o experimentos o por su coherencia interna y su utilidad en la descripción o en la predicción de los fenómenos o los acontecimientos. En todo caso son descripciones de aspectos o partes del mundo natural o social que resultan del trabajo de muchas personas a lo largo de la historia y que ayudan a comprender el entorno y a actuar con relativa confianza y eficacia en él. Estas descripciones son de distintos tipos y permiten comprender sistemáticamente la sociedad y las acciones humanas, examinar críticamente las creaciones simbólicas de la cultura y transformar las técnicas que inciden tan notoriamente en la vida y el trabajo. La característica central de estas formas de conocimiento es la construcción y el empleo de teorías, de sistemas de conceptos universales que requieren un lenguaje propio.

Pero no sólo las ciencias naturales y sociales son conocimiento teórico; la ingeniería y la medicina se sostienen en teorías tanto como lo hacen la biología o la historia. El conocimiento teórico requiere preparación, disciplina y cierta madurez intelectual; su apropiación comienza generalmente en la adolescencia y su dominio se alcanza regularmente en el nivel de la educación universitaria. La palabra teoría puede sugerir un conocimiento separado de las prácticas, pero basta pensar en las profesiones universitarias en donde las teorías y las técnicas constituyen una unidad indisoluble para



disolver ese equívoco. Las ciencias incluyen teorías, pero también son prácticas sociales que potencian el dominio técnico de los fenómenos. Profesiones como la ingeniería, el derecho o la administración de empresas dan predominio a los conocimientos aplicados, pero implican un conocimiento teórico altamente elaborado. Las relaciones que los profesionales contemporáneos tienen con el conocimiento científico son de diverso tipo. Pero prácticamente todos tienen en algún grado que aprender ciencias (matemáticas, biología, historia, lingüística) o apropiarse de conceptos cuya comprensión requiere una aproximación a las ciencias.

La casi omnipresencia de las ciencias no debe, sin embargo, llevar a confusiones como la de caer en la trampa de negarle legitimidad a los saberes no estrictamente científicos. En muchos casos el desarrollo de la sensibilidad y de la capacidad crítica es más importante que el conocimiento científico; en otros, la capacidad de persuadir o de crear imágenes es lo definitivo. El ideal del conocimiento depende del campo de acción, y las ciencias son formas particulares de trabajar en universos muy disímiles de problemas. La distinción entre disciplinas histórico-hermenéuticas y disciplinas empírico-analíticas ya pone en evidencia

la existencia de métodos e intereses distintos dentro del campo mismo de las ciencias. Es importante recordar que la educación superior tiene una relación muy estrecha con las ciencias, pero que no necesariamente forma científicos.

El discurso de una ciencia se distingue de otros por su coherencia lógica y por el rigor con que trabaja sus objetos. El "rigor" se entiende aquí como el acoplamiento entre el objeto (la problemática) y el modo de trabajar ese objeto (el método). El desarrollo de una ciencia depende precisamente de la elección correcta de lenguajes y métodos. Aprender una ciencia es familiarizarse con el lenguaje o los lenguajes en los que se expresan los problemas que trata y con las reglas de procedimiento que deben seguirse en la investigación que le es propia.

Las ciencias como discursos sistemáticos sobre conjuntos de fenómenos, como campos de problemas en donde se trabaja con instrumentos y métodos sofisticados y como productos de un acumulado histórico son resultado del trabajo de los investigadores. Las teorías son la expresión más elaborada de ese trabajo que sigue ciertas pautas metodológicas y somete a prueba sus resultados. Las teorías dan razón de mundos de objetos que se determinan desde problemáticas definidas. Aristóteles examinó el movimiento como cambio, como realización de una potencialidad; Newton estudia el movimiento como un problema matemático. Ninguna de estas dos aproximaciones coincide con la de la experiencia cotidiana. Las teorías son, por supuesto, resultados históricos; pero en la medida en la cual acuden a lenguajes universales y abstractos (como las matemáticas) y emplean conceptos también universales (como estructura, sistema, ley física, signo, interacción o campo intelectual), los discursos de las ciencias no aparecen como relatos determinados por las circunstancias de su producción, sino como representaciones organizadas de manera sistemática cuya validez es independiente de los contextos culturales y políticos en que trabajaron sus creadores (la geometría de Euclides o la física de Newton siguen teniendo validez, aunque otras físicas y otras geometrías se hayan revelado más eficaces para dar razón de un universo creciente

de fenómenos). Se constituye de este modo un arsenal de conocimientos que está disponible para su uso en los distintos momentos del tiempo, en los contextos más heterogéneos y dentro de los proyectos más disímiles. La universalidad de las ciencias permite reconocer en ellas un acumulado histórico (un “enlace temporal”): pese a las diferencias de tiempo, de lengua materna o de creencia religiosa que haya entre quienes contribuyen a lo largo de la historia a la creación de una ciencia, todos ellos están presentes en cierto modo en el edificio del saber que se ha construido.

Pero las ciencias no flotan en el vacío del mundo de las ideas, sino que inciden en el destino de las sociedades. Las ciencias son discursos muy elaborados pero son, por otra parte, productos sociales y culturales, prácticas sociales de construcción de conocimientos compartidos y legitimados por una comunidad, formas de trabajo social que implican responsabilidades con la sociedad y con el medio. Desde esta perspectiva es inevitable pensar en el impacto que tiene el conocimiento sobre el contexto social. Generalmente ese impacto no es tan directo y explícito y está mediado por la técnica o por la aplicación que se hace de los conocimientos en la resolución de problemas sociales. Por eso se habla de la relación entre ciencia, técnica y sociedad, y no sólo de la relación entre ciencia y sociedad.

Las ciencias son mapas del mundo natural o del mundo social. No todo lo que es significativo para la vida humana cabe siempre en esos mapas. La solución más eficaz de un problema energético puede causar daño al ambiente, la aplicación de una tecnología puede tener efectos importantes (buenos y malos) en el mundo del trabajo. Una decisión política que resulta de aplicar rigurosamente una teoría económica puede favorecer a unos y perjudicar a otros. Las ciencias se desarrollan en instituciones, requieren recursos, implican formas de cooperación que pueden comprometer distintos intereses, son favorecidas u obstaculizadas por políticas e ideologías.

Quienes se desempeñan en las disciplinas y se ocupan prioritariamente de la construcción del conocimiento no siempre son conscientes de los modos como su quehacer

cambia la vida social y está determinado por ella. Ese descuido de lo “terrenal” no es de ninguna manera deseable, pero a pesar de que nadie ignora hoy, por ejemplo, algunos graves efectos de la acción humana sobre la naturaleza, hay quienes sostienen que la tarea de los científicos es ocuparse de ampliar el conocimiento y no de la aplicación de ese conocimiento. Las profesiones, en cambio, no pueden ignorar la dimensión social de los saberes. Un buen profesional debe estar en condiciones de apropiarse del conocimiento acumulado que le permite comprender y planear sus acciones (y por ello una universidad formativa no puede ignorar las ciencias) y debe, al mismo tiempo, ser capaz de juzgar los efectos sociales de su práctica.

El énfasis en la aplicación no significa una relación de exterioridad con las ciencias que, al fin y al cabo, son la herramienta de trabajo de un profesional con formación universitaria. Las distintas formas de relación con la ciencia podrían estar entre la posición de quienes simplemente sienten admiración por los avances del conocimiento y suponen que se trata de una obra de “genios” (o “gigantes”) que sólo pueden comprender los “muy inteligentes” y la posición de quienes se sienten capaces de aprender las ciencias, comprenderlas, aplicarlas y cuestionarlas. Los primeros están efectivamente separados del quehacer de las ciencias pero imaginan que la verdad científica es única e incuestionable, que es un modo de ver superior y que los demás saberes son ignorancia. Para los segundos (entre los cuales se incluye la mayoría de quienes acceden a la vida universitaria), la ciencia es una obra humana de gran valor que cambia, que puede ser conocida y empleada para actuar y para conocer más y que se relaciona con las otras prácticas sociales. Ambos grupos reconocen la importancia de la ciencia, pero para unos se trata de algo sagrado y definitivamente verdadero, mientras que para los otros es una forma de comprender el mundo que puede ser ampliada o transformada. Esta última es la relación con la ciencia que sería deseable en la universidad formativa. Aunque la producción de ciencia no sea la tarea central de este tipo de universidad, la ciencia no es ajena a ella. Aunque la aplicación del conocimiento científico no implique una apropiación en profundidad de este conocimiento, la relativa

distancia entre el empleo y la producción de los conocimientos no implica que se los mire como algo externo y excluido de toda crítica.

En todo caso, aprender la ciencia (o la teoría) implica disciplina y constancia, voluntad de saber, disposición a cambiar creencias previas, a distinguir y organizar fenómenos o acontecimientos, a aprender y aplicar “reglas del juego” y lenguajes que a veces son complicados y abstractos, a formular preguntas “adecuadas” (que emplean los lenguajes apropiados y promuevan el trabajo de indagación), a trabajar metódicamente para responderlas y a construir explicaciones.

Con contadas excepciones, las ciencias se desarrollan en un trabajo de equipo. En algunas disciplinas y problemas es importante el trabajo muy especializado en el cual los científicos se relacionan sólo con otros miembros de su comunidad. Otros problemas implican la cooperación de personas provenientes de distintos campos del conocimiento (interdisciplina), y en algunos asuntos complejos, de gran importancia social, como muchas cuestiones ambientales y políticas, resulta necesario trabajar en equipo con personas que no pertenecen siquiera a la academia (lo que se ha llamado “transdisciplina” en el “Modo 2” de producción de conocimientos).<sup>14</sup>

Lo que estas formas de trabajo colectivo ponen de presente es que no basta ser hábil en un campo o estar informado de los avances del conocimiento en ese campo. A la competencia científica propia del terreno en cuestión debe sumarse la capacidad de comprender problemáticas más amplias de carácter interdisciplinario, la capacidad de plantear claramente los propios puntos de vista a otros no especialistas, la disposición a comprender lenguajes alejados de la propia profesión y a aprender permanentemente de los interlocutores y la inteligencia necesaria para aceptar la equivocación y corregir el propio punto de vista.

---

14 Ver M. GIBBONS, C. LIMOGES, H. NOWOTNY, S. SCHWARTZMANN, P. SCOTT & M. TROW (1994), *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London, Sage Publications.

La educación superior es ante todo educación. La apropiación del conocimiento es esencial, pero la educación de la sensibilidad y el desarrollo moral no son menos importantes en la formación de los profesionales y los científicos. Sea para preparar a quienes dedicarán su vida a la producción de conocimientos en el campo de una ciencia, sea para formar los profesionales capaces de satisfacer necesidades sociales, de lo que se trata, en primera instancia, es de formar ciudadanos capaces de vivir en la sociedad, de participar creativa y críticamente en ella y de contribuir a su desarrollo.

El hecho de que la universidad formativa no esté centrada en la investigación no la exime de conocer los resultados de la misma. Los profesores universitarios de una institución como la Tadeo Lozano conocen la importancia crucial de mantenerse en un proceso de permanente actualización; lo que su estudio constante les aporta los enriquece a ellos y a sus estudiantes. La universidad formativa es distinta de la universidad de investigación por el énfasis que pone en la formación y por el tipo de problemas que enfrenta, pero no deja de ser un espacio de cultivo y ejercicio de la ciencia.

## Investigación, creación-innovación e investigación formativa

Aunque se parta del principio de que sólo la actividad que produce resultados originales para una comunidad científica internacional merece el nombre de investigación en sentido estricto, hoy es sabido que existen otras circunstancias en las cuales se produce conocimiento nuevo y significativo. La aplicación de los conocimientos científicos en situaciones complejas, por ejemplo, exige un estudio sistemático de los contextos y este estudio puede producir importantes variaciones en los métodos y en los conocimientos. Por otra parte, la investigación es un





modo particular de relación con el conocimiento y puede ser un paradigma de trabajo académico. En el proceso de enseñanza-aprendizaje es posible seguir pautas similares a las que orientan la producción de conocimiento en las comunidades científicas. Esto implica que los estudiantes establezcan una relación activa con el conocimiento, construyan hipótesis explicativas o formas de interpretación, desarrollen métodos de trabajo sistemáticos orientados por una pregunta e implementen formas de cooperación similares a las de un grupo de investigación. Cuando esto ocurre se habla de “investigación formativa”. La Universidad Jorge Tadeo Lozano no es una universidad de investigación en sentido estricto, pero realiza localmente investigación en sentido estricto y se compromete en todas las áreas con la investigación formativa.

En Colombia se ha establecido con relativa claridad la diferencia entre investigación en sentido estricto e investigación formativa. La primera es la investigación con reconocimiento de las comunidades internacionales. Esa investigación, que amplía el universo del conocimiento, que “corre las fronteras” de las ciencias, es la que se publica en las revistas especializadas de carácter internacional. La segunda es la investigación asociada a los procesos de formación.

En principio llamamos investigación formativa a una forma de trabajo académico cuyo objetivo central es el desarrollo de las actitudes y capacidades propias de la indagación sistemática. En esta investigación se aplican los principios y estrategias de la investigación en sentido estricto, pero no se plantean las exigencias de rigor y originalidad que aparecen en el trabajo de producción de conocimientos de los científicos. Una distinción ya clásica nos permite aclarar este punto: podemos hablar de investigaciones que producen resultados subjetivamente nuevos y significativos, de investigaciones que llegan a resultados localmente nuevos y significativos y de investigaciones que producen conocimientos universalmente nuevos y significativos (la investigación en sentido estricto).

En el primer grupo podemos incluir los trabajos de indagación de los alumnos cuando comprometen a varios estudiantes que cooperan en la indagación y aportan ideas y críticas

para mejorar el trabajo; cuando tienen continuidad, es decir, cuando se desarrollan a lo largo de un tiempo suficiente para comprometer al grupo con un problema cuya formulación se va enriqueciendo y cuya resolución implica procedimientos ordenados y discutidos que llevan a recurrir a fuentes bibliográficas o experiencias organizadas; cuando además son trabajos que tienen coherencia interna y que se realizan acudiendo a los lenguajes y los métodos adecuados al problema de que se trate; cuando se ha hecho una historia del problema que permite conocer trabajos previos similares y cuando se logra que los resultados de la exploración se conviertan en un documento escrito disponible para otros interesados.

En el segundo grupo se incluyen las investigaciones que cumplen con los requisitos de consistencia (rigor, coherencia), sistematicidad, continuidad, elaboración del "estado del arte" (reconstrucción de la historia anterior del problema), cooperación, escritura (difusión en revistas, interlocutores calificados), reflexión (examen de procesos y contextos de trabajo) y autorreflexión (examen crítico de los condicionamientos del trabajo, de sus presupuestos, métodos y fines) y que sin pretender extender la frontera de una disciplina o un campo de trabajo intelectual producen resultados valiosos y resuelven problemas relativamente complejos de una comunidad. La idea de "aplicación", según la cual resultados, métodos o procedimientos anteriormente elaborados se aplican en nuevas circunstancias también implica este tipo de investigación cuando se requiere realizar un estudio de esas circunstancias y de las condiciones de aplicación de las ideas o las pautas de acción empleadas. El trabajo continuado y sistemático de un grupo de docentes que desarrolla un programa o una estrategia de largo aliento para resolver un problema complejo de la enseñanza o de la disciplina escolar y que produce resultados escritos de valor para la comunidad de los docentes, para la definición de políticas o para los investigadores en educación cabe también en este segundo grupo de investigaciones localmente nuevas y significativas.

## ¿Qué es una universidad formativa?

La investigación en sentido estricto cumple todas las condiciones mencionadas antes, pero se distingue de la formativa en que produce resultados significativos para la comunidad internacional que trabaja en la frontera del saber.

En toda investigación se cumplen ciertas pautas que Bachelard llama “reglas de buena educación del espíritu científico” y que podríamos presentar así:

- La formulación del problema hace parte del proceso de investigación. Arranca de una situación problemática, considera su significado social, científico o epistemológico y la pertinencia y validez teórica de las preguntas que se formulan a partir de esa situación, realiza un examen de la historia del problema que es importante para hacer una caracterización conceptual del mismo y llega a la formulación académica del problema.



- Otro aspecto fundamental es la definición de un método de trabajo que cumpla con las condiciones del rigor (coherencia entre método y problema) y se soporte en el análisis previo de caminos posibles. El estudio de la situación y del método posible de trabajo permite elegir instrumentos, modelos y pautas de trabajo y adelantar una evaluación previa de las acciones posibles y los recursos necesarios. También hace posible la organización del trabajo (distribución de tareas, cronograma de trabajo, balance de recursos disponibles, estudio, de fuentes de financiamiento, si es del caso, y experimentos, ensayos o pruebas, si es del caso).
- La calidad de los resultados que se obtengan dependerá del modo como se han dado los pasos anteriores y exige en general un trabajo de interpretación, de contrastación con lo teóricamente esperado y evaluación de los resultados en términos de su legitimidad, de su importancia y del modo como responden a los interrogantes que mueven la investigación. No termina todo allí, sino que es necesario realizar un análisis crítico de los métodos y los resultados examinando sus posibilidades de aplicación en otras situaciones problemáticas y explicitando sus alcances y límites.
- El trabajo de investigación debe impactar las comunidades de estudiosos interesados en problemáticas similares y, por tanto, debe difundirse y plasmarse en textos escritos. Esto permitirá que sea juzgado y eventualmente enriquecido por quienes tienen intereses o experiencias similares y que se convierta en material de referencia para otras investigaciones.

La investigación formativa es distinta de la investigación en sentido estricto, esto es, no necesariamente produce resultados radicalmente nuevos en una disciplina, no necesariamente implica una historia académica previa de los investigadores que incluya títulos avanzados y reconocimientos por parte de una comunidad académica, no exige siempre publicaciones científicas y participación en redes de investigación y no se somete, en la mayoría de los casos, al juicio de los pares nacionales e internacionales; pero es también investigación.

Un ejemplo especialmente importante de investigación formativa son los semilleros de investigación. Nuestra Universidad viene desarrollándolos con éxito, como lo prueba su aparición en las distintas áreas, el número de estudiantes y profesores comprometidos en ellos y la multiplicidad de los problemas de los que se ocupan.

Un propósito central de la investigación formativa es formar en el “espíritu de investigación”, aprender a trabajar planeando las acciones, sometiendo a crítica métodos y resultados y tratando con cuidado y persistencia los problemas. La organización del aprendizaje en torno a este modelo de investigación, posibilita el desarrollo de competencias cognitivas, propicia el pensamiento creador y contribuye al desarrollo de la personalidad de los estudiantes.<sup>315</sup>

## La investigación proyectual y la pedagogía del proyecto

El Modelo Pedagógico de la Universidad Jorge Tadeo Lozano recoge, en lo que sigue, el texto sobre investigación proyectual elaborado por el arq. Alberto Saldarriaga Roa, Decano de la Facultad de Ciencias Humanas, Artes y Diseño.

El proyecto es, en la práctica de la arquitectura, el diseño, las artes plásticas y otras disciplinas creativas, el campo en el que se plantean problemas que requieren, para ser resueltos, una respuesta formal o formalizada, sea en términos de espacio, objetos, imágenes o procesos multimediales interactivos. En términos de enseñanza esto se refleja en la presencia, en los planes de estudio, de asignaturas tales como el “taller de proyectos” o el “laboratorio de prácticas artísticas”, espacios pedagógicos en los que se desarrollan las competencias proyectuales de los estudiantes.

Un proceso proyectual es aquel que se dirige a obtener, a través de un proyecto, un resultado final. Usualmente incluye por lo menos las siguientes fases:

- a) Identificación o planteamiento del problema, bien sea mediante una investigación previa o por asignación directa de un posible usuario.
- b) Dimensionamiento del problema: contextualización, estudio de casos análogos o referenciales, definición y valoración de determinantes y/o variables de diversa índole: sociales, económicas, ambientales, culturales, etc.
- c) Idea básica o ideas alternativas (hipótesis).
- d) Desarrollo de la idea, definición formal y técnica, síntesis final.
- e) Tanto en la fase de formulación como en la de dimensionamiento del problema pueden intervenir aportes de diversas disciplinas. Esto hace que, en la práctica proyectual corriente del diseño urbano, la arquitectura, el diseño gráfico e industrial e incluso en algunas prácticas artísticas, se establezca un diálogo con otros profesionales: sociólogos, antropólogos, ingenieros de varias especialidades.

El encuentro con usuarios potenciales o definidos es una forma particular de dimensionamiento de un problema.

El proceso descrito presenta semejanzas con procesos investigativos propios de otros campos disciplinares. Es por ello que hoy se acepta, en muchos medios académicos, la idea de "investigación proyectual", lo que significa el reconocimiento del potencial investigativo de un proceso proyectual. Esto tiene repercusiones en el campo de la enseñanza de la arquitectura, el diseño, las artes plásticas y otras disciplinas creativas.

En un proceso proyectual se adquiere la capacidad de generar conocimiento que contribuya a la resolución de un problema, tanto para el proyectista como para la comunidad disciplinar a la que pertenece. Es por ello interesante, además de evaluar la calidad del resultado, incluir la "memoria", la reconstrucción "a posteriori" del proceso proyectual como registro de su recorrido. Esa es la contribución a la comunidad profesional

o académica. No todo puede quedar registrado en esa memoria, hay aspectos tales como la inspiración, el descubrimiento o la incertidumbre que suceden en un proceso proyectual normal, que escapan de los términos estrictos de un documento escrito.

El taller de proyectos es un espacio pedagógico en el que hay una fuerte interacción entre estudiantes y profesores. El papel del profesor es el de orientar un proceso proyectual como método para el desarrollo de las competencias requeridas. El “aprender proyectando” es una expresión que refleja parcialmente este método. Para ello se establecen varios componentes en el taller: el conceptual o teórico, el investigativo, el técnico, ocasionalmente el experimental y el de síntesis. El valor de cada componente en un taller, lo mismo que el papel del profesor, puede ser variable, de acuerdo con la experiencia adquirida previamente por el estudiante.

En el Modelo Pedagógico propuesto para la Universidad Jorge Tadeo Lozano, en el capítulo «Pedagogía», se encuentra una sección referente al cambio metodológico constructivista que puede apropiarse como referente para la pedagogía proyectual. Se transcriben algunos párrafos:

**Los teóricos de este enfoque proponen comenzar por lo cualitativo, esto es, por un problema que tenga sentido para los estudiantes y que se formula inicialmente en el lenguaje de la vida cotidiana. Se trata de imaginar una situación que abre interrogantes significativos o plantea un problema como tal (p. 50).**

Este párrafo ilustra adecuadamente el punto de partida de un proceso proyectual. El lenguaje de la vida cotidiana del punto de partida se vuelve más y más complejo en la medida en que los estudiantes adquieren el lenguaje propio de su disciplina o profesión.

**... Se trabaja como trabaja un grupo de investigación cuando colectivamente se elaboran y discuten estrategias de solución del problema caracterizado analíticamente. Aquí es clave evitar, en lo posible, el “tanteo”, el “ensayo y error” (p. 50).**

Una modalidad de trabajo colectivo en un taller de proyectos consiste en la participación del grupo en la discusión sobre cada trabajo individual. Esto hace del taller un escenario apto para que cada estudiante asimile las observaciones que se hacen a sus compañeros y las tome en consideración en el desarrollo de su proyecto. El ensayo y error es un método válido en el inicio de algunos ejercicios exploratorios, siempre y cuando el profesor sepa conducir el proceso.

Parafraseando el Modelo Pedagógico, la argumentación racional es la clave de este método. Se trata de resolver el problema discutiendo, verbalizando las ideas y los interrogantes, reflexionando en voz alta sobre el sentido de la argumentación o cada paso. Y una vez que se ha resuelto el problema, se trata de discutir nuevamente sobre el camino seguido (meta-conocimiento, meta-aprendizaje).

La argumentación es la base de la pedagogía proyectual. El diálogo entre el estudiante y el profesor es directo y puede darse en privado, es decir, sin la audiencia del grupo, o en público, con la participación del resto de los estudiantes. Este es un punto crucial en la pedagogía





proyectual y es necesario que los profesores adopten el papel de interlocutor consecuente con el nivel de conocimientos y con el contenido de las propuestas de los estudiantes.

¿Cuál es el componente creativo en estos procesos? En principio el enfoque creativo puede partir de la misma identificación o planteamiento del problema. Una mirada nueva a situaciones existentes establece de por sí un punto de partida diferente de otros más convencionales. Algo similar sucede en el dimensionamiento de los problemas. Pero es sin duda en el surgimiento de la idea básica y en su desarrollo donde se ponen a prueba las aptitudes creativas del estudiante o del proyectista. Y, en términos de enseñanza, es el punto álgido de confrontación entre estudiantes y profesores. Para ello se definen previamente términos de evaluación que reconozcan el esfuerzo del estudiante y la capacidad orientadora del profesor.

Lo anterior permite ver como la pedagogía proyectual encaja holgadamente dentro de la filosofía de la universidad formativa que ha adoptado la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

## La extensión en la universidad formativa

Tal como se señala en los documentos de la Oficina de Extensión Universitaria de la Tadeo, la extensión o proyección social universitaria se concibe en la Universidad como “una función misional y sustantiva, mediante la cual la Universidad consolida su compromiso social con el desarrollo del país en lo humano, cultural, ambiental, científico, artístico y tecnológico, a través de la interacción y el diálogo permanente con los diferentes actores y sectores que componen la sociedad”.

A través de las actividades de extensión la universidad establece vínculos con la sociedad y lleva el conocimiento académico y sus aplicaciones allí donde es pertinente para contribuir a la solución de necesidades sociales. Estos vínculos se caracterizan por un diálogo de saberes en el cual la universidad aprende sobre las necesidades sociales mientras contribuye a

solucionarlas. Por una parte, la universidad aprovecha la extensión para conocer su entorno y para mejorar la investigación y la docencia; por otra parte, contribuye a la transformación de ese entorno con criterios de servicio, equidad y fortalecimiento de la democracia.

Las políticas académicas de la Tadeo plantean “privilegiar la responsabilidad social como parte fundamental de los objetivos académicos en su relación con el medio externo, con el propósito de contribuir al desarrollo de la sociedad y del país; promover la participación institucional en organizaciones que permitan desarrollar proyectos y actividades de impacto social que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad en general; contribuir a la equidad y a la transformación de la sociedad mediante una mayor articulación con otras regiones y un portafolio coherente de facilidades económicas para los estudios; promover prácticas sociales, culturales, investigativas, creativas y empresariales, así como consultorías y asesorías que fortalezcan la relación de la Universidad con el entorno y con otros actores e instituciones de la vida nacional, y ofrecer a la sociedad un entorno cultural dinámico, incluyente, accesible y equitativo”.

La universidad, como institución responsable de su compromiso con la sociedad y la cultura y de acuerdo con los principios que orientan la Oficina de Extensión, debe actuar atendiendo a la necesidad de mejorar la calidad de vida; reconocer el papel que puede jugar, como espacio de conocimiento, frente al conflicto social; enfrentar los retos y aprovechar las ventajas del desarrollo tecnológico; contribuir al cuidado y al empleo racional de los recursos naturales, y reconocer y asumir los cambios en la producción y distribución de bienes y servicios.

Por otra parte, la extensión debe articularse con la docencia y la investigación como herramienta pedagógica, como fuente de problemas y reflexiones sistemáticas y como ocasión para integrar la teoría y la práctica, para comprender mejor las representaciones (teorías y conceptos) de la academia y contextualizarlas y para asegurar la formación integral que la universidad formativa pretende.

## ¿Qué es una universidad formativa?

Sin negar la importancia de la investigación que se orienta fundamentalmente a la construcción de conocimiento en la frontera de las disciplinas más formalizadas, es necesario reconocer que la investigación que explora los problemas de las comunidades o que se orienta a mejorar las condiciones de la producción es la que permite un mejor conocimiento de la realidad en que viven los profesionales que están en proceso de formación (realidad que, en un modo u otro, ellos contribuirán a cambiar). Hoy se habla insistentemente de la llamada investigación-acción que cambia el entorno mientras lo conoce y ya se hizo referencia a la idea de Gibbons de que la universidad deberá asumir tarde o temprano los grandes problemas de la sociedad, problemas que requieren para su tratamiento de un saber interdisciplinario y transdisciplinario (Modo 2) que se construye y se aplica en el contacto directo con las necesidades e intereses de las comunidades.



La universidad se instala en una especie de aplazamiento de la vida productiva, como una preparación para ella, pero no puede marginarse completamente del trabajo, principalmente en el campo de las profesiones que tienen aplicaciones directas en la vida social y en la producción. No se adquiere una formación ciudadana en el sentido fuerte del término al margen de los problemas sociales del entorno. Es importante conocer la legislación y realizar prácticas democráticas en el entorno institucional, pero es más importante aún aproximarse a los problemas estableciendo un contacto más directo y productivo con las comunidades. No se está planteando algo nuevo cuando se dice que la extensión es parte importante de la formación.

Los modos de ejercer la función de extensión o de proyección social de la universidad son múltiples pero en todos ellos predomina la integración entre las teorías y las representaciones que la academia hace posible y la práctica de la resolución de problemas concretos, que recoge una experiencia y un saber de lo particular, enriquece la formación y cumple una función social que requiere una confluencia de conocimientos abstractos y técnicas.

Esas modalidades, según se formulan por parte de la Oficina de Extensión Universitaria de la Tadeo, son:

1. *Educación continua, continuada o formación permanente (educación informal)*, que incluye las actividades o conjuntos de actividades académicas que se ofrecen a la comunidad en general y que tienen como propósito la actualización, complementación y/o profundización de conocimientos, el desarrollo de habilidades y fortalecimiento de competencias, flexibles de corta o mediana duración no conducentes a título, de carácter presencial, semipresencial o virtual. Esta categoría recoge los diplomados, los cursos libres, los cursos cortos y talleres, los seminarios y los eventos académicos.

2. *Servicios académicos de extensión*, que corresponden a las actividades que responden a demandas específicas de actores sociales como empresas, comunidades, organizaciones no gubernamentales y entidades públicas, con el propósito resolver problemas y de apoyar la toma de decisiones de estos organismos a partir de la generación de conocimiento, la experiencia y la transferencia de ciencia y tecnología. Se incluyen aquí las asesorías y consultorías, las interventorías, las veedurías, las pruebas y ensayos y la asistencia técnica.
3. *Servicios docente- asistenciales*, que se prestan a la comunidad con infraestructura de la Institución y asesoría del personal docente en el área de conocimiento específica, a través de la participación activa de estudiantes, para cubrir necesidades y problemáticas relacionadas con la disciplina, como parte de su formación profesional. Incluyen los servicios en salud humana, salud animal, atención psicológica o psicosocial y atención jurídica.
4. *Prácticas y/o pasantías universitarias*, que son estrategias pedagógicas que permiten aplicar principios teóricos, conceptuales y metodológicos en la realidad empresarial y social, donde el estudiante tiene la oportunidad de tener vivencias laborales en el terreno mismo de las organizaciones y las comunidades. Incluyen las prácticas profesionales como asignaturas del Plan de Estudios, las prácticas como trabajo de grado y las prácticas voluntarias que no tienen créditos académicos.
5. *Programas comunicativos y de difusión*, que incluyen los programas y publicaciones orientados a dar a conocer los procesos académicos de la universidad a través de los diferentes medios de comunicación, para aportar en la construcción de una “opinión pública democrática y argumentada”. Se recogen entre estas formas de extensión los programas radiales y televisivos y las publicaciones permanentes impresas o virtuales (revistas, periódicos, boletines etc.).



6. *Gestión tecnológica*, que comprende las acciones relacionadas con la generación, innovación, transferencia, adecuación, actualización y comercialización de tecnología, resultantes de las actividades académicas, de investigación y de extensión de la Universidad. Se incluye aquí lo relacionado con emprendimiento, innovación y transferencia de tecnología.
7. *Gestión ambiental*, que reúne el conjunto de acciones encaminadas a resolver y prevenir los problemas de carácter ambiental, con el propósito de lograr un desarrollo sostenible que le permita al ser humano desarrollar sus potencialidades y su patrimonio biofísico y cultural y asegurar una mejor calidad de vida.

8. *Gestión social*, que incluye las actividades encaminadas a fortalecer los procesos de autogestión de las comunidades<sup>16</sup> y el mejoramiento de su calidad de vida a partir de los procesos de intercambio de saberes entre las comunidades y la universidad.
9. *Gestión de los procesos culturales*, en la que los programas y proyectos de gestión cultural constituyen formas de circulación, difusión y divulgación de la cultura y tienen como propósito la formación integral de públicos, la construcción de la interculturalidad, la apropiación de conocimientos en diversos temas y el acceso a diversas expresiones artísticas y culturales a nivel nacional como internacional. Pueden ser: exposiciones, conciertos, ferias, muestras de proyectos, salones de arte entre otros.

---

<sup>16</sup> Ya que es ella la que permite que se conciban los conocimientos disciplinares en interacción con las comunidades, las cuales a su vez, aportan los ejes temáticos para los diseños curriculares a partir de la conciencia de sus propios problemas.







UNIVERSITY OF CALIFORNIA  
LIBRARY  
1000 UNIVERSITY AVENUE, BERKELEY, CA 94720

# **Los posgrados en la Universidad Jorge Tadeo Lozano**



## Los posgrados en la Universidad Jorge Tadeo Lozano

Los posgrados en la Universidad Jorge Tadeo Lozano atienden a las especificidades de las áreas y al cumplimiento de las normas establecidas para estos programas. La universidad ofrece Especializaciones, orientadas a profundizar en temas o campos de acción propios de una profesión; Maestrías de Investigación, que involucran a los estudiantes en los procesos de construcción de conocimientos propios de la investigación en sentido estricto, en la producción de procesos tecnológicos o en la creación o análisis en profundidad de obras de carácter cultural o artístico y los preparan para realizar exitosamente estudios de Doctorado; Maestrías de Profundización, que ponen el énfasis en el estudio en profundidad de un campo de acción en una disciplina o profesión, en la producción artística o cultural significativa o en el trabajo académicamente riguroso y sistemático sobre un problema de carácter interdisciplinario, y Doctorados, que forman investigadores capaces de producir conocimiento nuevo y significativo para la comunidad académica del campo en el que se inscriben y que conducen a contribuciones verdaderamente significativas para el avance de la ciencia y la tecnología o para el arte, la cultura o la filosofía.

Aunque no se concibe a sí misma como universidad de investigación, la universidad formativa reconoce que, como universidad que es, tiene una responsabilidad con la generación de conocimiento pertinente y con la solución a los problemas del entorno; esa es la razón principal de que, por su cuenta o junto a otras instituciones, decide comprometerse no solo en la oferta de programas de maestría sino en la apertura de programas de doctorado.

Las maestrías de investigación son posibles gracias al trabajo de investigación realizado por los docentes de la universidad. La producción académica de los estudiantes de este tipo de maestrías impulsa, a su turno, la investigación y potencia el trabajo de producción de conocimientos en el área. Las maestrías de profundización, por su parte, son una ocasión importante para el estrechamiento de los vínculos entre la universidad y la empresa y entre la universidad y la sociedad; este tipo de maestrías no solo asegura el dominio de una problemática específica en un campo del saber y la acción. Los doctorados son espacios de investigación y creación que exigen la contratación de docentes de muy altos niveles académicos, el fortalecimiento de los equipos de investigación; además requieren cooperación interinstitucional y trabajo en redes; implican importantes esfuerzos institucionales, pero son un factor de mejoramiento cualitativo de la vida académica de la universidad y de su impacto en la sociedad.

En algunas áreas, y en general siempre que se trate de problemas complejos, es esencial el trabajo interdisciplinario; ello implica ser capaz de trasladar conceptos y valores racionales de un territorio a otro, de establecer una comunicación significativa entre quienes manejan lenguajes elaborados diferentes, de aprender y enseñar, de integrar teorías y perspectivas y de construir colectivamente interpretaciones y modelos. Por otra parte, en los posgrados, pero más particularmente en las maestrías y con mayor énfasis aún en el doctorado, es importante que los docentes estén vinculados a sus comunidades académicas en el país y en el mundo y que los estudiantes se vinculen también a esas comunidades. Las publicaciones, pero también los seminarios y conferencias internacionales y el uso intensivo de las tecnologías de información y comunicación son claves en los niveles más altos de la formación académica.

En general en la vida universitaria, pero con particular énfasis en los posgrados, es necesario asegurar la disponibilidad de los docentes para la dirección y el acompañamiento del trabajo autónomo de los estudiantes; es necesario también disponer

de las tecnologías de la información y la comunicación y, según el caso, de laboratorios e instalaciones adecuadas para el aprendizaje de los estudiantes. También es importante, particularmente en las áreas de artes y ciencias humanas, el acceso a las creaciones de la cultura (en el arte y en la vida social) y a los análisis críticos de esas creaciones o de la cultura en general.

Los profesores de los posgrados, pero más aún los que se vinculan a las maestrías y los doctorados deben integrar las funciones de docencia e investigación. Son profesores de sus asignaturas, pero deben ser también participantes y líderes en grupos de investigación que recojan y orienten los trabajos de los estudiantes. Es importante que al menos una parte



significativa de los profesores de las especializaciones y de las maestrías de profundización estén o hayan estado recientemente vinculados con la producción o el trabajo práctico, o que realicen labores de extensión en las áreas de interés del programa en que ejercen sus funciones de docencia y dirección de tesis. Como el trabajo de los docentes de posgrado es en buena medida un trabajo sobre el trabajo del estudiante, las funciones de tutoría son también muy importantes.

Además de su preocupación permanente porque los posgrados mantengan la más alta calidad y se empeñen permanentemente en mejorarla, la universidad formativa pone especial énfasis en la formación integral de los estudiantes de posgrado, procurando – siempre en el marco de las especificidades de los programas ofrecidos– que los trabajos y problemas amplíen el conocimiento del contexto cultural y social en el que viven y trabajan los estudiantes y abriendo espacios institucionales para la discusión de asuntos relativos a la relación entre ciencia, tecnología y sociedad. En el nivel de posgrado sigue siendo muy importante, además de mantener el rigor científico, promover valores ciudadanos y compromiso con el conocimiento, con los otros y con el cuidado del entorno.

La universidad formativa es plenamente consciente de que es muy probable que los egresados de los programas de posgrado ejerzan funciones de liderazgo y tomen decisiones complejas con efectos importantes en la vida social. Por ello no asume los estudios de posgrado como simples oportunidades de afinar conocimientos y habilidades en campos específicos, sino que continúa atendiendo a la formación integral en los niveles más altos de la formación, sea directamente, incluyendo en los programas cursos específicos sobre asuntos relacionados con el impacto social de las tareas profesionales, o indirectamente, manteniendo en la universidad espacios para el debate del papel de la academia en la producción, en la cultura o en la vida política.

Como se observa en los diferentes documentos de presentación de los posgrados, la Universidad Jorge Tadeo Lozano se preocupa en estos programas por ofrecer a los

estudiantes herramientas para el desarrollo de su personalidad, para la construcción de su autonomía y para la ampliación de sus capacidades de formular proyectos novedosos y pertinentes. La dinámica de transformación del mundo del trabajo y la ampliación la producción continua de nuevos conocimientos y tecnologías exige formar personas capaces de asumir la innovación y de construir sus propios espacios de acción. La universidad formativa se propone además, tanto en sus pregrados como en sus posgrados, formar profesionales conscientes de sus responsabilidades sociales, académicas y culturales y contribuir al desarrollo de valores consistentes con el respeto a los otros, la democracia y la equidad.

Las estrategias pedagógicas de los posgrados dependen de las áreas y de los problemas, pero coinciden en general con las propuestas generales del modelo pedagógico y en particular con la enseñanza basada en proyectos y problemas y en el aprendizaje colaborativo. Los diferentes énfasis en las cátedras magistrales, las clases teórico-prácticas, los seminarios, los estudios de caso, los trabajos de investigación, las prácticas, los debates informados y argumentados o las pasantías dependen de los campos específicos, pero se enfatiza en el aprendizaje activo que prepara para el aprendizaje permanente. En el caso del doctorado son importantes los foros, la revisión crítica de trabajos entre compañeros y el empleo de las tecnologías que permiten organizar grupos virtuales y debates a través de los medios de comunicación electrónica.

La autonomía asociada a la responsabilidad y a la voluntad de cooperación se asocia a la capacidad de someter a cuestionamiento los diferentes puntos de vista, incluidos los propios, y a la disposición a destacar lo que merece ser destacado, esto es, la capacidad crítica. La crítica es importante tanto en el campo de la investigación como en el ejercicio profesional y en la vida social. El desarrollo de la capacidad de ejercer responsablemente la crítica hace parte del proceso de formación integral en el que



se compromete la universidad formativa. En los posgrados se ha avanzado ya mucho en la consolidación de la cultura académica que exige disciplina, responsabilidad y creatividad y que implica el aprendizaje permanente, el empleo de la escritura y la lectura, el manejo crítico y reflexivo de la información, la cooperación, la discusión con argumentos y la capacidad de organizar y planear el trabajo en el entorno de un proyecto.





**Pedagogía**



# Pedagogía

Sería aventurado y poco acorde con la naturaleza misma de la universidad proponer una forma universal y exclusiva de proceder en el trabajo docente. La coexistencia y la combinación de distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje es una fortaleza de la universidad formativa (y de cualquier centro de educación superior). La conferencia tendrá siempre un valor en la universidad y los docentes comprometidos con su tarea han desarrollado múltiples estrategias para lograr la comprensión y provocar el interés y la dedicación de sus estudiantes. Ello no significa que se renuncie a explorar y a apropiarse los resultados de la investigación pedagógica. La pedagogía, como reflexión sistemática sobre la enseñanza, constituye un saber que la universidad formativa no puede darse el lujo de ignorar y, sea para reconocer en ella los principios del trabajo docente, sea para aprender de ella estrategias y pautas generales, sea, en fin, para emplearla en la resolución de problemas de comunicación o de comprensión, de motivación o de organización del trabajo, se convierte en un referente muy útil y en ocasiones necesario para los profesores universitarios. Las consideraciones siguientes recogen algunas ideas derivadas de la investigación pedagógica que pueden resultar útiles para mejorar cualitativamente la enseñanza.

## La “investigación formativa” en el aula<sup>17</sup>

Buena parte de la investigación en educación ha confluído en una propuesta pedagógica que se ha convertido en paradigma general del trabajo de aula y que parte de reconocer el aprendizaje como un espacio de construcción de conocimientos nuevos y significativos para los estudiantes. Según esta propuesta se comprende mejor si se parte de un problema y se siguen en el aprendizaje los pasos propios de un trabajo de investigación. El “constructivismo”

---

17 Los trabajos de Daniel Gil Pérez han servido de guía en esta sección y en la siguiente. Ver en particular Daniel Gil P. *et al.* (1994), *Formación del profesorado de las ciencias y la matemática: tendencias y experiencias innovadoras*, Madrid, Editorial Popular.

actualmente predominante como pauta general de trabajo en áreas como las ciencias es una corriente pedagógica que admite distintas estrategias y modalidades pero sigue en general las pautas mencionadas. Cuando las actividades docentes se inscriben en esta propuesta de trabajo pedagógico y se organiza el aprendizaje de modo similar a como se conduce un trabajo de investigación es posible hablar de investigación formativa en el aula.

**E**ntre las tendencias actuales de la investigación en educación hay algunas que es importante destacar por sus efectos prácticos en el trabajo de aula.

*En primer lugar*, cabe mencionar lo que se ha llamado el “aprendizaje significativo”; la necesidad de trabajar sobre cosas que tengan sentido para el estudiante, que tengan un significado psicológico, esto es, alguna relación con su experiencia y que puedan tener también un significado lógico o epistemológico, un lugar en el universo de las explicaciones que son comprensibles e internamente coherentes.

*En segundo lugar*, tendríamos la investigación sobre tensiones y conflictos entre lenguajes y saberes extraescolares y lenguajes y saberes escolares (aquí están las investigaciones relacionadas con las diferencias y tensiones entre conocimiento escolar y conocimiento “común”, las que recogen los hallazgos de la sociolingüística y exploran las diferencias de código entre el lenguaje de la vida cotidiana y el de la escuela, las que reconocen los problemas asociados a las diferencias culturales y a las relaciones entre cultura “experiencial” y cultura académica).

*En tercer lugar* (asociadas a la misma idea de las anteriores de que los contenidos escolares difieren de los de la vida cotidiana), están las investigaciones sobre cambio conceptual en la escuela, particularmente relevantes en el caso del aprendizaje de las ciencias naturales y sociales.

*En cuarto lugar*, tenemos las investigaciones sobre meta-conocimiento y meta-aprendizaje, que buscan aclarar los procesos de conocimiento y aprendizaje y exploran

el modo como la conciencia de esos procesos facilita la comprensión conceptual e incluso puede ser útil para organizar y planear el aprendizaje.

En cierto sentido como aplicación didáctica de las anteriores, está el aprendizaje a partir o a través de problemas, que surge de las situaciones problemáticas y se desarrolla como un proceso de investigación en el aula.

En cuanto a la didáctica, son múltiples las investigaciones que se ocupan de la didáctica en campos particulares (enseñanza del lenguaje, de las ciencias, de las técnicas, del empleo de tecnologías de la información y la comunicación, etc.), o de la enseñanza de objetos o temas específicos (empleo de la literatura en la enseñanza de la lectoescritura, enseñanza de la mecánica, la óptica o la electricidad, enseñanza de la geografía o de la historia, uso del video en el aula, técnicas del taller de artes, uso del laboratorio o de la granja escolar, etc.).

Estas distintas líneas de investigación convergen en su mayoría, a la hora de proponer un camino para el aprendizaje, en lo que se ha llamado el "constructivismo", o bien, el





“cambio metodológico”. El término “constructivismo” alude al principio de que aprender no es recibir pasivamente el saber impartido por el maestro. Aprender es construir conocimiento. Cada uno de los estudiantes debe construir el conocimiento a partir de su experiencia (sobre la base de esa experiencia o en contra de ella). El conocimiento escolar no es la única imagen posible de las cosas del mundo. Es un conocimiento que se basa en el saber acumulado y puesto a prueba por generaciones, pero no es lo que naturalmente se ofrece a la intuición. No puede esperarse que se llegue a los resultados escolares sin un método adecuado y sin el apoyo del maestro que este proceso implica.

En la medida en que en este enfoque se pone el énfasis en el trabajo en equipo, se habla de “constructivismo social”. El trabajo en equipo permite contrastar puntos de vista, argumentar para defender el propio y aprender del interlocutor. Idealmente, trabajando en equipo se aprende a responder por las propias ideas y tareas y a reconocer el valor del éxito y los logros colectivos. Se aprende pues a trabajar solidariamente, a oír y a aprender de los pares y no sólo del maestro. Idealmente el trabajo en equipo ayuda no sólo a “aprender a aprender”, sino que es un modo de “aprender a enseñar”. Esta estrategia de trabajo podría precisamente llamarse “investigación formativa en el aula”.

***¿En qué consiste el cambio metodológico constructivista?*** Los teóricos de este enfoque proponen comenzar por lo cualitativo, esto es, por un problema que tenga sentido para los estudiantes y que se formula inicialmente en el lenguaje de la vida cotidiana. Se trata de imaginar una situación que abre interrogantes significativos o plantea un problema comprensible como tal. No es aún un problema típico de la escuela, ni se formula en el lenguaje del área en la que aparece. Pero si comienza a discutirse la situación y se pregunta qué variables o aspectos intervienen en ella, comienza también a establecerse la relación entre la situación problemática y el lenguaje escolar. La definición de las variables o aspectos analiza el fenómeno o la situación, los “descompone” en sus partes constitutivas y abre el camino para indagar sobre las relaciones entre esos elementos, variables o aspectos.

La conversación entre iguales que se lleva a cabo entre los estudiantes es una ocasión para que emerjan las ideas que ellos tienen, antes de la intervención de la escuela, sobre los temas que la escuela trabaja. No es sólo la oportunidad de convertir los errores en contenidos y puntos de partida de la reflexión (lo que hace de la corrección de los errores una manera de llenar de significado el aprendizaje). Es un modo de aprender unos de otros.

Hacer hipótesis sobre los factores que intervienen y sobre cómo pueden relacionarse es ya una forma de plantear el problema "académicamente". Se trabaja como trabaja un grupo de investigación cuando colectivamente se elaboran y discuten estrategias de solución del problema caracterizado analíticamente. Aquí es clave evitar, en lo posible, el "tanteo", el "ensayo y error". No es que el tanteo no tenga lugar en esta forma de construir conocimiento; probablemente es inevitable. Pero es conveniente dar siempre razones antes de realizar una operación cualquiera para que esa operación sea discutida y comprendida en lo posible antes de convertirse en una acción "ciega". Por eso se propone que en cada camino propuesto se examine si existen otras vías y se discuta sobre la validez de los distintos procedimientos. Aquí es clave el acompañamiento de un maestro que comprenda que cuanto más se trabaje antes de encontrar la solución tanto más se desarrollará la argumentación y tanto mejor se comprenderá el problema. Los estudiantes podrán acudir a sus consejos o a los textos, si es del caso; podrán realizar experiencias (o experimentos), si es del caso; podrán discutir sobre las herramientas conceptuales y metodológicas que empleen y sobre su legitimidad.

La argumentación racional es la clave en este método. Se trata de resolver el problema discutiendo, verbalizando las ideas y los interrogantes, reflexionando en voz alta sobre el sentido de cada argumentación o cada paso. Y una vez que se ha resuelto el problema, se trata de discutir nuevamente sobre el camino seguido (meta-conocimiento, meta-aprendizaje).

Una vez resuelto el problema, la reflexión no se detiene. También el resultado merece una atenta exploración colectiva. Se trata de analizar el resultado y de descubrir si es razonable;



si corresponde a lo esperado. Y si sorprende, preguntarse por qué resulta inesperado.

Hemos resuelto el problema y ahora podemos preguntarnos sobre la posibilidad de extender el método; de aprovecharlo para resolver problemas similares y sobre los límites de ese método (y, naturalmente, esta discusión nos permite reconocer en qué condiciones el método puede ser útil y cuándo no sería legítimo usarlo). También sería un buen momento para revisar el camino seguido, para discutir sobre lo que se ha aprendido y sobre cómo se ha aprendido.<sup>18</sup>

Resulta claro que este modelo, pese a ser el que aparentemente permite una mayor comprensión de los temas y un mayor compromiso con el aprendizaje, no es necesariamente siempre el que mejor se adapta a las condiciones de trabajo en el aula universitaria. Es casi impracticable en cursos muy numerosos en donde puede resultar eficaz la cátedra magistral y exige un tiempo de trabajo sobre los temas con el que no siempre se cuenta si se quiere cubrir el programa de una asignatura en un período académico definido. Las cátedras magistrales y las conferencias constituyen, por otra parte, una oportunidad para que un número mayor de estudiantes escuche y aproveche las exposiciones de intelectuales y creadores o de grandes maestros.

Proponer un modelo pedagógico no significa imponer un modo universal de trabajo en el aula, lo que, casi seguramente, sería muy poco conveniente dada la diversidad de campos, técnicas, intereses y modos de aproximación a los temas y dada la multiplicidad de estilos pedagógicos, vocaciones e intereses académicos de los docentes. Tampoco puede desconocerse la experiencia ganada por los profesores de la universidad. Se pueden

---

18 Esta reflexión sobre qué conocemos y cómo conocemos es el tema de las investigaciones sobre "meta-conocimiento" y "meta-aprendizaje".

combinar convenientemente la clase magistral, el trabajo sobre problemas, el trabajo individual y el trabajo en grupo, pero siempre recordando que sólo se aprende lo que tiene sentido para el aprendiz y que el acto pedagógico es un acto de comunicación.

De lo que se trata es de intensificar esa comunicación y asegurar su sentido; de que el contacto con el profesor en el aula promueva el trabajo independiente del estudiante; de mantener y ampliar el deseo de saber que asegura la disposición a aprender a lo largo de toda la vida.

La investigación formativa en el aula es una ocasión de formar a los estudiantes en los principios de lo que antes se caracterizó como cultura académica.

## Las tareas del profesor

En el contexto de la pedagogía activa de las corrientes de tipo constructivista, el profesor se desempeña como un director de investigaciones. No aporta todo el conocimiento, pero da pautas para el trabajo colectivo de descubrimiento y construcción en que se empeñan sus estudiantes y los acompaña en ese trabajo aportando ideas clave, haciendo preguntas estratégicas y sugerencias metodológicas que permiten hacer más eficaz e interesante el trabajo de construcción de conocimientos en que consiste el aprendizaje.

La “investigación formativa en el aula” (que aquí hacemos coincidir en líneas generales con el “constructivismo social”) define una serie de tareas para el profesor que en algunos casos implican un cambio de actitud en relación con la enseñanza tradicional. El principio orientador de esta pedagogía es que el profesor *trabaja sobre el trabajo del estudiante*. Siguiendo este principio, más que esperar la recepción de los conocimientos que presenta, el docente orienta a los alumnos en su trabajo.

*En primer lugar*, el docente *orienta y coordina el trabajo de los estudiantes*. Desde el comienzo, y a lo largo del proceso de interacción entre el estudiante y el docente, éste último formula preguntas estratégicas. Que las preguntas del docente sean estratégicas

quiere decir que estas preguntas deben ser significativas y estimulantes para el estudiante.<sup>19</sup> Lo que es interesante es lo que puede convertirse en un reto, lo que está relacionado con la experiencia o puede ser representado en la imaginación, una pregunta que es útil o interesante responder o una situación que puede ser explicada y vale la pena explicar. El sentido y el interés de la pregunta pueden ser evidentes o pueden aparecer a lo largo de la indagación. En ocasiones basta que unos pocos estudiantes se interesen para que los demás se vean arrastrados por ese interés y terminen entusiasmándose con el trabajo.

*En segundo lugar*, el profesor **aporta elementos que potencian el trabajo de los estudiantes**. Hace observaciones que permiten mejorar los resultados o formula preguntas que abren caminos. Puede recomendar algunas lecturas o documentos electrónicos, si es del caso; puede invitar a entrevistar a alguien que conoce del asunto o está interesado en él, si es del caso, puede proponer realizar una experiencia o un experimento<sup>20</sup>, si es del caso.

*En tercer lugar*, el profesor **promueve la comunicación, la expresión y la discusión de los distintos puntos de vista y estimula el trabajo en grupo**. Para ello, puede comenzar por organizar a sus alumnos en grupos de tres a seis estudiantes, uno de los cuales, por rotación entre los compañeros, tendrá la tarea de recoger y presentar por escrito las discusiones. Es importante que las conclusiones del grupo se reconozcan como una tarea colectiva.

Pero trabajar en equipo no es sólo una oportunidad para aprender de los compañeros con los cuales se comparte una responsabilidad académica. Es también aprender a valorar

---

19 La selección de las preguntas o problemas verdaderamente interesantes no es tan sencilla. El docente debe conocer bien su tema y debe conocer los intereses de sus estudiantes, indagarlos o descubrirlos. La experiencia y el conocimiento del contexto son aquí muy importantes.

20 La diferencia más importante entre la experiencia y el experimento es que éste último se construye como aproximación a unas condiciones definidas por una teoría en el campo de las ciencias empírico-analíticas (física, química, biología, etc.). Una teoría es un discurso sistemático, formulado en conceptos universales y abstractos, sobre un conjunto de fenómenos; la mecánica newtoniana, la óptica ondulatoria o la relatividad especial son teorías de la física. La experiencia, por su parte, puede ser una vivencia cualquiera o la simple constatación de un presupuesto.

el trabajo colectivo y los productos de los cuales se dirá que son *nuestros* y no sólo *míos*. Es aprender a valorar el trabajo colectivo. *El profesor pone en evidencia las bondades de la cooperación en el estudio y la conciencia del carácter colectivo de ese trabajo.*

Una tarea esencial de la formación es aprender a valorar el trabajo. No sólo el resultado es valioso. Lo dicho hasta aquí es la expresión de la conciencia de que el trabajo mismo forma. Si se aprende a pensar en el trabajo, el ejercicio de resolver un problema puede convertirse al mismo tiempo en el aprendizaje de un método. Y para quienes viven en la sociedad de los cambios permanentes y de los restos inesperados es más importante conocer los métodos que los mismos resultados. Por eso el profesor *promueve la valoración del trabajo académico, el reconocimiento de los cambios que produce y la reflexión sobre ese trabajo y esos cambios conceptuales.*

El centro mismo del cambio metodológico constructivista es el trabajo del estudiante. Es trabajando como el estudiante reconoce los problemas que son importantes y como encuentra el sentido de la tarea; es trabajando como afirma o corrige sus puntos de vista. Es trabajando como descubre la importancia de un concepto, de un método de análisis o de una representación de fenómenos o de acontecimientos. Por ello, y porque es importante



conocer al interlocutor, reconocer intereses y talentos y acompañar los procesos autónomos de formación, el profesor *trabaja sobre el trabajo del estudiante*.

Ese trabajo sobre el trabajo le permite al profesor partir del conocimiento y de los intereses de sus estudiantes para apoyarlos en sus exploraciones, para alimentar con pistas adecuadas su deseo de saber y para ampliar sus perspectivas. Pero hay algo más que todo profesor sabe y que esta pedagogía pone aún más claramente en evidencia: el profesor *aprende de sus estudiantes*. No se trata sólo de lo que puede aprender sobre las condiciones de su trabajo determinadas por el saber previo y por las actitudes de los alumnos. También puede reconocer nuevas perspectivas para el tratamiento de los problemas que lo ocupan, también puede encontrar nuevas preguntas y, si está dispuesto a dialogar con los alumnos que viven en el mundo del Internet y de la imagen, puede encontrar nuevas respuestas.

Los profesores juzgarán cuáles de las indicaciones anteriores son más pertinentes para su campo y su asignatura, cuándo lo son y en cuáles momentos del desarrollo de los contenidos es más adecuado proceder como se ha mostrado, pero no sobra señalar que se trata de estrategias probadas cuyas bondades no responden sólo a la eficacia que han mostrado en los más diversos campos, sino también a su coherencia con el ideal de un profesional autónomo y cooperativo, capaz de enfrentar situaciones nuevas y dispuesto a aprender permanentemente.

## Pedagogía como interacción comunicativa

La comprensión de la pedagogía como interacción comunicativa reconoce que en el acto pedagógico intervienen sujetos libres que buscan comprenderse y no manipularse, que enseñar supone la disposición a la comunicación y que no se trata de llenar un vacío de conocimiento sino de cambiar una mirada. Esta perspectiva no sólo previene contra la concepción de la enseñanza como acción técnica, predecible y diseñable por fuera de la relación pedagógica que se da en el aula, el taller o el laboratorio; también revela la importancia de la comunicación y los problemas asociados a las condiciones que la impiden o la hacen posible.

Desde distintas perspectivas se ha llegado a reconocer la importancia de la comunicación en la pedagogía. Las investigaciones de Basil Bernstein sobre códigos elaborados y restringidos pusieron en evidencia las dificultades de comunicación derivadas de las diferencias lingüísticas en la escuela. El lenguaje escolar emplea en gran medida el "código elaborado", un código en el cual los significados son relativamente independientes del contexto de la enunciación, el código en el que se escriben los libros de texto que se dirigen a cualquier estudiante independientemente de su contexto cultural, de sus experiencias particulares y de los modos que utiliza para comunicarse en espacios distintos de la escuela. Pero Bernstein muestra que hay una falacia en esta suposición de que los textos hablan del mismo modo a los distintos estudiantes independientemente de sus gustos y sus intereses, independientemente de su circunstancia psicológica o socioeconómica, independientemente de sus costumbres y su relación con el trabajo académico. El lenguaje de los libros de texto, el "código elaborado" es cercano al profesor y a los estudiantes de ciertos sectores sociales en los cuales no es extraña la lectura y es fácil acudir a la información electrónica que circula en la red.

El lenguaje de la calle y el que se emplea en las relaciones cotidianas de muchos jóvenes es muy distinto del lenguaje elaborado de los textos. El lenguaje cotidiano está lleno de símbolos adecuados a la circunstancia de la enunciación. A veces basta un gesto para expresar una emoción o una opinión. Lo que se dice en este lenguaje no elaborado está lleno de referencias tácitas a la circunstancia en que se habla (entendimientos previos, significados u opiniones compartidos por un grupo) y quienes hablan en este lenguaje parten del supuesto de que no es necesario reiterar lo que se supone compartido en el contexto de la conversación. Lo que se dice con gestos no requiere, en este contexto, ser reforzado con palabras. Se comprende bien en presencia del interlocutor y no se acude a la redundancia de traducir a palabras lo que se comparte con un gesto. En el extremo de los códigos elaborados está el lenguaje abstracto de la teoría, la descripción matemática; en el extremo de los códigos restringidos está el gesto cuyo significado depende totalmente del contexto. Bernstein mostró que los niños de las clases medias y altas están mucho más cerca del sistema



de signos de la escuela que los niños de las familias pobres. Esto aumenta enormemente sus posibilidades de fracaso y hace que la escuela funcione como un filtro social.

Dado que el aumento de cobertura y las políticas de retención y flexibilización han permitido el acceso de estudiantes poco entrenados en los códigos elaborados, las tareas del profesor universitario se hacen más complejas. El profesor se ve obligado a ser más redundante, a explicar las mismas cosas de modos diferentes y con ejemplos bien diversos. Sabe que cada enunciado aparentemente reiterativo capta nuevas audiencias, sabe que lo que para unos es extraño es familiar para otros. Pero quizás lo que más puede apoyarlo en la tarea de hacerse comprender es la estrategia de cambio metodológico a la cual nos hemos referido. Si los estudiantes dialogan entre sí es posible que encuentren formas de entenderse que conectan el código restringido y el elaborado. Aquellos para quienes la clase es poco menos que un modelo de claridad pueden ayudar a los que no comprenden tan fácilmente. Es lo que se ha llamado ***pedagogía generalizada***; la comprensión de que estar juntos en la misma aula es una oportunidad de conocer y de compartir saberes.

Ya hemos señalado anteriormente que el método del profesor depende de su experiencia y de los contenidos de los que se ocupa, se ha dicho que no se trata de descartar la cátedra magistral. Pero el grave problema de las estrategias didácticas basadas en una comunicación vertical en donde el maestro, depositario del saber y de la autoridad plena, es quien habla y pregunta, es que con frecuencia se descuida la comunicación de doble vía. En buena medida lo que da sentido al trabajo surge precisamente de la conversación, del intercambio de puntos de vista. Por otra parte, la formación para la autonomía y la cooperación depende de las oportunidades que se ofrezcan en la clase para expresarse y para escuchar a los demás.

**Es muy importante reconocer las diferencias entre los lenguajes académicos y los lenguajes de la vida cotidiana. Los códigos del lenguaje académico no son igualmente accesibles para**



todos los estudiantes y el profesor debe en ocasiones construir un puente entre los textos y el lenguaje propio de sus alumnos. Por ello la redundancia cumple una función clave en la clase: cuando se plantean los mismos temas en diferentes formas aumenta la probabilidad de ser escuchado por personas distintas. Los trabajos y las evaluaciones escritas ayudan también a detectar problemas de lenguaje que orientan al docente en el análisis y solución de las dificultades.

## Los modelos de Bruner y las pedagogías asociadas

Existen, como se sabe, múltiples enfoques pedagógicos; los grandes pedagogos y las grandes escuelas de pedagogía han respondido las demandas de su tiempo y han incorporado resultados muy diversos de la investigación en las ciencias sociales. Muchas de las propuestas tienen bastante en común y otras difieren incluso en la concepción de lo que es pedagogía. Por ello se ha caracterizado a la educación como un “campo” (M. Díaz, 1993), esto es, como un territorio

de debate. Bruner ha construido una clasificación de las tendencias pedagógicas en cuatro grandes categorías atendiendo a la imagen del alumno que manejan (alumno como imitador, alumno como aprendiz de la exposición, alumno como pensador y alumno como conocedor). Esta clasificación tiene la ventaja de permitir reconocer cualquier pedagogía como una de estas cuatro o como una combinación de dos o más de ellas.

Las estrategias del constructivismo, y más exactamente las del llamado “constructivismo social” que enfatiza en la construcción *colectiva* del conocimiento, implican un respeto especial por lo que los estudiantes son capaces de lograr a través de la discusión y el trabajo de equipo. Se trata de considerarlo capaz de indagar con cierto método y de establecer acuerdos racionales; se trata de reconocer que los alumnos pueden enseñarse unos a otros; se trata de confiar en que los jóvenes desean saber y gozan con sus descubrimientos.

Se ha dedicado un buen espacio a exponer la concepción de educación que guía esta propuesta porque las concepciones pedagógicas definen los objetivos y las estrategias de la enseñanza y determinan la imagen que docentes y alumnos se hacen unos de otros. Esas imágenes son muy importantes. Se acudirá más probablemente a la discusión y al trabajo por grupos cuando se asume que el alumno es activo, que aprender es construir conocimiento y que se trata de formar sujetos autónomos y solidarios, esto es, capaces de pensar por sí mismos pero también preocupados por los demás y conscientes de las ventajas de la cooperación. Si se imagina al alumno como un “menor de edad” que debe seguir instrucciones, se dará prioridad a la exposición del maestro que impone silencio y dirige al detalle el trabajo de los estudiantes

Lo anterior no significa, sin embargo, que la cátedra magistral deba ser abandonada en la universidad. Un docente “tradicional” que respeta sus estudiantes, que conoce profundamente su tema y que ha adquirido una experiencia muy valiosa en el arte de la persuasión y en el cultivo de la claridad puede lograr mayores cambios en las ideas y conocimientos de sus estudiantes y generar en éstos un mayor entusiasmo por el saber que un docente desmotivado y poco informado que aplica las estrategias pedagógicas del constructivismo.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Tadeo acude a Bruner para mostrar distintas imágenes de los alumnos que están en relación con los objetivos de la enseñanza y con las estrategias pedagógicas empleadas. La tabla siguiente, que ilustra formas de relación y trabajo distintas, y que se ha tomado del PEI, propone modelos diferentes de concebir y llevar a la práctica la relación pedagógica.

Alumno como...	Objetivo	Mente-alumno	Estrategia	Expectativas	Evaluación
1. Alumno como imitador	Adquirir destrezas, habilidades	El sujeto tiene competencias y capacidades que se activan con la práctica	– Modelar – Practicar	Exhibir las destrezas	Se evalúan estados terminales
2. Alumno como aprendiz de la exposición	Adquirir conocimiento demostrado o legitimado por una comunidad	Tabula rasa que se llena de contenido	Presentación clara de un conocimiento	Repetición del conocimiento	Verificación (test) del aprendizaje
3. Alumno como pensador	Afianzar el pensamiento con su creatividad	Aceptación de creencias imaginación creación y opinión del otro	– Coherencia – Imaginación – Discusión intersubjetiva	Solución a los problemas – Formal – Realizaciones – Propuestas concretas	Propuestas novedosas
4. Alumno como conocedor	Capacidad para cuestionar el conocimiento subjetivo	– Reconocimiento de la condición humana (ignorancia) – El otro, además de creencias, tiene argumentos en favor o en contra de una tesis	Discusión e intercambio de ideas en el ámbito de la cultura	Tomar distancia frente a las distintas propuestas y realizaciones (paradigma)	Comparación y contrastación crítica de propuestas entre sí en el horizonte de la cultura y la tradición de un problema particular

Es claro, por lo dicho anteriormente, que esta propuesta se acerca a los modelos 3 y 4 de la tabla (alumno como pensador y alumno como conocedor), pero ello no invalida los otros dos modelos.

Esta tabla, en todo caso, resulta muy útil para comparar pedagogías. El primer modelo está inspirado en el aprender a hacer. Con frecuencia este modelo inspira la relación pedagógica en el aprendizaje de las técnicas. En efecto, parte importante del aprendizaje de un oficio puede estar en el puro ejercicio y en la imitación de modelos. Pero no es el modelo más aconsejable cuando se aspira a formar para un mundo donde los instrumentos y las tareas están en continuo cambio y en donde puede ser esencial desarrollar el pensamiento crítico.

El segundo modelo es el de la pedagogía más tradicional. Ha sido sometido a la crítica más radical porque desconoce el papel activo del estudiante en el aprendizaje y la producción de conocimientos que se lleva a cabo en la relación pedagógica. Se lo considera superado, pero es posible reconocerlo en muchos momentos del trabajo en el aula.

No sobra reiterar que la vigencia de este modelo no es el simple resultado del “conservadurismo” de los docentes y de las instituciones educativas; también se mantiene porque en determinados casos puede ser exitoso. Ya hemos señalado que las cátedras magistrales permiten, por ejemplo, el contacto de un número mayor de estudiantes con los líderes académicos de la universidad. Por otra parte, no todos los contenidos de un curso se someten siempre a discusión, ni es indispensable que lo hagan; ciertos principios aceptados por la confianza en la autoridad del maestro pueden ser útiles para comprender un sistema de explicaciones.

El tercer modelo es clave en artes y en ciencias. Pone el énfasis en la sensibilidad a la innovación y en el ejercicio de la imaginación. Es fundamental también en el aprendizaje de la comprensión que exige la formación del ciudadano en el orden democrático porque el



verdadero diálogo exige un ejercicio de imaginación para colocarse en el lugar de otro que siente y piensa.

El último de los modelos corresponde al ideal de la pedagogía como acción comunicativa discursiva. Presume la racionalidad de los interlocutores y la posibilidad de establecer consensos a partir del desarrollo de esa misma racionalidad. Implica además una ética del discurso asociada a la capacidad de asumir una posición crítica con respecto a los propios presupuestos y la disposición a reconocer la racionalidad de los puntos de vista. Es el modelo más adecuado para obtener el máximo provecho del trabajo en equipo y, combinado con el anterior, recoge los elementos centrales que hemos señalado sobre la formación integral.

Ya el Proyecto Institucional de la Tadeo ponía el énfasis pedagógico en los modelos 3 y 4. Esta propuesta sigue esa línea, aunque es posible, como se sugirió, que, según el caso, cualquiera de los modelos de Bruner pueda ser aplicado exitosamente.

Una rápida revisión de la tabla nos mostraría que en esos últimos dos enfoques se parte de la capacidad creativa y crítica del estudiante y se respetan sus creencias aunque se sometan a discusión; se espera que haga uso de su racionalidad y de su imaginación y que argumente en defensa de sus puntos de vista; se confía en la racionalidad para llegar a acuerdos y en la disposición de someter los puntos de vista y las propuestas de acción a la contrastación racional, el enriquecimiento mutuo y a la eventual complementariedad. Es notable la coherencia entre estos modelos y la propuesta antes planteada del cambio metodológico constructivista.

La insistencia en el cambio metodológico no significa que este modelo se adopta como paradigma de toda relación pedagógica. Sólo expresa un punto de vista más general sobre la importancia del diálogo racional y el trabajo en equipo. Es claro que existen modalidades distintas de trabajo en el aula y que en las humanidades puede seguir siendo válida la mayéutica socrática, esto es, la estrategia de avanzar a través de las preguntas adecuadas para cuestionar los presupuestos, mientras que en las áreas de ciencias puede ser clave el trabajo de laboratorio y en otras áreas, más técnicas, la apropiación de pautas e incluso el aprendizaje imitativo en el contexto de la acción pueden jugar un papel importante. La exploración autónoma acompañada de la crítica del profesor puede ser

útil en ciertos momentos de la formación en artes, mientras que el trabajo en la forma del seminario alemán puede ser una vía correcta de discutir problemas filosóficos y conceptos complejos.

También las perspectivas de análisis de lo pedagógico pueden ser complementarias y aclararse mutuamente. Aquí se ha partido del vínculo entre educación y cultura.



No se ha propuesto un enfoque psicológico. Pero no cabe duda de que, por ejemplo, las teorías de Piaget sobre los estadios de desarrollo cognitivo pueden ser muy útiles para entender algunas dificultades de comprensión de conceptos abstractos, y es claro, por otra parte, que ideas como la de “zona de desarrollo próximo”, de Vygotsky, resultan muy fructíferas para entender la pedagogía como interacción productiva (ver *Proyecto Educativo Institucional* de la Universidad Jorge Tadeo Lozano).

Para proponer el enfoque del diálogo y la construcción colectiva de conocimientos se ha acudido al constructivismo (el cambio metodológico) principalmente por el hábito de la cultura académica de reconocer que las ideas tienen una tradición y son, en todo o en parte, compartidas por otros, pero dentro del constructivismo mismo hay tendencias distintas. Se habría podido hablar, por ejemplo, de la interacción pedagógica como acción comunicativa. La idea de acción comunicativa es quizás más universal y es posible por tanto construir en torno a ella un consenso mayor. Tal vez la diferencia central está en que la acción comunicativa nombra una forma de interacción social deseable en toda organización democrática, mientras que el constructivismo nombra un enfoque del quehacer pedagógico que acude a esa forma de interacción social. En todo caso es la filosofía educativa, y no los nombres de los enfoques, lo que es importante.

Si en el contexto de la llamada “pedagogía tradicional” los estudiantes construyen conocimiento sin necesidad de trabajar en grupo, porque comprenden las exposiciones del maestro lo suficiente para establecer el diálogo interno entre lo que aprenden y sus creencias o saberes previos, si pueden reflexionar críticamente sobre el significado de lo dicho en el aula y asumir un punto de vista propio sobre el tema, si, en síntesis, la exposición magistral es suficientemente sugestiva para promover el diálogo interno, la pedagogía tradicional en estas condiciones sería acción comunicativa aunque no siguiera en absoluto los pasos del constructivismo. Acudiendo a palabras que aluden a otra importante preocupación pedagógica, de lo que se trata es de asegurar el aprendizaje significativo.



La comunicación a la que se hace referencia al hablar de “acción comunicativa discursiva” es un tipo de interlocución basado en el esfuerzo de claridad, en la disposición a la búsqueda de consensos racionales y en la continua disposición a someter a crítica los presupuestos básicos de la comunicación.

Habermas (1984/1989)<sup>21</sup> considera cuatro presupuestos básicos: verdad, comprensibilidad, sinceridad y rectitud. La comunicación presupone una disposición a decir la verdad y a buscarla a través de la contrastación de los puntos de vista. Presupone también el esfuerzo de los interlocutores por comunicarse de una manera comprensible considerando la experiencia del otro o los otros que participan en el diálogo. El presupuesto de la sinceridad se refiere al modo como los interlocutores se ponen de manifiesto en lo que dicen y argumentan con honestidad exponiendo sus puntos de vista. El presupuesto de la rectitud alude al respeto por el otro y por las reglas de juego de la comunicación y excluye la manipulación y el engaño. Pero es siempre posible que estos presupuestos se incumplan y es necesario estar atento para revisarlos y discutirlos.

Aplicado a la educación, el presupuesto de la verdad se expresa en la voluntad de llegar a consensos verdaderos a partir de un saber que el profesor amplía y contrasta críticamente; alude también a la convicción de los alumnos de que aprender es avanzar hacia un conocimiento más sólido y confiable. El presupuesto de la comprensibilidad ha sido objeto de trabajo de la psicología, la lingüística, la sociolingüística y las didácticas de las diferentes áreas que estudian la interferencia entre interpretaciones distintas y exploran las dificultades asociadas a la expresión y comprensión del contexto de los lenguajes académicos. El presupuesto de la sinceridad es clave en la relación entre el profesor y los alumnos: es fundamental creer en lo que se enseña y se defiende; cabe incluso afirmar que enseñar es enseñar a amar lo que se ama. El presupuesto de la rectitud supone la

---

21 Ver J. HABERMAS (1984/1989), «¿Qué es la pragmática universal?», en *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra.

honestidad y el compromiso de seguir las reglas que impone la comunicación, sin abusar del poder y evitando cualquier forma de arbitrariedad.

Si se tiene en cuenta que los modelos 3 y 4 de Bruner (el alumno como pensador y como co-conocedor) recogen la mayoría de las orientaciones que se han formulado como aspectos del Modelo Pedagógico de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, los contenidos correspondientes de la tabla pueden ser vistos como una expresión muy sintética de la propuesta misma.

## Hacia una pedagogía no estándar

El Modelo Pedagógico recoge en sus fundamentaciones la necesidad de caracterizar y flexibilizar los modelos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, con el fin de garantizar la excelencia académica. La Universidad Jorge Tadeo Lozano agradece al doctor José Daniel Bogoya Maldonado, Decano de la Facultad de Ciencias Naturales e Ingenierías, por el texto que se presenta a continuación.

En razón de la filosofía de nuestra Universidad, de admitir a los distintos bachilleres que desean estudiar una carrera profesional, sin restricciones derivadas de su condición de origen o de su estado de desarrollo intelectual, y de centrar la atención en el aprendizaje de los estudiantes más que en la enseñanza, debemos adoptar un modelo pedagógico graduado en diversos niveles de complejidad y profundidad dentro de cada campo del saber, de acuerdo con las necesidades específicas de cada curso de estudiantes que inicia su proceso de formación académica, con miras a lograr una mayor efectividad en el aprendizaje de todos los estudiantes.

Es justamente por la heterogeneidad del nivel de capacidad intelectual de la población que ingresa a la Tadeo Lozano, que una práctica estándar de la pedagogía, similar para todos los individuos que constituyen un curso, conduce a que los estudiantes de bajo logro deben afrontar tareas bastante más exigentes que lo que permite su capacidad, mientras que aquellos estudiantes más destacados perciben los ejercicios propuestos como simples

y triviales y pueden abordarlos sin mayor esfuerzo intelectual. En la pedagogía estándar, el desenlace suele ser una actitud de fracaso y decaimiento de la autoestima, para los estudiantes de más bajo logro, y al mismo tiempo de monotonía, mínimo esfuerzo y desencanto para los estudiantes de logro más alto.

En contraste, una pedagogía no estándar, que implica reconocer los diferentes puntos de inicio del proceso de aprendizaje de un campo, así como los distintos ritmos y modos de aprender de los estudiantes, debe instalarse en un escenario variado y en extremo complejo, que conduce a diseñar desafíos distintos, donde la exigencia y la demanda cognoscitiva es una variable que se modula de acuerdo con los niveles de capacidad intelectual de los estudiantes, que ahora se reúnen en distintos grupos de trabajo. Una pedagogía no estándar es aquella que se dedica en forma permanente a fabricar y proponer problemas, situaciones y contextos, cada vez tanto más complejos cuanto mayor es la capacidad del grupo conformado y para el cual van dirigidos los desafíos propuestos. En suma, el gradiente de capacidad que existe dentro de los estudiantes debe reflejarse, con la mayor simetría posible, en un nuevo gradiente para la propuesta pedagógica que se diseñe y se implemente en cada curso. De este modo, los estudiantes de la Universidad deben afrontar desafíos distintos, armados a su medida, para avanzar en el aprendizaje y la comprensión al mayor ritmo individual posible.

Ahora bien, en medio de la diferenciación que se plantea, es imperioso advertir la necesidad de llevar a cabo el despliegue de las distintas estrategias pedagógicas en forma simultánea, al interior de cada curso, pues cada grupo de estudiantes debe afrontar los desafíos que han sido contruidos a su medida y también apreciar y vivir lo que ocurre en otros niveles de complejidad del campo que es objeto de su formación: algunos retos, los más sencillos, para transitar de nuevo los caminos ya recorridos y afianzar el aprendizaje, y otros retos, los más complejos, para avizorar sistemas de códigos más elaborados que están por venir y que serán entonces más familiares.

## Didáctica y pedagogía

Los términos *didáctica* y *pedagogía* se usan con frecuencia como sinónimos. Pero existe una diferencia de significado muy importante entre ellos: mientras que la pedagogía estaría más cerca de la ciencia y la filosofía, la didáctica está más cerca de los métodos y las técnicas. Una manera de plantear esa diferencia es decir que la pedagogía es el conocimiento o la reflexión sistemática sobre la educación, su naturaleza, su sentido, sus problemas y sus fines, mientras que la didáctica recoge los conocimientos técnicos o prácticos que pueden mejorar la eficacia de la acción educativa. Este apartado se ocupa de algunas sugerencias didácticas que deben ser ampliadas a partir de la experiencia de los profesores y de su conocimiento de la naturaleza de los distintos campos de estudio que coexisten en la Universidad Jorge Tadeo Lozano.



Para quienes trabajan en el campo de la educación la diferencia entre didáctica y pedagogía es importante. La distinción entre pedagogía como ciencia y didáctica como técnica no satisface a todos los estudiosos. Pero puede asumirse en una primera aproximación (poniendo en términos aún más generales lo dicho anteriormente) que la pedagogía es una reflexión de tipo más filosófico sobre el sentido de la formación y de la tarea del docente, mientras que la didáctica alude a las estrategias y conocimientos empleados en la práctica para lograr los objetivos de la enseñanza.<sup>22</sup> Las técnicas de las que se ocupa la didáctica pueden ser muy diferentes en las distintas áreas del conocimiento. Sin embargo es claro que es mucho lo que unas áreas pueden aprender de las otras. El taller de las áreas técnicas y tecnológicas, por ejemplo, puede ser muy diferente del taller de artes y éste, a su vez, es muy distinto del laboratorio de ciencias, pero el diálogo entre representantes de estas tres comunidades puede mostrar que es mucho lo que tienen que aprender unas de otras.

---

22 Entre las múltiples aproximaciones a la pedagogía están las de quienes consideran que se trata de un arte y no de una ciencia; las de quienes afirman que fue arte, pero ahora es ciencia y acercan la pedagogía a la didáctica (I.L. Alfonso y T.L. González dicen, por ejemplo: “Considerada primero como el *arte de enseñar*, la pedagogía se la tiene en la actualidad como una ciencia particular, social o del hombre, que tiene por objeto el descubrimiento, apropiación cognoscitiva y aplicación adecuada y correcta de las leyes y regularidades que rigen y condicionan los procesos de aprendizaje, conocimiento, educación y capacitación. Se ocupa, en su esencia, del ordenamiento en el tiempo y en el espacio de las acciones, imprescindibles y necesarias que han de realizarse para que tales procesos resulten a la postre eficiente y eficaces, tanto para el educando como para el educador”); las de quienes la reconocen como una disciplina (como O.L. Zuluaga, para quien la pedagogía es la disciplina que “conceptualiza, aplica y experimenta los distintos conocimientos acerca de la enseñanza de los saberes específicos en una determinada cultura”, y A. Mockus, que la ve, siguiendo la terminología de Habermas, como una “disciplina reconstructiva” que se ocuparía de transformar un “saber cómo”, prácticamente poseído por el maestro –y el discípulo– en un “saber qué”, esto es, de hacer explícito el conocimiento implícito del docente, de modo similar a como la lingüística pretende explicitar teóricamente la “competencia lingüística” prácticamente poseída por los hablantes de una lengua); y las de quienes prefieren pensarla como un dispositivo que enseña a ver y a pensar de un cierto modo (M. Díaz, según A. Tamayo, opina que “la pedagogía no es una disciplina sino un dispositivo de regulación de discursos/significados y de prácticas/formas de acción en los procesos de transformación”), para no mencionar las que pueden plantearse desde las conceptualizaciones de las distintas ciencias humanas.

Ya se ha hecho un recorrido a los aspectos pedagógicos más generales de esta propuesta de formación (es claro, sin embargo, que no hemos podido mantenernos en el terreno más general de la pedagogía y que la presentación de la estrategia de cambio metodológico ya penetra hasta cierto punto en el terreno de la didáctica). En lo que sigue tomaremos en consideración aspectos de la didáctica en el contexto de dicha propuesta sin llegar a proponer técnicas específicas (que pueden variar notablemente de acuerdo con los campos de conocimiento, con la naturaleza de los problemas y aún con los temas particulares tratados).

## Elementos de la cultura académica como orientaciones didácticas (1): la promoción de la lectura y la escritura

Desde el comienzo de esta presentación se ha venido insistiendo en la lectura y la escritura como soporte y condición de desarrollo de la academia. El conflicto caracterizado por Jesús Martín-Barbero y otros estudiosos de las culturas contemporáneas como tensión entre la “cultura libresca” de la academia y la “cultura audiovisual” de la televisión, el video y la red de Internet no hace más que replantear la exigencia de insistir en la lectura y la escritura en el nivel de la educación universitaria, sin renunciar a las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (y precisamente, además, para hacer un uso mejor de esas tecnologías). Es necesario trabajar en el fortalecimiento de los vínculos entre la academia y los avances tecnológicos que pueden potenciarla, pero sigue siendo cierto que la lectura, la escritura y la conversación son las costumbres más benéficas para la academia en general y para la Tadeo como universidad formativa, en particular.

Antes se hizo un balance de la cultura académica y se señaló que ella estaba soportada en la escritura y en la acumulación de saber que la escritura hace posible. El enlace temporal del que hablamos es posible porque la escritura da permanencia a las ideas en el tiempo y hoy podemos leer a Aristóteles y dialogar con sus textos. Los muertos que han escrito los textos que leemos (los científicos, los filósofos, los poetas) están de algún modo presentes en

esos textos.<sup>23</sup> La formación universitaria es en buena medida un recorrido por la historia de las disciplinas y las técnicas conservada en los textos. Con razón insistía Bachelard<sup>24</sup> en que la ciencia experimental era un diálogo de experimentalistas y teóricos en el cual los primeros debían conocer el presente de la técnica y los segundos la historia de la matemática.

La clave está en la forma de aproximación a la lectura. E. Zuleta en su texto «Sobre la lectura» (1982), recuerda las figuras del *Zaratustra* de Nietzsche: el camello, el león y el niño. El camello es la figura de la disciplina y la constancia, el león es la figura de la crítica y la rebeldía, el niño es la figura de la disposición al olvido y a la admiración. No es posible hacer una lectura significativa si no intervienen en ella las actitudes representadas en estas tres figuras, la del que asume el trabajo que implica la lectura y realiza el esfuerzo necesario para comprenderla, la del que dialoga con el texto y lo somete a crítica, y la del que está dispuesto a dejarse sorprender por el texto corriendo el riesgo de que el texto lo cambie.

*Los estudiantes deben leer y aprovechar la lectura para establecer un diálogo en la clase, deben descubrir que discutiendo con las afirmaciones del texto pueden ir más allá de él.* Deben, si es posible, confrontar opiniones distintas expresadas por escrito. *Deben aprender a dar razón de las ideas principales del texto y a tomar explícitamente posición en relación con esas ideas* (se espera que en el nivel universitario ya sepan hacerlo, pero también pueden haber adquirido la lamentable costumbre de la lectura mecánica o no haber aprendido nunca a dialogar con lo escrito).

---

23 Galileo, al final de la «Primera jornada» de sus *Diálogos*, hace un homenaje a la escritura que merece ser citado: “Pero por encima de todas las excelentes invenciones ¡qué grandeza de mente la de aquél que se las ingenió para encontrar el modo de comunicar sus más recónditos pensamientos a cualquier otra persona, por más alejada que estuviera en el espacio y en el tiempo; hablar con los que están en las Indias, hablar con los que aún no ha nacido ni nacerán hasta dentro de mil o diez mil años! ¡Y con qué facilidad: con las distintas mezclas de veinte caractercitos sobre un papel!”.

24 Ver G. BACHELARD (1978), *El racionalismo aplicado*, Buenos Aires, Paidós.

En todas las áreas parece importante establecer unas lecturas básicas y discutir sobre ellas. Tal vez esas lecturas deben ser relativamente breves al comienzo. En ocasiones puede ocurrir que el docente haga preguntas estimulantes y susceptibles de responder a través de la lectura. En todo caso es clave mostrar que leer es placentero, pero también necesario y productivo.

La lectura medieval en voz alta tenía la ventaja de poner en evidencia la música de los textos. En la organización de las actividades académicas de las primeras universidades se combinaba la *lectio* (la lectura, la lección), la *questio*, la pregunta que se deriva de la comprensión del texto, y la *disputatio*, la discusión racional entre puntos de vista similares u opuestos a los que intenta defender el texto. La discusión más productiva es la que se establece con un texto. Al texto se busca comprenderlo. Rara vez se está frente a un texto en la posición de rechazo, de defensa a ultranza del propio punto de vista. El descuido de la lectura no hace otra cosa que cerrar el camino a una verdadera comprensión.

Pero no basta hacer el esfuerzo de leer y de invitar a la lectura. También la escritura debe ser promovida. Quien escribe piensa dos veces y hace un esfuerzo mayor de aclarar sus ideas. El verdadero dominio de la lengua se da a través de la escritura. Como decía E. Zuleta, sólo quien escribe efectivamente es capaz de leer. El destino de un profesional está relacionado en mucha mayor medida de lo que cabe imaginar con su dominio de la lectura y la escritura.

***Es importante promover la lectura y la escritura en todas las áreas. En todas las disciplinas (el arte incluido) es posible invitar a los alumnos a presentar trabajos escritos.***

Los clubes de lectores, los círculos de amigos de la literatura deben estimularse en las instituciones, pero estas estrategias no bastan porque no pueden hacerse masivas. Si los estudiantes presentan en cada curso al menos un trabajo escrito que cumpla las exigencias mínimas de coherencia y claridad de un texto redactado para ser leído y comprendido por cualquier persona interesada y relativamente informada en el tema, si aprenden a expresar



sus opiniones por escrito y se ponen a sí mismos la exigencia de hacerse entender, se estará llenando al menos parcialmente en la universidad el vacío acumulado en las etapas anteriores.

A las tareas tradicionales de los docentes de la universidad es necesario añadir la de maestros de lectura y escritura que evalúan los contenidos de los textos escritos por los estudiantes, pero pueden examinar también la gramática, el estilo, el vocabulario, la claridad y la consistencia argumental de esos textos.

## Elementos de la cultura académica como orientaciones didácticas (2): el diálogo y la argumentación

La cultura académica ha sido, a lo largo de la historia, una cultura de la discusión racional que se ha dado entre intelectuales que tuvieron la fortuna de encontrarse (los grandes filósofos atenienses del siglo IV a.C., los humanistas del Renacimiento, los estudiosos de la naturaleza de la Royal Society, los matemáticos del tiempo de la revolución francesa, la escuela de Viena en lógica y filosofía y los creadores de la mecánica cuántica a comienzos del s. XX, la escuela de Frankfurt) o entre creadores separados en el tiempo que polemizan gracias a la escritura. Hoy también la Internet se ha convertido en un medio de permanente debate académico y la expansión del constructivismo transforma también la escuela (del preescolar a la universidad) en un espacio de discusión y de aprendizaje a través de la discusión. Se ha dicho incluso que *el profesor, sin renunciar a enseñar, debe "aprender a callar" para dejar hablar a otros*. Promover la discusión y abrirle un espacio en el aula debe ser un propósito de los docentes de la Tadeo porque la discusión es un factor clave en el proceso de construcción de conocimientos en qué consiste el aprendizaje y porque el ejercicio de la reflexión colectiva es una herramienta invaluable en el proceso de formación de ciudadanos críticos que responde a la naturaleza y a los fines de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

*La discusión racional es una práctica propia de la academia desde sus orígenes en Grecia y constituye probablemente la mejor estrategia de educación para el diálogo y la participación.* Insistimos en que a través de la discusión los estudiantes pueden enseñarse

unos a otros y reconocer la importancia de trabajar para establecer consensos. Los cambios de posición o de perspectiva que implica el aprendizaje se hacen visibles si se crean los espacios para la emergencia de las opiniones y conocimientos previos; *explorar los conocimientos y opiniones que el conocimiento académico pondrá en tela de juicio, puede ser definitivo en el diseño de las estrategias de enseñanza.*

*Es muy importante el examen colectivo de los procesos de aprendizaje que permite responder a preguntas del tipo: ¿Qué aprendí? ¿Cómo llegué a los resultados que obtuve? ¿Qué cambios ocurrieron en mis supuestos iniciales sobre este problema?*



Este ejercicio de reflexión sobre los procesos de conocimiento pertenece al campo de lo que se ha llamado meta-conocimiento, el examen cuidadoso del modo cómo he adquirido el conocimiento corresponde a lo que se ha llamado meta-aprendizaje. El meta-aprendizaje permite comparar modos de aprender y planear aprendizajes a partir del examen de los procesos que han resultado más eficaces. La discusión sobre lo que aprendemos y sobre el modo como lo aprendemos puede hacer más eficaz el aprendizaje y es un ejercicio de autoconocimiento y autorreflexión importante para la formación.

No se trata de renunciar a la clase magistral. Todos hemos tenido la experiencia de aprender muchas cosas nuevas en una conferencia. Así que es claro que puede haber aprendizaje significativo en una clase magistral. Pero ***es clave encontrar la ocasión para someter a discusión los contenidos de las conferencias y para poner en común los problemas que han aparecido a partir de la exposición magistral y que pueden orientar futuras exploraciones.***

Ya se aludió al ***seminario alemán***. Allí se definen temas (generalmente a propuesta del profesor) y se espera que todos los estudiantes lean una bibliografía sobre esos temas y discutan sobre ellos a partir de exposiciones realizadas por los mismos estudiantes. Las discusiones sobre las exposiciones se recogen en protocolos, actas o memorias que leen al comienzo de la siguiente reunión. Los estudiantes son responsables de las lecturas, las exposiciones y las actas, y el profesor puede participar en las exposiciones, pero se ocupa fundamentalmente de planear el seminario, de recomendar la bibliografía, de comentar el trabajo de los estudiantes, de dar aclaraciones cuando lo considera pertinente y de formular las preguntas adecuadas para centrar el debate y asegurar la comprensión. Al final del seminario se ha recogido un trabajo que bien puede, después de una revisión adecuada, convertirse en objeto de una publicación. ***El seminario alemán es una estrategia importante para promover el diálogo y la reflexión, para conocer las ideas, las herramientas conceptuales y las inquietudes académicas de los estudiantes y para educar en la autonomía.***

El caso del seminario alemán es un buen ejemplo de las ocasiones en las cuales lo que vale para el trabajo con los estudiantes vale también para el ejercicio de reflexión de los profesores. Una estrategia como ésta, aplicada a la discusión de problemas de la pedagogía y la didáctica, puede ofrecer un espacio de autorreflexión colectiva y de trabajo intelectual que cualifique el quehacer pedagógico. ***Lo clave es que los profesores construyan un espacio para reflexionar sobre el sentido de la enseñanza y sobre los problemas que comparten, muchas veces sin saberlo.***

Si se trabaja con sistematicidad y continuidad en el espacio creado para la discusión pedagógica (el seminario, el grupo de estudio, la reunión semanal, el semillero o el grupo de investigación), es posible que se pase en el mediano plazo del grupo de estudio a un verdadero grupo de investigación. Si los grupos producen publicaciones e interactúan unos con otros y con grupos de especialistas externos a la universidad es posible avanzar en la conformación de una comunidad de investigadores en problemas de la educación. No se trata sólo de explorar sistemáticamente la propia práctica para comprenderla mejor. Al lograr establecer un vínculo fuerte entre la docencia y la investigación, ***al convertir la docencia en objeto de investigación, se cualifica significativamente la práctica de los profesores como educadores, se transforman las interacciones pedagógicas y se cumple un objetivo muy importante de la universidad formativa.***

La Universidad Jorge Tadeo Lozano fomentará el debate pedagógico en todas las áreas y adelantará un programa de reflexión colectiva sobre la enseñanza que involucre gradualmente a todos los profesores de planta de la Institución.

## El lugar de las preguntas

En este breve apartado sólo se trata de enfatizar el papel central del problema y de la pregunta en el trabajo de construcción de conocimientos en qué consiste el aprendizaje.

Realizar una experiencia sin un propósito determinado es distinto a realizarla para responder a una pregunta. El segundo tipo de experiencia implica una conciencia mayor del sentido de la acción y de las expectativas a las cuales responde. ***Las experiencias académicas más significativas son las que se realizan a partir de una pregunta.*** Cuanto más clara sea la pregunta,<sup>25</sup> tanto más ordenada y comprensible será la experiencia que se realiza a partir de ella y tanto más podrá darse razón de los procedimientos y de los resultados. El experimento científico responde al tipo ideal de experiencia ordenada desde una pregunta.

***Leer con un problema es establecer un diálogo con el texto en el cual la interpretación asume una perspectiva que orienta y agudiza la atención.*** La lectura se convierte en un diálogo con el texto cuando se orienta por un problema y dialogar con el texto es seguramente más productivo que asumir una posición pasiva frente a él. La pregunta o el problema es el núcleo alrededor del cual se organiza el trabajo en equipo. Puede ser el comienzo, pero, como pregunta teórica, como pregunta elaborada puede ser también el objetivo de ese trabajo.

La pregunta no es algo que formula el docente y que aparece únicamente en el momento de la evaluación (esta costumbre, que educaba en el pánico a las preguntas, continúa, como todos sabemos, caracterizando el lugar y el tipo de pregunta de una pedagogía que no deja espacio a la discusión). ***Las preguntas más legítimas son las que formulan los estudiantes o las que formula el docente para estimular y orientar el trabajo de los estudiantes.*** La investigación es el trabajo organizado y continuado alrededor de una pregunta.

---

25 En el aula se plantean distintos tipos de pregunta. Las preguntas intuitivas que van formulando los estudiantes en su trabajo colectivo son distintas de las preguntas elaboradas, aunque aparentemente sencillas, con las que dirige la actividad el maestro, aunque se pretende que ambos tipos de pregunta estén articulados en el quehacer y la dinámica del aula. En todo caso, las preguntas pueden empezar como inquietudes no muy definidas, y se hacen más precisas y adecuadas en el trabajo de discusión y aclaración del problema.

Partir de un problema o de una pregunta es una forma eficaz de captar y mantener la atención de los estudiantes. No debemos olvidar el famoso comienzo de la *Metafísica* de Aristóteles: “Todo hombre por naturaleza desea saber”. Se trata en el trabajo pedagógico de responder al deseo de saber y, principalmente, de estimular el deseo de saber y dar herramientas para satisfacer ese deseo a través del estudio (esto es, de fortalecer la voluntad de saber).

## La evaluación formativa

La evaluación constituye un aspecto central de cualquier modelo pedagógico porque define en gran medida la naturaleza de ese modelo. Es muy diferente pensar la evaluación como un balance de resultados finales que decide si alguien puede ser promovido al siguiente nivel (evaluación sumativa) a pensarla como una ocasión que el estudiante tiene de aprender y de saber cuánto ha aprendido y qué problemas tiene para continuar aprendiendo y una ocasión que el docente tiene para conocer a sus estudiantes y para organizar el trabajo de la enseñanza a partir de ese conocimiento (evaluación formativa).

Una preocupación de los profesores y un campo fértil de investigación es la evaluación. La evaluación puede poner el énfasis en los resultados finales de un proceso o puede ser parte del proceso mismo de la enseñanza y funcionar como motor de ese proceso. Puede ser un mecanismo de promoción o de exclusión de estudiantes o puede ser una estrategia para conocer los saberes y expectativas de los alumnos y, a partir de ese conocimiento, organizar el trabajo del docente. Puede examinar hasta dónde se han cumplido ciertos objetivos explícitos o puede servir para reconocer los progresos de los estudiantes, sus cambios de “capital cultural”. La forma de evaluación más consistente con la propuesta pedagógica que se ha formulado es la llamada “evaluación formativa”. La tabla siguiente permite comparar la evaluación sumativa más tradicional con la evaluación formativa.

Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Es aplicable a la evaluación de procesos.	Es aplicable a la evaluación de productos terminados.
Se debe incorporar al mismo proceso como un elemento integrante del mismo.	Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando este se considera acabado.
Finalidad: mejora del proceso evaluado.	Finalidad: determinar el grado en que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado.
Permite tomar medidas de carácter inmediato.	Permite tomar medidas a medio y largo plazo.

Como se ve, la evaluación formativa es permanente y no tiene como objetivo central dar una calificación sino orientar un proceso. Es importante observar que un objetivo central de la evaluación formativa es conocer al interlocutor. Desde la perspectiva de la evaluación formativa las pruebas y las evaluaciones en general son un material de investigación que permite orientar la acción pedagógica a resolver problemas de apropiación y comprensión de los conceptos. El error es, desde el enfoque de la evaluación formativa, un punto de partida para el trabajo de reflexión (en las ciencias, por ejemplo, el error puede ser la base a partir de la cual es posible reconocer la necesidad del cambio conceptual y diseñar las estrategias para lograrlo).

*La evaluación formativa es la estrategia más coherente con el proyecto de una universidad formativa porque se pone al servicio de la cualificación de la docencia*

*y porque hace énfasis sobre lo adquirido, sobre el cambio y no sólo sobre el resultado.*

Más aún, conforme con el discurso de la formación, la evaluación se ve transformada en el sentido de que ya no se evalúa sólo el conocimiento adquirido o los procesos de trabajo de los aprendices sino las mismas estrategias y en general la interacción docente-estudiante, estudiante-estudiante alrededor del trabajo.

Sin excluir las posibilidades de realizar evaluaciones sumativas, parece claro que la evaluación formativa es más coherente con la idea de la universidad formativa. Este tipo de evaluación exige tal vez un mayor esfuerzo por parte del docente, pero es un esfuerzo que sin duda vale la pena por lo que profesores y alumnos pueden aprender unos de otros y porque constituye la base para importantes reflexiones pedagógicas.

## La presencialidad, el sistema de créditos y el diseño curricular

En la universidad formativa, los currículos privilegian el desarrollo de habilidades de pensamiento que jalonan los procesos cognitivos de los estudiantes y que facilitan la interacción entre los contenidos disciplinares, la experiencia previa y la interacción de grupos en contextos.

*La Universidad Jorge Tadeo Lozano se propone como reto educativo facilitar herramientas de aprendizaje para todo bachiller que desee ingresar a la educación superior.* La formación en destrezas intelectuales y prácticas se proyecta hacia la construcción de autonomía en los estudiantes, de allí que la mediación y acompañamiento docente tenga mayor impacto en los primeros







años de vida universitaria y deba disminuir hacia el final de la misma como un mecanismo para facilitar la toma de decisiones y el desarrollo del pensamiento crítico.

Los diseños curriculares en la Universidad se orientan hacia la disminución progresiva de la presencialidad y a la concepción de los contenidos específicos de las disciplinas o profesiones como estrategias pedagógicas para desarrollar procesos cognitivos que aseguran el aprendizaje autónomo a lo largo de la vida. Por ello, los planes de estudio están diseñados para organizar prácticas educativas que provean ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante y referidos a los contextos sociales en los que la problematización y la proyectación generan espacios de formación en investigación o un “aprender a pensar haciendo”.

La organización del conocimiento depende en este sentido, de cómo se caracterizan los propósitos, contenidos, metodologías, formas de evaluación y secuencias y recursos

didácticos del quehacer pedagógico, en torno a la constitución de integralidad entre las dimensiones primordiales del ser humano y el desarrollo de habilidades mínimas de argumentación, comprensión y proposición y conlleva a que por un lado, la Universidad deba repensar permanentemente los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación que acontecen y por el otro, que su sistema de créditos esté caracterizado por un cambio en la proporcionalidad entre horas presenciales y no presenciales.

Dentro de este modelo, el estudiante se empodera de su aprendizaje incluso más allá de la mediación que pueda establecer el docente. Asume como propias las preguntas sobre ¿qué debe aprender?, ¿qué quiere aprender?, y ¿cómo puede aprender? Lo que implica una postura ética en la forma como constituye su estructura de pensamiento e investigativa por la manera como fortalece sus habilidades intelectuales. Se considera al estudiante como una persona para quien el "... estudio es consustancial a su realización individual, como un interlocutor (...) que cuenta con una experiencia [a partir de la cual] incorpora y apropia el conjunto de conocimientos teóricos, procesos y herramientas de aprendizaje (...) susceptibles de ser aplicadas a las necesidades del entorno".<sup>26</sup>

---

26 BELTRÁN AWADO, *op. cit.*, pp. 8-9.





**Enseñanza de las artes:  
la pedagogía poiética**



## Enseñanza de las artes: la pedagogía poiética

Para la formación en artes, el Modelo Pedagógico de la Tadeo recoge los planteamientos sobre la pedagogía poiética del documento titulado «Actualización del Programa de Bellas Artes», presentado al Ministerio de Educación Nacional por la Facultad de Ciencias Humanas, Arte y Diseño, en cuya redacción estuvo principalmente comprometido el profesor Víctor Laignelet. Aquí sólo se transcriben los párrafos pertinentes para el Modelo Pedagógico.

La didáctica, entendida como aquella parte de la pedagogía que sistematiza criterios, metodologías y herramientas para llevar las teorías pedagógicas a la práctica, implica importantes desafíos en la formación en artes, didáctica es sinónimo de sistematización metodológica y las prácticas artísticas se resisten al concepto de metodología. La *pedagogía poiética* procura trascender varios esquemas sistemáticos de la racionalidad instrumental de la didáctica y asumir la paradoja existente entre la necesidad de libertad de expresión, propia de las prácticas artísticas, y los límites que impone su didáctica, por tanto, acoge el reto que supone abordar simultáneamente la relación entre “regla” (didáctica y metodologías características de la formación) y “asistematización” (estrategias, tácticas, encuentros y derivas propias de los procesos de creación en artes).

## Modalidades pedagógicas

**Techné:**

Saber-hacer técnico que demanda destrezas y habilidades.

**Praxis:**

Campo estructurado y avalado por un consenso de especialistas de conocimientos organizado en problemas, orientados a soluciones concretas con objetivos predeterminados.

**Teoría:**

Conjunto de reglas y principios conceptuales que suponen valores universales y posibles aplicaciones prácticas.

**Poiesis:**

Hacer transformador-creador que configura procesos, genera productos, construye conocimiento y sentido.

### Techné y poiesis

La **techné** se refiere al conocimiento entendido como un saber técnico, un saber-hacer que demanda un **ars** (destreza o habilidad). Es evidente la importancia de la **techné** para la formación en artes, no obstante, esta noción está en la base de muchos malentendidos acerca de la pedagogía del arte y la comprensión misma de las prácticas artísticas. La **pedagogía poiética** propuesta disiente de la concepción de **poiesis** de Habermas,<sup>27</sup> quien basado en Hanna Arendt, la equipara sólo a **techné**, es precisamente debido al prejuicio reduccionista de las prácticas del arte a la mera elaboración manual de productos o artefactos, cuando se hace necesario revisar en la formación contemporánea del arte los conceptos de **techné** y **poiesis**.

27 HABERMAS (2000), *Teoría y praxis. Estudios de la filosofía social*, y HANNA ARENDT (1960), *Vita activa*.

En la Grecia arcaica, *techné* hacía referencia a un saber-hacer para producir artefactos referidos tanto a la producción de aquellos productos que hoy llamamos artesanales como a los artísticos, implicaba habilidad que debía desarrollarse mediante la práctica, la cual era transmitida de generación en generación y estaba basada en el respeto por las reglas establecidas por las generaciones anteriores, más que a la genialidad se apelaba a la obediencia y la disciplina comunitaria, lo cual le concedía al artesano-artista reconocimiento y derechos en la esfera pública. Fue en la Grecia clásica cuando la *techné* sufrió una diferenciación en su valoración. Aristóteles declara en su *Metafísica* (I, 1, 980a30-981b2): “Por eso a los jefes de obras los consideramos en cada caso más valiosos, y pensamos que entienden más y son más sabios que los simples operarios (*cheirotechnon*), porque saben las causas de lo que se está haciendo”.<sup>28</sup> El filósofo estagirita dejó de lado el término *demiourgos* con el cual la Grecia arcaica se refería al operario o artesano. Platón, por el contrario, preservó el valor arcaico del artesano al mantener su hacer asociado a la raíz lingüística; *poiéin* (*hacer*) y su vínculo con la poesía cuando en *El banquete* (205 b-c) comenta: “todos los artesanos (*demiourgos*) son poetas (*poietai*)... [aunque]... no se los llama poetas, se los llama con otros nombres”. Se puede observar que el *ethos*, la *techné* y la *praxis* del artesano, del artista o del arquitecto en Grecia reflejaron conceptos diferentes en épocas distintas, y distan mucho del concepto moderno de técnica (entendida como un saber instrumental y utilitario) y de práctica, (entendido como manualidad sin pensamiento). Lo anterior ha derivado en una dicotomía reflejada en la clasificación de asignaturas en prácticas y teóricas. Para la formación en arte contemporáneo esa división institucional resulta problemática, pues el hacer en arte es pensamiento y poética simultáneamente, y la teoría sin experiencia localizada es de poco valor.

## Disciplina, praxis y poesis

El conocimiento disciplinar precisa de un cuerpo organizado de conocimientos, procesos y prácticas con vocación de universalidad y avalados por un consenso de especialistas.

28 Traducción de Valentín GARCÍA YEBRA, Madrid, Gredos.



La *praxis pedagógica de una disciplina* es entendida como un conjunto de tareas secuenciales y actuaciones diversas orientadas a solucionar problemas puntuales con objetivos predeterminados al interior de una disciplina dada, orientada a generar algún tipo de impacto natural, cultural o social; la praxis requiere de una modalidad enseñanza que pueda puntualizar problemas específicos.

La pedagogía disciplinar y la transmisión de su saber acumulado, al ser especializado requiere de una organización metodológica en torno a problemas suficientemente definidos en el campo, de ello pueden derivarse varios riesgos en la formación en artes que conviene minimizar: por una parte, una posible tendencia imitativa que no discrimine suficientemente los supuestos metodológicos de la pedagogía de la expresión creativa de las prácticas artísticas, y por otra parte, si bien la aplicación de metodologías pedagógicas a partir de problemas permite abordar especificidades disciplinares, no obstante, la suma de la solución de problemas no dan cuenta de las propiedades emergentes del sistema del cual se ocupa, pues se pierde de vista la trama de relaciones no-lineales que procuraría su visión integral, en este caso de la creación artística. Un tercer elemento a señalar consiste en que la pedagogía, desde la noción de disciplina, comporta en alguna medida un cierto factor de verticalidad en la transmisión de tal conocimiento, pues la pedagogía, entendida como interacción comunicativa entre el docente y el estudiante, usualmente se da en una relación social de poder estrechamente ligada a la reproducción de su propia institucionalidad y no siempre desde la colaboración y la gradual apertura hacia la horizontalidad que favorece el despliegue de nuevas posibilidades con mayor facilidad. Finalmente, en las prácticas artísticas no siempre se cumple la premisa de crear a partir de problemas que se han de solucionar, estos sin duda aportan conocimientos puntuales, sin embargo, el arte no tiene una orientación instrumental hacia la solución de problemas que resultarían necesariamente fragmentarios frente a la cuestión mayor de la "creación" y de su necesidad de construir sentido a través de una interacción dialógica de orden social siempre polivalente, la génesis de los procesos de creación es diversa.



La *praxis* disciplinar supone que la acción práctica debe seguir a las ideas orientadoras que la conciben previamente, por ello las ciencias postulan: primero la teoría y luego la experiencia. No ocurre necesariamente así en las prácticas artísticas, donde las ideas y el sentido son objeto de alumbramiento intersubjetivo a partir de la experiencia estética con el mundo, no antes y lo hacen de manera singular y no universal, pues la construcción de sentido es un derecho inalienable de cada sujeto en relación con su experiencia particular, es justamente ese derecho lo que lo constituye en *sujeto*. En este punto las modalidades pedagógicas para el arte conciben el conocimiento de fenómenos y sucesos de manera muy distinta a la ciencia.

### Teoría y poiesis

La teoría es entendida como la construcción intelectual de un conjunto de reglas y principios conceptuales que pretenden tener un cierto valor universal y posibles aplicaciones prácticas, de tal modo que pueda comprenderse si una determinada práctica aplica a un cierto principio teórico o no. El vínculo entre ambas instancias lo establece la metodología.

Cuando se tiene un conjunto de principios abstractos y los métodos para su verificación en la práctica se tiene un sistema teórico completo que puede establecer que lo que es plausible *in thesi* lo es también *in hipotesi* y es demostrable en la *praxis*, puesto que se corresponde con la experiencia.

De la división que el mismo concepto de *teoría* establece con la *praxis* deriva su principal problemática para la formación de artistas, pues en su propia definición la teoría plantea la dicotomía entre el concepto y su aplicación. Desde la noción de *poiesis*, las prácticas artísticas y el conjunto de “reglas o estrategias del juego” que suponen, son ambas el resultado de un proceso de creación donde el saber de la *techné*, las “reglas” de la *praxis* y los principios de la *teoría*, no necesariamente anteceden a la *acción creadora* sino que se desenvuelven en medio de dicha acción, por otra parte, no se pronuncian acerca de verdades en el mundo, no son explicativas, ni argumentativas, ni demandan demostración. En relación a la *praxis* y sus procesos de investigación, en las prácticas artísticas no se acogen a principios metodológicos que presuponen hipótesis, puesto que no se parte de ellas, en cambio se abordan las nociones de estrategia o táctica que privilegian la movilidad procesual y favorecen el descubrimiento. En arte, la *praxis* y la *teoría* son en cierta extensión *poiéticas*, en el sentido, que se desenvuelven y se construyen a partir de la experiencia y no sólo del saber acumulado.

### Constructivismo y poiesis

El constructivismo propone superar la relación de verticalidad en la transmisión del conocimiento por parte del profesor para promover una relación horizontal de acompañamiento y facilitación, donde el conocimiento es el resultado de una experiencia situacional, vivencial y colaborativa entre docente y estudiantes, ambos aprenden en diferente medida, ambos son sujetos en construcción y el conocimiento también es un objeto en construcción. El profesor traza senderos que favorecen al estudiante el proceso de descubrir el conocimiento, actualizarlo y aplicarlo, y se sirve de la formulación de preguntas



estratégicas que invitan al estudiante a plantear por sí mismo otras preguntas clave acerca de los problemas planteados. El constructivismo reconoce que los modos de aprendizaje son múltiples y los ritmos diferentes, no obstante, promueve la comunicación, la argumentación, la construcción de preguntas y la generación de aportes de forma grupal. El proceso de enseñanza debe vincularse con los sujetos, sus contextos en varias esferas de relación y coexistencia, de modo que los contenidos, las herramientas y los procesos de formación resulten relevantes para sus intereses y permitan construir puentes entre el individuo, su contexto próximo, la cultura, la sociedad y su entorno ecológico.

La pedagogía *poiética* intenta ahondar el modelo constructivista centrado en el alumno como participe en la autogestión del aprendizaje, al permitir trazar senderos abiertos a la comprensión de aspectos extra-metodológicos, por una parte, receptivos a la dimensión pulsional del inconsciente, a la naturaleza del deseo y los afectos, y por otra, conscientes

de las contaminaciones ideológicas y de la heterogeneidad de discursos académicos e imaginarios culturales. Supone que el aprendizaje se da de forma contextualizada, y favorece el aprendizaje por descubrimiento a partir de promover primero la experiencia y progresivamente el desenvolvimiento de inferencias que pueden llevar a la formulación de principios, reglas del juego o teorías, en ese punto son bienvenidos los referentes prácticos y teóricos que permiten ampliar el espectro de posibilidades y vincularse con el patrimonio simbólico de una forma más apreciativa y con un potencial apropiativo mejor cimentado en los potenciales y talentos personales, siempre en un proceso cíclico de retroalimentación.

### “Aprender a aprender” y poiesis

Otorgarle autonomía progresiva al estudiante es enseñarle a “aprender a aprender”, lo cual supone el desarrollo de su capacidad interpretativa y apropiativa del conocimiento a través de la indisoluble experiencia del pensar-hacer en la medida que acontece la experiencia. La *pedagogía poiética* señala que es igualmente importante “aprender a desaprender” para poder descubrir e reinventar, pues sin ruptura y quiebre de paradigmas, modelos y reglas no hay emergencia de nuevas posibilidades y no tiene lugar el proceso de creación. La ruptura de reglas es una fase importante y difícil del proceso creativo que requiere coraje.

### “Aprender a conocer”, “aprender a hacer” y poiesis

Para la *pedagogía poiética* “aprender a conocer” y “aprender a hacer” no son dos procesos dicotómicos, sino el anverso y reverso de una misma moneda. Además propone que para conocer es imprescindible aprender a conocer-se, lo cual conlleva reconocer y validar la polaridad consciente-inconsciente y el juego de las distintas facultades cognitivas en los procesos de creación. Para la *pedagogía poiética* es importante que se supere la concepción instrumental del “hacer” reducido a un concepto instrumental de *techné*, sin ello no es posible comprender por qué las prácticas artísticas son productoras de nuevo conocimiento.

## “Aprender a convivir” y poiesis

En las prácticas artísticas el sentido se produce dialógicamente, con el concurso y la interacción de los otros. Para desarrollar el arte de “aprender a convivir” es necesario gestar creativamente una cultura de la solidaridad, donde sea posible combinar el pensamiento crítico con el poder del afecto y la confianza y de este modo facilitar la construcción dialógica de sentido, sin ello no es posible generar conocimiento y experiencias creadoras grupales, fundamentos de la capacidad de cooperar y de la habilidad para poner el conocimiento y la creatividad al servicio del bien común.

## “Aprender a ser” y poiesis

Finalmente, “aprender a ser” es el resultado de la integralidad indisoluble de “aprender a aprender”, “aprender a desaprender”, “aprender a hacer”, “aprender a conocer”, y “aprender a convivir”. Para poder ser, también es necesario paradójicamente dejar de ser para movilizar la identidad y recrearla creativamente, para ello es imprescindible aprender a desbloquear, dejar fluir y actualizar el potencial humano. La **pedagogía poiética** entiende que todos somos sujetos en construcción con identidades móviles, por tanto propone, más que aprender un “ideal de ser”, la permanente reinención reconstructiva y creativa de la identidad, la **poiesis** es una forma de agenciamiento que facilita el autoconocimiento, la autotransformación y la emergencia de los potenciales creativos del ser humano.

## Pedagogía poiética y poiesis

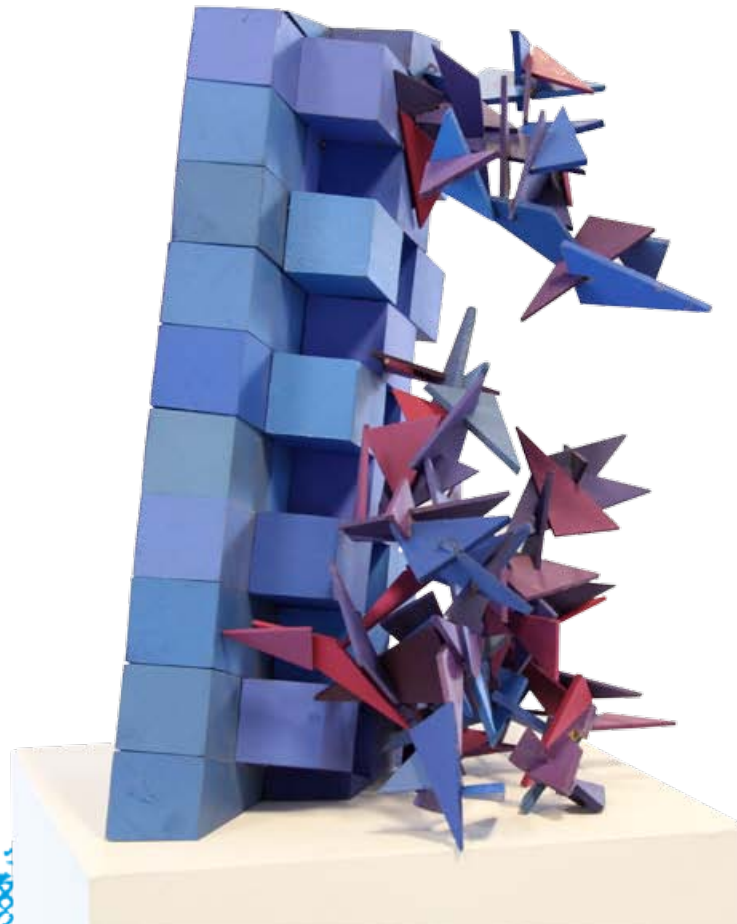
“**Poiesis**” es un hacer transformador-creador que configura procesos, genera productos y construye, conocimiento y sentido. En el caso de las prácticas artísticas pone en juego el pensamiento poético y todas las facultades cognitivas en relación con las distintas áreas plásticas situadas históricamente y connotadas culturalmente. La **poiesis** (creación) requiere altas dosis de coraje pues demanda enfrentar y cuestionar el **statu quo**, el convencionalismo y la seguridad de lo conocido. La **poiesis estética** y la **pedagogía poiética** son ambas

un proceso oscuro que desconfía de la “claridad” de los objetivos preestablecidos, no se trata tanto de la producción instrumental de artefactos. Siguiendo a Martin Heidegger es un asunto de “alumbramiento”, de “dar a luz”, es un devenir de los modos de hacer que se **despliegan** en medio de las tensiones entre el deseo, la necesidad, lo conocido, la incertidumbre y la indeterminación consubstanciales a los procesos de creación. Precisa la reinención eventual de la **techné**, la deconstrucción frecuente de las reglas de la **praxis** y la revisión periódica de los conceptos teóricos dominantes, en un espíritu más bien asistemático y no obstante, estratégico.

La **pedagogía poiética** invita a la intersubjetividad entre docente y estudiante y entre ambos con el mundo. Profesor y estudiante son conjuntamente sujetos en construcción permanente. El docente encargado de la formación en **poiesis**, ha de ser él mismo en su campo profesional un activo creador (**poiétes**) y asimismo practicarlo en su didáctica, asumiendo un proceso de **agenciamiento pedagógico y creativo** de naturaleza grupal y contextualizada, que facilite en el estudiante la necesidad no sólo de adquirir y aplicar la **techné**, desarrollar la **praxis** y conocer la **teoría** sino de rearticularlas en sincronía con la emergencia de su potencial creador de forma cada vez más autónoma. Lo fundamental consiste en apoyar al estudiante a desarrollar la capacidad de deconstruir supuestos y escuchar su propia voz para transformar la fuerza del deseo en voluntad creadora orientada a construir una actitud que lo lleve a la “creación libre de las propias reglas del juego de su práctica artística”, y finalmente a proponer una forma particular del **ethos** del artista que dará cuenta de la posición estética, crítica y poética **en** y **con** el mundo.

La **pedagogía poiética** no se desvincula de los modelos anteriormente señalados; **techné**, praxis y teoría sino los acoge críticamente, los relaciona, integra y se propone ir más allá. Se fundamenta, ante todo, en una poeticidad de la educación al reconocer el fértil nexo entre consciente e inconsciente, entre afecto, cuerpo y percepción sensorial, y entre pensamiento discursivo y modalidades de pensamiento analógico, simbólico y

metafórico, busca acercar el mundo del lenguaje académico al de la vida cotidiana y reconoce otras formas de comunicación no-verbal. Asume la pedagogía a manera de una práctica vital dinámica, flexible y creadora que se reinventa a sí misma. El aprendizaje no se reduce sólo a lógica, matemática y lingüística, pone en juego al cuerpo y al conjunto de facultades cognitivas inherentes a la **praxis** artística; percepción, memoria, emoción, razón, imaginación e intuición, orientadas a la exploración, experimentación y descubrimiento estético y a la participación crítica y poética en la reconfiguración del régimen sensible y simbólico en la cultura y la sociedad.







**El docente universitario en  
el Modelo Pedagógico de la  
Universidad Jorge Tadeo Lozano**



## El docente universitario en el Modelo Pedagógico de la Universidad Jorge Tadeo Lozano

**E**l Modelo Pedagógico de la Tadeo, como cualquier modelo pedagógico universitario, descansa mayoritariamente en las prácticas pedagógicas de los docentes. Ningún modelo pedagógico tiene posibilidades reales de desarrollo si no es sobre la base del compromiso de los profesores. Lo que sigue recoge simplemente algunas características de los buenos docentes universitarios que han tenido probada eficacia y que se presentan dentro del Modelo Pedagógico de la Universidad Jorge Tadeo Lozano como formas de relación con el trabajo de los cuales todos podemos aprender.

Cada profesor aplica en su trabajo docente su propia experiencia y su conocimiento teórico y práctico de los problemas de la enseñanza. Cada área del conocimiento ha diseñado sus propias estrategias. Pero las ideas que siguen pueden tener validez en todas las áreas y seguramente corresponden en medida considerable a lo que piensan y hacen los docentes de la Universidad.

En primer lugar, es verdad, como afirma la mayoría de los profesores universitarios, que para ser un buen docente es indispensable conocer muy bien los temas de que habla y que, si bien es cierto que no necesariamente los mejores investigadores son siempre los mejores docentes, también es cierto que no se puede ser un excelente docente universitario si no se tiene un contacto cercano con la investigación.

Esto permite establecer tres características básicas de los buenos docentes:

1. Un buen docente conoce profunda y extensamente el campo del saber pertinente para su labor de enseñanza y establece relaciones entre el tema que desarrolla y otros temas y problemas de su campo.
2. Un buen docente estudia o investiga continuamente sobre los temas en su campo y se actualiza de modo permanente en las innovaciones y aplicaciones de las teorías o técnicas de que se ocupa.
3. Un buen docente crea instrumentos y estrategias didácticas que facilitan en los estudiantes la formación de pensamiento autónomo, posición crítica y progresividad individual en el proceso de formación, a partir de la enseñanza de un campo específico del saber.

Pero, como han señalado estudiosos de la pedagogía universitaria, una creencia muy problemática de los profesores universitarios es precisamente el supuesto de que basta saber para enseñar bien. Algunos profesores universitarios llegaron en el pasado al extremo de negar cualquier valor a la reflexión pedagógica. Afortunadamente para los estudiantes el número de los que miran con escepticismo el estudio de los problemas asociados a la enseñanza es cada vez menor.

Quienes se acercan, en cambio, al saber pedagógico descubren que siempre hay algo que aprender para mejorar la tarea del maestro universitario. Saben que la reflexión pedagógica tiene su fuente en las prácticas pedagógicas y que cuando seguimos el ejemplo de nuestros mejores maestros estamos haciendo lo que hace la pedagogía como una disciplina que deriva conocimientos sobre la enseñanza del examen cuidadoso del quehacer de los profesores que saben enseñar. De aquí se deriva otra característica del buen docente universitario:

4. Un buen docente se interesa por los temas pedagógicos, reflexiona individualmente y en grupo con sus colegas sobre los problemas de la docencia y lee la literatura que considera útil, en su campo o fuera de él, para la tarea de la enseñanza y para suscitar en los estudiantes la apropiación de conocimientos a través de la problematización de los campos del saber y la confrontación con lo aprehendido por ellos cotidianamente.

Estudios empíricos y analíticos como el realizado por Ken Bain (2007), muestran una característica importante que permite distinguir a los mejores profesores: los docentes que se destacan trabajan pensando en lo que sus alumnos necesitan y quieren y no prioritariamente en lo que ellos estarían más interesados en enseñar. Las siguientes tres claves de la buena docencia universitaria son:

5. Un buen docente piensa más en los intereses de los estudiantes que en los suyos propios y tiene en cuenta el contexto del programa de formación en que se inscribe su asignatura.
6. Un buen docente explora y plantea relaciones posibles de lo que enseña con la práctica laboral futura y en general con la vida de los estudiantes.
7. Un buen docente es sensible a las expectativas, problemas y talentos de sus alumnos.

En general, los mejores docentes son los que saben despertar el entusiasmo de sus estudiantes por el saber que enseñan, los que emplean los recursos de su imaginación y establecen relaciones estimulantes para hacer ver lo interesante de los temas que trabajan. De aquí se derivan otras dos características propias de los buenos profesores universitarios:

8. Un buen docente sabe estimular el trabajo de los estudiantes.
9. Un buen docente es imaginativo, emplea las herramientas de que dispone para interesar y hacer comprender, recoge elementos de la experiencia cotidiana y hace buen uso de las analogías y las metáforas.



La evaluación es muy importante y esta propuesta ha distinguido entre evaluación sumativa y evaluación formativa mostrando las ventajas de la última. El profesor de cada asignatura es quien probablemente tiene mejor criterio para elegir el tipo de evaluación que se corresponde mejor con sus objetivos académicos y con el mejor aprovechamiento posible de la evaluación misma. Pero es posible formular una característica de las evaluaciones que realizan los buenos docentes:

10. Un buen docente evalúa formativa y justamente y sabe hacer uso de las evaluaciones para mejorar su curso adecuándolo a las posibilidades y necesidades de los alumnos.

El sociolingüista Basil Bernstein (1998) emplea el término "recontextualización" para nombrar el modo como el saber se lleva al espacio de la relación pedagógica. En la recontextualización se realizan distintas operaciones: en primer lugar, el docente **selecciona** el material de su curso (en ocasiones la selección no es ni siquiera realizada por el docente,

sino por un programa o un libro de texto); en segundo lugar, **jerarquiza**, esto es, distingue lo que es más importante o lo fundamental, de lo que es secundario o derivado; en tercer lugar **organiza** o **reorganiza** los conocimientos para darles coherencia en el contexto del discurso pedagógico que es diferente del contexto de la investigación dentro del cual el saber ha sido históricamente producido (también esta reorganización del conocimiento es realizada en ocasiones por el texto que el profesor se limita a seguir en sus lecciones).

Estas consideraciones nos permiten reconocer otros tres aspectos de la buena docencia.

11. Un buen docente distingue lo que es importante para los estudiantes de lo que es relativamente secundario para su formación y diferencia entre los principios y las aplicaciones (esto es, jerarquiza explícita y conscientemente los contenidos que trabaja).
12. Un buen docente elige cuidadosamente, entre lo que conoce sobre los temas de sus cursos, aquello que puede ser esencial trabajar con los estudiantes y sabe también qué puede dejar para el aprendizaje autónomo fuera del aula.
13. Un buen docente organiza sus exposiciones o prácticas de modo que lo nuevo aparezca en el escenario de lo ya conocido (y a veces en contra de lo previamente conocido) y pone en evidencia la coherencia de su perspectiva y de la problemática que trabaja.

La organización que estable relaciones claras de fundamentación y coherencia es una de las virtudes de las clases de los docentes cuya claridad produce admiración entre los estudiantes. En efecto, la virtud que más se admira en los docentes más respetados es la claridad y comprensibilidad de sus exposiciones. Jamás se agradece lo suficiente al profesor que es capaz de hacer accesible un contenido académico que parece incomprensible o demasiado abstracto y complejo. Los profesores que se destacan por su labor docente emplean importantes esfuerzos en buscar la mayor claridad posible. Los mejores docentes



son excelentes comunicadores. Por ello es importante señalar otra característica de los buenos profesores que es muy importante y muy reconocida:

14. Un buen docente se esfuerza por ser claro para que la apropiación que los estudiantes hacen de los contenidos de su enseñanza sea lo más consciente y sólida posible y, al mismo tiempo, por plantear problemas o enigmas, para poner en evidencia el carácter abierto del conocimiento.

Pero entre todas las características del profesor excelente, las más importantes son las que aluden a su pasión por la tarea de enseñar. Ya decía George Steiner que para ser buen docente “hay que ser un dador, hay que estar un poco loco”, hay que amar la tarea de enseñar y aceptar que en ella se define la vida, se realiza el proyecto del docente. Las últimas tres características de la mejor docencia son:

15. Un buen docente considera que su trabajo como profesor es al menos tan importante como su trabajo de investigador o experto en su disciplina o profesión. Por ello participa en el “... diseño y ejecución de los proyectos de investigación y las estrategias curriculares propias de su discurso disciplinar”.<sup>29</sup>
16. Un buen docente sabe que enseñar es enseñar a amar lo que se ama, a valorar lo que se considera más valioso.
17. Un buen docente sabe que la profesión del maestro justifica la dedicación de toda una vida y que realizarse como docente es un modo especialmente digno de realizarse como ser humano.

La tabla siguiente resume las características que se han enunciado y que se someten a la discusión de los profesores de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Es muy posible que del debate surjan otras características igualmente importantes:

---

29 BELTRÁN AMADO, *op. cit.*, p. 9.

1. Un buen docente conoce profunda y extensamente el campo del saber pertinente para su labor de enseñanza y establece relaciones entre el tema que desarrolla y otros temas y problemas de su campo.
2. Un buen docente estudia o investiga continuamente sobre los temas en su campo y se actualiza de modo permanente en las innovaciones y aplicaciones de las teorías, métodos y técnicas de que se ocupa.
3. Un buen docente crea instrumentos y estrategias didácticas que facilitan en los estudiantes la formación de pensamiento autónomo, posición crítica y progresividad individual en el proceso de formación, a partir de la enseñanza de un campo específico del saber.
4. Un buen docente se interesa por los temas pedagógicos, reflexiona individualmente y en grupo con sus colegas sobre los problemas de la docencia y lee la literatura que considera útil, en su campo o fuera de él, para la tarea de la enseñanza y para suscitar en los estudiantes la apropiación de conocimientos a través de la problematización de los campos del saber y la confrontación con lo aprehendido por ellos cotidianamente.
5. Un buen docente piensa más en los intereses de los estudiantes que en los suyos propios y tiene en cuenta el contexto del programa de formación en que se inscribe su asignatura.
6. Un buen docente explora y plantea relaciones posibles de lo que enseña con la práctica laboral futura y en general con la vida de los estudiantes
7. Un buen docente es sensible a las expectativas, problemas y talentos de sus alumnos.

8. Un buen docente sabe estimular el trabajo de los estudiantes.
9. Un buen docente es imaginativo, emplea las herramientas de que dispone para interesar y hacer comprender, recoge elementos de la experiencia cotidiana y hace buen uso de las analogías y las metáforas.
10. Un buen docente evalúa formativa y justamente y sabe hacer uso de las evaluaciones para mejorar su curso adecuándolo a las posibilidades y necesidades de los alumnos.
11. Un buen docente distingue lo que es importante para los estudiantes de lo que es relativamente secundario para su formación y diferencia entre los principios y las aplicaciones (esto es, jerarquiza explícita y conscientemente los contenidos que trabaja).
12. Un buen docente elige cuidadosamente, entre lo que conoce sobre los temas de sus cursos, aquello que puede ser esencial trabajar con los estudiantes y sabe también qué puede dejar para el aprendizaje autónomo fuera del aula.
13. Un buen docente organiza sus exposiciones o prácticas de modo que lo nuevo aparezca en el escenario de lo ya conocido (y a veces en contra de lo previamente conocido) y pone en evidencia la coherencia de su perspectiva y de la problemática que trabaja.
14. Un buen docente se esfuerza por ser claro para que la apropiación que los estudiantes hacen de los contenidos de su enseñanza sea lo más consciente y sólida posible y, al mismo tiempo, por plantear problemas o enigmas, para poner en evidencia el carácter abierto del conocimiento.
15. Un buen docente considera que su trabajo como profesor es al menos tan importante como su trabajo de investigador o experto en su disciplina o profesión. Por ello participa en el "... diseño y ejecución de los proyectos de investigación y las estrategias curriculares propias de su discurso disciplinar".

16. Un buen docente sabe que enseñar es enseñar a amar lo que se ama, a valorar lo que se considera más valioso.
17. Un buen docente sabe que la profesión del maestro justifica la dedicación de toda una vida y que realizarse como docente es un modo especialmente digno de realizarse como ser humano.

## Tutorías, consejerías y mentorías

Las tareas de los profesores de la Universidad Jorge Tadeo Lozano no se restringen a la realización de una buena docencia. Los profesores ejercen además como tutores, como consejeros y como mentores de los estudiantes.

Las tutorías, consejerías y mentorías responden al carácter democrático propio de la Tadeo, empeñada en cumplir la tarea social de preparar para la vida profesional a los jóvenes de las más distintas proveniencias sociales y culturales. Para nadie es un secreto que estas diferencias se expresan en importantes desigualdades de ingreso y que la universidad debe preocuparse porque los estudiantes que ingresan a ella logren continuar y culminar satisfactoriamente sus estudios. Más aún, se aspira a colaborar en lo posible en clarificar y asegurar el destino laboral de los egresados. El cumplimiento de estos objetivos sociales implica un gran esfuerzo por parte de la Universidad y de sus profesores.

En comparación con las actividades docentes regulares de realizar conferencias y lecciones, dirigir talleres y laboratorios, evaluar tareas o exámenes y proponer y acompañar trabajos e investigaciones, las **tutorías** son relaciones más directas y centradas en las necesidades académicas de los estudiantes particulares. El tutor, como se señala en los documentos de la Universidad, debe acompañar al estudiante en el proceso de adquisición de la habilidades y conocimientos propios de las tareas asociadas al programa académico respectivo, “orientar al estudiante en la valoración crítica de la información para que gane

conocimiento y consolide su capacidad para adoptar decisiones” y colaborar directamente con el alumno en su proceso de aprendizaje ofreciéndole la orientación académica “adecuada, personalizada, oportuna y constructiva” para resolver sus problemas y colmar sus “lagunas” de conocimiento. El tutor debe ser un conocedor experto de su campo y debe ser sensible a las falencias de conocimiento y de lenguaje, debe ser espacialmente paciente y comprensivo y no dar por sentado lo que los estudiantes “debieran saber”, sino centrarse en lo que efectivamente saben.

La *consejería* ya apunta directamente a atender los problemas académicos y disciplinarios e incluso a las necesidades materiales y simbólicas de los estudiantes, para orientarlos, nuevamente en forma personalizada, y ayudarlos a encontrar caminos de solución a esos problemas y necesidades. El consejero conoce su campo de trabajo académico y debe conocer muy bien las reglas de funcionamiento de la Universidad, pero en la consejería su esfuerzo principal será conocer lo mejor posible a los jóvenes



que orientará, no sólo como estudiantes, sino además como personas con sus propios problemas, intereses, talentos y necesidades, para poder aconsejarlos de modo que se evite en lo posible el fracaso o la elección de salidas desesperadas. Precisamente porque ese conocimiento del estudiante es muy importante, es deseable que el mismo profesor consejero acompañe al alumno a lo largo de toda su estancia en la Universidad. La relación del estudiante y su consejero será una relación de mutua confianza, lo que implica un alto grado de madurez y seriedad por parte del consejero, a quien el estudiante podrá contar con sinceridad sus problemas personales y plantear los reclamos, dudas y sugerencias asociados a sus relaciones más cercanas de fuera y dentro de la Universidad. El consejero será muy respetuoso de los valores y creencias de los estudiantes y los escuchará cuando ellos deseen libremente plantearle sus problemas. Mientras que el tutor actúa como un experto en su campo, el consejero cumple un papel muy delicado de "sabio", sobre la base de su mayor experiencia. Las tareas del consejero son "fomentar en el estudiante la capacidad de reflexión sobre su futuro" a partir de sus resultados académicos, estar atento a las dificultades y brindar el acompañamiento necesario a los alumnos que aconseja, desarrollar estrategias conjuntamente con los estudiantes para prevenir o resolver cuando ello sea posible los problemas académicos, llevar un balance y hacer un seguimiento crítico de su propia labor (¿ha sido oportuna y eficaz su intervención?, ¿cuándo y cómo ha debido intervenir?), "servir de enlace entre la Universidad, el estudiante y su familia o acudiente" y contribuir con su conocimiento a la planeación académica.

La **mentoría** responde, como las anteriores funciones docentes, a la necesidad de apoyar a los estudiantes en sus dificultades y elecciones, pero apunta prioritariamente al futuro de los egresados en el mundo del trabajo. El profesor mentor debe explorar un horizonte de posibilidades para el estudiante con el cual desempeña su labor de mentoría.

Para ello debe conocer las oportunidades laborales propias de su campo; sería ideal que contara además con vínculos suficientemente fuertes con el sector de desempeño

de su especialidad para asegurar que el estudiante tenga la información suficiente para aprovechar las oportunidades de poner a prueba sus conocimientos y habilidades en el espacio laboral bien conocido por su mentor. La consejería establecía relaciones entre la vida universitaria y la vida extrauniversitaria del estudiante; la mentoría asegura los vínculos con el sector del trabajo que la universidad necesita para que sus egresados tengan oportunidades reales de ejercer la disciplinas, profesiones u oficios para los que fueron formados o, en caso de que no sea precisamente en su campo que deban desempeñarse, que puedan poner en juego sus capacidades para abrirse espacio en campos en los cuales tengan posibilidades de realizarse como personas creativas y capaces. La mentoría, como la tutoría y la consejería, debe enfrentar los problemas de "capital cultural" (el "capital



cultural”, siguiendo a Bourdieu, no incluye sólo conocimientos y lenguajes académicos, sino que incluye criterios de elección, de diferenciación, y orientaciones para la acción de las personas en distintos contextos; quienes realizan las entrevistas conducentes a una vinculación laboral, por ejemplo, atienden a los gestos, actitudes, movimientos corporales o formas de manifestación de emociones y sentimientos que consideran “apropiados” o “inadecuados” para el desempeño futuro del examinado en la tarea que aspira a realizar), debe dar pistas a los estudiantes sobre cómo comportarse si desean ser aceptados en espacios donde las exigencias asociadas a la capacidad de adaptarse y cambiar, de comprender y cooperar, de persuadir y liderar procesos, son cada vez más altas.

Como se ve, la tutoría exige conocimiento del campo temático, la consejería requiere prudencia y “sabiduría”, la mentoría supone experiencia en el trabajo y conocimiento del campo social de ejercicio de la profesión.

## Nota

Las reflexiones y pautas que se han escrito en negrilla en los apartados anteriores pertenecen a la pedagogía y la didáctica, y apuntan por ello mismo a definir tanto criterios filosóficos como sugerencias procedimentales en el trabajo de la enseñanza. Los profesores de la Tadeo Lozano diseñarán y pondrán a prueba los procedimientos, como lo han venido haciendo hasta ahora, pero lo clave será recoger y sistematizar esas experiencias para enriquecer el modelo con ejemplos exitosos, coherentes con la filosofía de la Universidad.





## Bibliografía sumaria

AA.VV. 2006. *Configuraciones formativas 1. El estallido del concepto de formación*. Guanajuato, Universidad de Guanajuato / Instituto de Investigaciones en Educación.

AVANZINI, G. 1998. *La pedagogía hoy*. México, Fondo de Cultura Económica.

BACHELARD, G. 1978. *El racionalismo aplicado*. Buenos Aires, Paidós.

BAIN, K. 2007. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, Universitat de València.

BELTRÁN AMADO, Daniel 2006. «Texto contextualizado para la Universidad Jorge Tadeo Lozano». Tomado de «Aproximaciones a un modelo para la gestión del conocimiento». Doctorado en Teoría e Historia de la Educación y la Pedagogía Social, UNED, España.

BOYER, E. *Una propuesta para la educación del futuro*. México, Universidad Autónoma Metropolitana / Fondo de Cultura Económica.

BRUNER, J. 1997. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.

CARRETERO, M. 1996. *Construir y enseñar. Las ciencias experimentales*. Buenos Aires, Aique.

GADAMER, H.G. 1977/1993. *Verdad y método*. Salamanca, Sígueme.

GIBBONS, M., C. LIMOGES, H. NOWOTNY, S. SCHWARTZMANN, P. SCOTT & M. TROW. 1994. *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London, Sage Publications.

GIL P., D. et al. 1994. *Formación del profesorado de las ciencias y la matemática: tendencias y experiencias innovadoras*. Madrid, Editorial Popular.

- GLOBAL UNIVERSITY NETWORK FOR INNOVATION. 2009. *La educación superior en tiempos de cambio*. Madrid, Mundi-Prensa.
- HABERMAS, J. 1964. «El cambio social en la educación universitaria». En revista *Eco* N° 52-54, Bogotá.
- — —. 1984/1989. «¿Qué es la pragmática universal?» En *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra.
- HELLER, A. 1979. *La filosofía radical*. Milano, Il Saggiatore.
- HERNÁNDEZ, C. 2002. «Universidad y excelencia». En *Educación superior, sociedad e investigación*. Bogotá, Colciencias / Ascún.
- LAIGNELET, Víctor *et al.* 2010. «Actualización del Programa de Bellas Artes, Facultad de Ciencias Humanas, Arte y Diseño, Universidad Jorge Tadeo Lozano».
- MOCKUS, A. *et al.* 1995. *Las fronteras de la escuela*. Bogotá, Magisterio.
- MOLIS, M. (comp.). 2003. *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* Buenos Aires, Clacso.
- PÁRAMO, G. 2004. «Misión de la universidad y autonomía». En *Autonomía universitaria*. Bogotá, Ascún.
- RAMA, C. 2006. *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. México, Fondo de Cultura Económica.
- UNIVERSIDAD JORGE TADEO LOZANO. 1999-2010. *Proyecto Educativo Institucional* y otros documentos académicos. Bogotá.
- WISSEMA, H. 2009. *Towards the Third Generation University*. Cheltenham (UK) / Northampton (USA), Edward Elgar Publishing Inc.



