

**ESTILOS PEDAGÓGICOS FACULTAD DE PSICOLOGIA UNIVERSIDAD  
DE LA SABANA, AREA EDUCATIVA SEGUNDO PERIODO DEL 2.000**

**ESTHER SUSANA MARTÍNEZ DIAZ  
SILVIA LUCIA MELENDEZ DURAN  
MARIA DEL SOCORRO PERAFAN**

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA  
FACULTAD DE PSICOLOGIA  
BOGOTA, ENERO DE 2.001**

**Chía, Enero de 2001**

**Señores:**

**COMITÉ TRABAJOS DE GRADO**

**Facultad de Psicología**

**Universidad de la Sabana**

**L. C.**

**Respetados Señores**

**Atentamente me dirijo a ustedes para presentarles el proyecto de Grado titulado “ESTILOS PEDAGÓGICOS FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNIVERSIDAD DE LA SABANA ÁREA EDUCATIVA SEGUNDO PERÍODO DEL 2000” . Este proyecto fue realizado por Esther Susana Martínez Díaz, Silvia Lucía Meléndez Durán y María Del Socorro Perafán, el cual contó con mi asesoría.**

**Cordialmente:**

**MARTHA LOZANO**

Chía, Enero de 2001

Señores:

**COMITÉ DE TRABAJOS DE GRADO.**

Facultad de Psicología

Universidad de la Sabana

Universidad de la Sabana

L. C.

Respetados Señores

Presentamos a ustedes el proyecto de grado titulado “ESTILOS PEDAGÓGICOS FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNIVERSIDAD DE LA SABANA, AREA EDUCATIVA SEGUNDO PERIODO DEL 2000” realizado por Esther Susana Martínez Díaz, Silvia Lucía Meléndez Durán y María del Socorro Perafán .

Atentamente:

**ESTHER SUSANA MARTÍNEZ DÍAZ**

**SILVIA LUCIA MELENDEZ DURAN**

**MARÍA DEL SOCORRO PERAFÁN**

**TABLA DE CONTENIDO**

<b>TITULO</b>	<b>Pág.</b>
MARCO TEORICO	1
PROBLEMA	62
OBJETIVOS	62
VARIABLES	63
METODO	64
-Diseño.	64
-Participantes.	64
-Instrumento.	64
-Procedimientos.	65
RESULTADOS	66
DISCUSIÓN	74
SUGERENCIAS	75
REFERENCIAS	77
ANEXOS	80

**ESTILOS PEDAGÓGICOS FACULTAD DE PSICOLOGIA UNIVERSIDAD  
DE LA SABANA, AREA EDUCATIVA SEGUNDO PERIODO DEL 2.000**

**Esther Susana Martínez Díaz**

**Silvia Lucía Meléndez Durán**

**Maria del Socorro Perafán**

**Universidad de La Sabana**

El presente estudio describe las características de los estilos pedagógicos que están utilizando los docentes del Area Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana. Se trabajó con una metodología de carácter descriptivo. Se seleccionó de forma aleatoria una muestra de 40 estudiantes por semestre que estaban cursando las asignaturas del Area Educativa. Se diseñó y aplicó un instrumento de 36 ítems, llevandose a cabo a continuación un análisis descriptivo y psicométrico; de lo anterior se encontró que el 75% de los docentes utilizan solamente pedagogía tradicional y el 25% restante emplea y combina en el desarrollo de sus clases los cuatro estilos pedagógicos: tradicional, conductual, constructivista, personalizada.

La Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana de conformidad con el mandato de la Ley 30 de 1.992 en cuanto a la necesidad de fortalecer la calidad de la Educación Superior, se encuentra desde hace varios años en un proceso de autoevaluación orientado a lograr no sólo la acreditación sino especialmente la cualificación pedagógica de sus docentes, pues no se puede desconocer que los profesores juegan un papel primordial en la formación académica universitaria, y en consecuencia en la elevación de la calidad de los programas de la institución.

La docencia es una de las dimensiones de la razón de ser de la Universidad, al lado de la investigación y la humanización. La importancia de la docencia estriba en la proyección de un marco teórico práctico que orienta la acción educativa, desde un proyecto humano, el que a su vez se traduce en un proyecto pedagógico posibilitador del desarrollo humano en toda la comunidad educativa, en la medida del compromiso asumido por el cuerpo docente, el docente y el administrativo. No es fácil asumir el reto de la preocupación pedagógica en la docencia, en una sociedad impregnada por el pragmatismo, cuya mayor preocupación gira alrededor del encuentro de la procedimentalidad, del utilitarismo y del inmediatismo técnico, que no técnico. La técnica implica conocimiento, investigación y no mero procedimentalismo, característica básica del empirismo. De manera que debe verse con buenos ojos al recurso de la pedagogía, encargada de elevar la mira de los horizontes de formación y en consecuencia de cualificación de la sociedad.

Si la Universidad pretende desempeñar su responsabilidad social debe centrarse en la visión pedagógica, ya que ésta al mirar el marco teórico práctico que la orienta, se adentra en el cuestionamiento de los grandes ítems que configuran la interdisciplinariedad de la pedagogía, a partir de la visión de hombre, de sociedad, de cultura que constituye el proyecto de fondo que se busca asumir.

De aquí la importancia de examinar los modelos pedagógicos existentes en la Facultad, en el Área Educativa, a fin de identificar los estilos generar

inquietudes y proponer alternativas que contribuyan cada vez más al perfil universitario de La Sabana y facultad, suscitar el cuestionamiento pedagógico, a la vez que dar ejemplo de vida universitaria.

### **Esbozo del Ser y Quehacer de la institución Universitaria a través de la historia**

Una respuesta respecto del ser-específico de la institución universitaria necesariamente supone volver la mirada sobre la historia de esta institución tanto a nivel de accidente como colombiano, de este modo se intenta realizar una aproximación al proceso mediante el cual se han ido sedimentando las categorías que actualmente orientan el trabajo universitario, a saber ciencia-investigación, hombre-formación y sociedad-servicio; de manera que no solo se alcance una mayor comprensión de los criterios que rigen la actual universidad colombiana, sino también –a partir de esta base histórica- se aventuren tesis respecto del futuro de dicha institución educativa.

De antemano, cabe señalar que no se parte de un concepto preestablecido de universidad, sino que por el contrario se acude a la historia con el ánimo de visualizar la manera como se ha ido constituyendo el concepto que actualmente tenemos de este modo de ser educativo cual es la universidad. Para ello, el capítulo tiene tres partes, en la primera se presentará panorámicamente la historia de la universidad en tres épocas a saber: el medioevo, la modernidad y el presente siglo; en la segunda parte se hará un breve recorrido por la historia de la universidad colombiana para por último hacer un esbozo de la universidad como se entiende hoy delineando algunos elementos de las propuestas referentes a la constitución de una institución universitaria con sus respectivos abordajes pedagógicos.

En primer lugar se abordarán las características de la universidad a partir del supuesto de que la universidad a través de la historia ha sido gestora, y protagonista de aspectos políticos, sociales, económicos, científicos, religiosos y culturales de la humanidad, los cuales se irán expresando a través de la exposición histórica de la misma. Asimismo, el recorrido histórico se restringe a Occidente ya que, siguiendo el diagnóstico de Max

Weber, es en estas latitudes donde propiamente se puede hablar del surgimiento de una racionalidad que permita el nacimiento de las Universidades (y en ellas el cultivo de las ciencias): “En China y en el Islam han existido escuelas superiores de todo linaje , incluso con la máxima semejanza a nuestras Universidades y Academias. Pero el cultivo sistematizado y racional de las especialidades científicas, la formación del “especialista” como elemento dominante de la cultura, es algo que solo en Occidente ha sido conocido”. (Weber, (1985 p 35)

### **LA UNIVERSIDAD EN LA BAJA EDAD MEDIA.**

Ya desde comienzos del siglo IX Alcuino (730-804) organiza la escuela palatina (la que fuera el “palacio” de Carlo Magno), con la introducción del Trivium y el Quadrivium, el primero conformado por la gramática, la retórica y la dialéctica y el segundo por la aritmética, la geometría, astronomía y música. División que se convirtió en clásica para el desarrollo de los estudios superiores, aunque en la Edad Media estuvo principalmente dirigida a la formación clerical ( Nalus 1990).

Según la presentación que hace Nalus de la universidad medioeval, se puede afirmar que existen dos categorías para entender la organización corporativa de la misma, una de carácter estudiantil (p.e. la Universidad de Bolonia s. XII) cuya principal característica residía en las organizaciones estudiantiles con suficiente poder (debido a su estatus económico) para seleccionar y pagar a los profesores e incluso para elegir como rector a un estudiante. Los estudios principalmente se centraron en torno al derecho romano y el derecho canónico.

El segundo modelo que rigió la organización universitaria medioeval fue la magisterial, es el caso de la Universidad de París (reconocida en 1208 por el papa Inocencia Tercero), la cual tuvo por directores al cuerpo (clerical) de maestros. Esta en sus albores tuvo por escuelas las catedrales y en ellas los clérigos como maestros, no sobra señalar que la Iglesia tenía el control de la institución. La Universidad de París estaba dividida en dos grandes facultades, la de Artes (equivalente al actual bachillerato) y la de Mayores



(leyes, teología y medicina), estas últimas funcionaban independientemente. Tan solo hasta el siglo XV, permanecieron en esta estructura, hasta la promulgación de un edicto de Luis XII quien la nacionalizó de manera que dejó de ser una institución cosmopolita.

En el siglo XIII, nacieron universidades de renombre y que influyeron en el ambiente cultural europeo, es el caso de la Universidad de Salerno (especializada en medicina), Salamanca (1220), Padua (1222), Toulouse (1229). Asimismo en los siglos siguientes se fundaron las universidades de Praga, Heidelberg, y Colonia; en el s. XV: Leipzig, Glasgow, Friburgo de Brisgovia, y Copenhague.

En definitiva, el amplio desarrollo de la Universidad medioeval tiene como base el deseo del estudiante por desarrollar una "vocación" (se utiliza este término, en tanto que supone un fundamento religioso de llamada; a este respecto puede verse el análisis que hace Weber de la relación histórica entre el término vocación y profesión (Beruf) de servicio a: la iglesia, a través de la teología; a la sociedad, por medio del estudio del derecho y al ser humano, a través de la docencia y la medicina. Característica propia de este tipo de estudios es que la investigación adelantada en ellos tiene como fundamento principalmente la interpretación de textos escritos por una autoridad particular: A este respecto puede revisarse la crítica que el saber escolástico hacen tanto Descartes como F. Bacon, quienes ven en él un conocimiento basado en razonamientos deductivos, el cual no amplía para nada el saber, dado su carácter analítico. (36) (Principalmente de carácter religioso).

Por último, no se pueden desconocer personajes ilustres que florecieron en el escenario de las universidades presentadas, p.e. en la universidad de París: Tomas de Aquino, Buenaventura, Raimundo Lulio y Alberto Magno, en el s. XIII.

**TRES MODELOS DE UNIVERSIDAD: FRANCES, ALEMAN Y NORTEAMERICANO.**

Una vez presentados los modelos de la universidad medieval, resulta evidente que la cultura renacentista, en la cual florecieron no solo las tres artes, sino que se abrió el camino para la constitución de las ciencias naturales y la consecuente revolución científica del cosmos (por Copérnico y Galileo), influyó en el quehacer de la institución universitaria, sin embargo aún no se podía hablar de un cambio sustancial en la constitución de éstas, de hecho no se puede desconocer cómo el juicio de Galileo apaciguó por un tiempo el fervor que se tuvo por la investigación científica. Por ello, para presentar la universidad de la modernidad resulta procedente acudir a tres modelos relevantes e influyentes en su posterior desarrollo; en este sentido, vale la pena afirmar de antemano que en la actualidad no se encuentran puros, sino imbricados entre sí.

El modelo Napoleónico en Francia (cuyo origen data a partir del 10 de mayo de 1806), se caracterizó por el rompimiento de la unidad académica, el profesionalismo y por la ausencia de la investigación. La única excepción la constituyó el Colegio de Francia, cuyos profesores en alguna medida lograron mantener el espíritu de investigación, superando el utilitarismo impuesto por el emperador.

En este modelo influyó el autoritarismo del estado, por lo cual sirvió de apoyo para ideales políticos, asimismo su especificidad residía en la concepción de la universidad como una institución capacitadora de hombres para una profesión u oficio determinados por las necesidades estatales (específicamente la formación se centró en: derecho, medicina, farmacia y ciencias). En esta etapa la universidad dependió plenamente del Estado, con fines particulares referidos a este, pero sin principios unificantes al interior de su quehacer académico, además, se vio inepta para el intercambio a este nivel y con énfasis en profesionales humanístico – político e ideológico antes que científico.

La anterior situación perduró básicamente hasta el año de 1885, en que Francia adoptó las medidas sugeridas por Liard (inspirado en el modelo universitario alemán), de manera que, a partir de entonces, se intentó reinstaurar la función del servicio social universitario a través de la ciencia,

centrando su función en la profesionalización de los alumnos. (Borrero, 1979)

En Alemania surgió un modelo que ha tenido suma importancia para el desarrollo tanto del quehacer científico, como de la propia universidad, los gestores de esta concepción fueron tres grandes pensadores: Fichte, Schleiermacher y W. Humboldt, quienes propusieron novísimas ideas para la naciente Universidad de Berlín (1810).

Así, de acuerdo con Wilhem von Humbolt, la Universidad tiene como una de sus funciones particulares el despertar en sus alumnos sus capacidades investigativas en el campo en que sean más adeptos, de manera que ésta se convierta en un Ambito donde se construye el saber científico a través de la investigación. En palabras del propio Scheleimacher: "Otra cosa es la universidad, a ella corresponde despertar la idea de la ciencia en los jóvenes más notables, y a su vez equipados con ciertas clases de conocimientos ayudarlos a dominarla en aquel terreno al cual se quieran dedicar especialmente, de modo que les incorpore a su naturaleza el considerar todo desde el punto de vista de la ciencia que aprendan a ser conscientes de las leyes fundamentales de la ciencia en cada acto del pensamiento, y que, precisamente así, indaguen, inventen y expongan el caudal científico, elaborándolo paulatinamente".(Scheleimacher citado por Botero 1979. P. 129) Desde esta perspectiva las conceptualizaciones propias de la universidad se realizan en torno a la pluralidad de acontecimientos naturales, históricos, sociales, etc. Pero siempre intentando ir tras (recuérdese que la etimología de la palabra investigación, que señala el proceso de ir tras las huellas de algo: investiga – huellas) los principios o leyes que explican el ser-esencial o las razones del fenómeno problematizado.

En este sentido. Fichte no solo avala las anteriores tesis sino que también las complementa enfatizando la dimensión práctica del saber aprendido en la universidad, es decir, como su sentido reside en la aplicación a la vida cotidiana, y en ella la formación del juicio, de acuerdo con el cual un conocimiento debe aplicarse o no a determinada situación. (Fichtel, p 18 )

A su turno, W. Humboldt, en su obra “La idea de la universidad alemana”, sintetiza los tres puntos esenciales de la nueva propuesta de los tres pensadores germanos:

1. Reconocer la importancia de incorporar los alumnos a la investigación, de manera que sean formados en y para ella. De este modo, el profesor no sólo tiene funciones de catedrático, es decir de alguien que transmite un saber establecido, sino de alguien comprometido en la ampliación del saber científico a partir de determinados problemas, de manera que, la docencia se constituye en un complemento de la cátedra.
2. La investigación, enseñanza y difusión de la ciencia debe ser la tarea de la universidad.
3. La investigación debe tener una función social, de manera que la universidad no se convierta en un “mundo cerrado en si mismo” sino que debe intervenir activamente en la sociedad en la que se halla inmersa.

Las anteriores propuestas para la reforma de la educación superior alemana, efectivamente se llevaron a cabo a tal punto que este modelo de universidad investigativa (a nivel de ciencias) tuvo repercusiones en otros países tal es el caso de Francia, Estados Unidos, Rusia e inclusive de Gran Bretaña. De hecho, la metodología propia de los seminarios, tuvo su origen en la Universidad de Gottingen, en ella estos concibieron como “semillero donde todos hundían en suelo intelectual sus pensamientos y recogían en vendimia rica el resultado de los cultivos científicos”. (Borrero 1990. P. 135).

En este modelo se evidencia un avance en el papel de la universidad como generadora de líneas de pensamiento y producción de conocimiento, además, es a partir de ella donde empieza a tomar importancia la ciencia en beneficio real del hombre.

En el s. XVIII surge en Inglaterra (con Oxford y Cambridge como prototipos) un modelo específico de universidad, cuya finalidad no se centra tanto en la formación científica e investigativa, como en la educación de miembros idóneos para la sociedad, de manera que desarrollan sus

potencialidades e influyan –en calidad de líderes- en el medio en que se encuentren. De lo anterior se desprende que su objetivo radicó en formar al hombre que necesitaba la sociedad; de hecho su lema fue: “antes de preparar profesionales que hagan un oficio, es necesario estructurar y preparar las mentes que lo van a desempeñar (Newman. 1990).

En lo referente a la universidad norteamericana, se debe recordar cómo ya desde el periodo colonial, la educación se inspiró en la propuesta de la reforma (especialmente la calvinista) ordenada a la formación de pastores para la evangelización de las nuevas colonias; además, ya desde el s. XIX, tuvo como principio la producción (o difusión) del saber en orden al servicio de las necesidades del pueblo, de hecho cada institución naciente, a la razón, debía tener claras sus contribuciones al servicio de la democracia, del dominio de la naturaleza y del avance del saber (Borrero, 1979). En este sentido, este modelo tuvo una gran influencia alemana, de hecho, Ticknor (en 1819) se propuso la adaptación de los esquemas de la academia germana a la Universidad de Harvard, sin tener suficiente acogida, la cual se logró tan solo a partir de la década siguiente con el nacimiento de nuevas instituciones tal es el caso de la fundación de la Universidad de Virginia por Jefferson, quien impulsó investigaciones al servicio de las comunidades sociales. Al finalizar la guerra civil (1860), la universidad norteamericana adquiere mayor autonomía, en tanto que las condiciones del desarrollo de la misma no estará recogido totalmente por las necesidades de la población, o inclusive del origen político, sino que ella adquirió capacidad para determinar sus metas y objetivos. En este contexto, las especializaciones en ciencias naturales empiezan a tomar parte de los currículos clásicos, de manera que ingresen al concierto académico estudios profundos en áreas como biología, química y agricultura.

En la segunda mitad del s. XIX, las universidades norteamericanas tuvieron un gran impulso con la fundación de la Universidad de Cornell (1865) a partir de la judicación de terrenos especiales para instituciones educativas, dos años después apareció la universidad de John Hopkins (en Baltimore; asimismo, en esta época, la aparición de las facultades de

ingeniería marco un paso decisivo en la tecnologización y desarrollo tanto social como académico de la institución educativa superior.

En este sentido, la consolidación de las ciencias sociales, y el ingreso en el curriculum formativo de todas las profesiones fue una innovación introducida a principios de este siglo en las universidades norteamericanas.

En definitiva, la especificidad del modelo norteamericano fue el impulso de la investigación orientada a la aplicación tecnológica en los campos comercial e industrial, en este sentido, fomentó los departamentos (unidades colectivas de catedráticos) en orden a incrementar la eficiencia operativa de la ciencia. (cfr: Borrero, 1979: 1988-1990)

De los modelos presentados hasta aquí se puede concluir que existe una gran diferencia entre los principios que rigieron las universidades medioevales respecto de las de la modernidad, así, las primeras centraron su estructura curricular en los planteamientos filosóficos --teológicos, propios de una cultura teocéntrica y basada en la autoridad de la revelación (transmitida a través de las Sagradas Escrituras y de la Tradición de la Iglesia), mientras que en la modernidad se dio el tránsito hacia la razón como principio de explicación de la realidad y uno de los escenarios testigos de estos debates de cultura fue precisamente la universidad, en su seno es donde se acogen las propuestas Cartesianas, Leibnizianas, Kantiana y Hegelianas entre otras. Así las cosas, en virtud de la conjunción de los modelos universitarios arriba presentados se posibilita el establecimiento de la universidad de carácter tecnocéntrico (específico de la institución educativa en el s. XIX) en el cual el eje de los estudios reside en la aplicación práctica del saber en orden al beneficio social y económico, hecho que muchas veces degenerará en un egocentrismo; la búsqueda del saber de las escuelas superiores como medio para conseguir dinero (Borrero, 1988-1990). En este sentido, otro de los peligros del tecnocentrismo (en cuyo trasfondo se ven el positivismo y el utilitarismo como ideologías subyacentes) es la posibilidad de que el egresado identifique como único propósito de su oficio el lucro por el lucro, perdiendo de vista los valores éticos propios de cada profesión.

Hasta aquí la presentación histórica a nivel occidental que se ha venido realizando de la universidad, de manera que a continuación se realizará una visión sucinta de la historia de la universidad en Colombia y por último se delineará una propuesta respecto del ser específico de la universidad del futuro, a la luz tanto del presente como de la visión histórica que no está referida exclusivamente al pasado, sino que también justifica el presente.

### **LA UNIVERSIDAD EN COLOMBIA.**

Los centros de educación superior surgieron en Colombia a partir del s. XVII, en ellos predominaron –como en las diferentes colonias- los estudios centrados en las artes, teología y cánones. Así, siguiendo los planteamientos de Daniel Herrera (1979) y de Danilo Cruz Velez (1991), los contenidos académicos de las instituciones educativas de la colonia estuvieron regidos bajo la idea del Orbe Cristiano, de acuerdo con el cual la evangelización de las nuevas latitudes debía ceñirse a los principios dogmáticos de la iglesia católica, de suerte que todos los territorios conquistados y colonizados debían convertirse al cristianismo so pena de ser arrasados, en esta idea –siguiendo a D. Herrera- se encuentran las raíces del divorcio entre la reflexión filosófica y la realidad nacional, y de la ausencia de una inteligencia creadora y crítica.

En esta perspectiva, se acoge el estudio del Dr. Herrera (1979) respecto de la universidad colonial, en la cual plantea que la creación de las instituciones superiores por parte de la iglesia estuvieron exclusivamente orientadas a la preparación de la elite que debía dirigir el proceso de evangelización.

A lo anterior se unió la pobreza cultural y económica del Nuevo Reino de Granada, cuya consecuencia fue la insuficiente formación de los intelectuales. Asimismo, vale la pena señalar la figura de Moreno y Escandón quien criticó el plan de estudios y los métodos propios de la universidad colonial, para lo cual planteó reformas particulares a la luz de los principios de la ilustración, de manera que se eliminaría el criterio de autoridad y fidelidad al tomismo como única fuente de conocimiento. Para

ello propuso el estudio de la matemática y física, sin embargo este programa no se implantó debido a la falta de recursos económicos y a la insuficiencia de catedráticos idóneos Jaramillo. 1979).

En este punto, cabe señalar particularmente la importancia que - históricamente- ha tenido el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, dado que al momento de revisar su historia y sus constituciones, en ellas se ven reflejados los diversos momentos de la historia de la educación nacional. De este modo, su fundación en la época de la colonia, respondió a la intencionalidad religiosa de crear una institución de educación superior (en la que – implícitamente – se tuvo como punto de referencia la Universidad de Salamanca) ordenada a la educación de los futuros gobernantes de la nación, bajo las luces de la doctrina de la Iglesia católica.

A su turno, la universidad pública se creó en Bogotá el 18 de marzo de 1826 por el decreto No. 3 firmado por el Vicepresidente Santander, ella introdujo las ideas liberales propias del pensamiento ilustrado, y también se constituyó en el receptáculo de algunos destellos del positivismo francés y del utilitarismo inglés. En este punto conviene señalar que el General Santander se preocupó por la creación y desarrollo de la universidad pública, de manera que ésta alcanzara la mayor altura posible de acuerdo con los recursos de la época. Posteriormente, en 1842 Mariano Ospina Rodríguez realizó la reforma que tenía tres aspectos fundamentales:

- a. Inclusión de la religión en la dirección universitaria.
- b. Reorganización de los planes de estudio de manera que en ellos se introdujese el derecho romano y se acentuara la literatura.
- c. Supervisión de algunas consideraciones como peligrosas por el gobierno, como la ciencia de la legislación, de la constitución y técnicas de las asambleas.

En este contexto, la universidad mantuvo las tradicionales facultades de medicina, teología, ciencias naturales, filosofía y derecho, además, se evidenció la falta de autonomía y la clericalización de la misma. Al decir de Jaramillo Uribe, paradójicamente en esta universidad de corte conservador



se preparó la generación radical que protestaría bajo el régimen de José Hilario López.

De hecho, fue precisamente bajo el régimen de José Hilario López (1850), que la intervención estatal fue tan fuerte que (bajo la ley 15 del mismo año) se eliminó el requisito del título, por considerarlo como una fuente de desempleo (excepto para los farmacéutas); en esta misma ley se eliminaron las universidades de manera que se convirtieron en colegios nacionales.

Catorce años después se reabren las universidades, como consecuencia de un proyecto de ley presentado por José María Samper, a quien le fue aprobada la organización de una universidad pública en la capital, que llevara el nombre de Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, con las facultades de jurisprudencia, medicina, filosofía y letras, además, con escuelas de ciencias naturales y el laboratorio de química de la facultad de medicina y los hospitales. La nación se encargaría del sostenimiento y los estudios serían gratuitos. La universidad seguía dependiendo de los vaivenes y vicisitudes de la cuestión política para su funcionamiento.

Con la constitución del 86, se volvió a dar a la Iglesia papel protagonista en la educación pública, y se concilio la intervención estatal (bajo el ministerio de educación) en el quehacer universitario.

En este punto vale la pena señalar la influencia que tuvieron los ideales del utilitarismo inglés de J.S. Mill y Bentham no sólo en la academia sino también en las arenas de la política, así, a modo de ejemplo se sabe que Nuñez recibió la formación en Inglaterra donde conoció de cerca los planteamientos del positivismo y del utilitarismo. En este contexto, los conceptos de libertad, orden y progreso, que aparecen en calidad de lemas en los escudos en no pocos de los estados latinoamericanos son herencia del positivismo y utilitarismo inglés. Vale la pena revisar algunas palabras del propio Nuñez: “Libertad y orden son en su esencia elementos sinónimos y no antagonistas o divergentes siquiera. Libertad abstracta es el seguro ejercicio del derecho simplemente, y la libertad concreta es el seguro

ejercicio, de ese derecho de todos cada uno; de donde resulta el orden político y social". (Campuzano, 1985. P. 121)

En 1935 se produjo una reforma a la educación universitaria, producto de un trabajo previo (en 1923) de una comisión alemana contratada por el gobierno para este fin, de este modo por primera vez se acogió el modelo germano de acuerdo con el cual las facultades universitarias aunque con autonomía, deben girar en torno a un centro administrativo. Sin embargo, la acogida de este modelo no fue tan eficiente como se esperaba, debido a la depresión económica como se esperaba, de 1930. De todos modos, la reforma encauzó las novedosas ideas académicas, tal es el caso de la consolidación del método de los seminarios, integración de docentes profesionales y especialistas, incremento discreto del nivel investigativo, y sobretodo, la apertura de la universidad a diversas corrientes del pensamiento y de la ciencia, gracias a ello se facilitó el acceso a las doctrinas del marxismo, psicoanálisis, el derecho público francés, el idealismo y la fenomenología alemana (Jaramillo 1984).

Los estatutos del 35 estuvieron en suspenso durante un periodo de 1948-1957 cuando la universidad pública fue controlada directamente por parte del gobierno militar, hecho que tuvo como consecuencia el principio del crecimiento de la universidad privada. En 1957, la Asociación Colombiana de Universidades, asumió la vigilancia e inspección de las actividades propias de las universidades, función que posteriormente fue encomendada al ICFES, particularmente en el año de 1968, a partir de la reforma constitucional realizada bajo el gobierno de Carlos Lleras Restrepo.

En el año de 1980, bajo el decreto ley 80 se implantó la reforma a la educación superior, de acuerdo con la cual existen básicamente cuatro tipos de educación superior, a saber: 1) Formación intermedia profesional, 2) Formación Tecnológica, 3) Formación Universitaria, 4) Formación Avanzada o de Postgrado (Especialización, Maestría y Doctorado). Asimismo se reconoce el carácter doctrinal de la educación superior, en cuanto no debe estar restringido a determinadas concepciones teóricas, y la autonomía propia de éste; de hecho, se puede leer en el artículo 5: "La

educación superior por su carácter universal debe propiciar todas las formas científicas de buscar e interpretar la realidad. Debe cumplir la función de renovadora permanentemente y con flexibilidad plantear nuevas concepciones de organización social, en un ámbito de respeto y autonomía y a las libertades académicas de investigación, de aprendizaje y cátedra”. (Ley 8ª . De 1979). En suma el Decreto Ley de 1980 bajo el espíritu de la modernidad, de propiciar la investigación, autonomía y expansión del saber como funciones específicas de la universidad, proclamó, en general , los principios básicos de la educación superior , los objetivos, las modalidades y en particular las reglas básicas para el funcionamiento de la universidad pública y privada y las diversas maneras de control estatal a la misma, hecho que no implica (al menos teóricamente) la pérdida de autonomía del ente universitario. La última reforma a la educación superior colombiana se realizó bajo la ley del 29 de diciembre de 1992, en ella el Estado – de conformidad con la nueva constitución política de Colombia- intentó ponerse a la altura de las actuales exigencias propias a este tipo de educación; es por ello que bajo la premisa de que la educación es un servicio público y cultural al cual debe responder (artículo 2), postuló el ser propio de esta versión del saber, en los ideales de la modernidad, a saber: la autonomía, autoesclarecimiento y autodeterminación del sujeto en consonancia con el contexto histórico y cultural en que este se encuentre (artículos 3 y4).

La reforma propuesta en la ley de 1992, tiene la virtud de concebir a la educación superior como un estilo de formación en que sus instituciones deben estar situadas, en el sentido de que no sólo esta dirigida a la promoción integral del individuo, sino que resalta su compromiso social (tanto a nivel del sujeto como de la institución) –artículo 6-. Además, de acuerdo con las diversas áreas del saber, se tiene claridad en lo referente a las áreas o campos de acción propios de la universidad como son: la ciencia, la tecnología, la técnica y las humanidades y en ellas las artes y la filosofía. Asimismo, se reitera que los tres tipos de instituciones donde se realiza la educación superior son: “a) las instituciones técnicas

profesionales, b) las instituciones universitarias o escuelas tecnológicas , y c) las universidades”. (art.16)

En particular, en lo que a la institución universitaria se refiere se define bajo los siguientes términos: “Son universidades las que actualmente acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas; la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento de la cultura universal y nacional”. (Art. 10). En este sentido, para el reconocimiento de una institución de educación superior como entidad universitaria: “esta debe demostrar competencia a nivel investigativo científico de alto nivel, y respaldar sus programas académicos con base en las ciencias básicas correspondientes” (Art. 20), además se tendrán en cuenta el número de programas, docentes e infraestructura de la misma.

En lo referente a la autonomía propia de la universidad, la ley 30 de 1992 proclama que esta categoría está en función del campo de acción propio de la institución, por ello cada uno tiene la posibilidad de:

- “Darse y modificar sus estatutos.
- Designar sus autoridades académicas y administrativas.
- Crear y desarrollar sus programas académicos, lo mismo que expedir los correspondientes títulos.
- Definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas, culturales y de extensión.
- Seleccionar y vincular a sus docentes, lo mismo que a sus alumnos.
- Adoptar el régimen de alumnos y docentes.
- Arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional”. (Art. 28)

Del mismo modo, se respalda la libertad de cátedra, y la investigación en la diversidad de áreas del saber o tecnología, de manera que revierta en un beneficio tanto personal como social y cultural.

En términos generales, la reforma de la educación superior que se viene comentando plantea las normas necesarias para que este tipo de formación se ajuste a las exigencias específicas no sólo en la educación académica,

sino sobretodo del servicio que esta presta a la nación en orden a la normalización del Estado y de la sociedad civil. En dicha reforma, además, se legisla no sólo respeto de las características académicas y educativas a las que se deben ajustar las instituciones de educación superior, sino también se señalan algunos requisitos administrativos y – como ya se enunció – de carácter social que deben cumplir.

### **CARACTERIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI**

A la luz de lo planteado en la reforma de la ley 30 de 1992, particularmente en lo que se refiere al énfasis especial en la función social que presta la universidad a la nación. Las siguientes consideraciones intentan complementar o si se quiere acentuar algunos aspectos ya vistos en esta reforma pero que, de no dárseles la suficiente importancia a nivel de la institución universitaria, mantendrían las actuales circunstancias de atraso y rezago respecto de las universidades de los países desarrollados. Veamos algunos de estos aspectos, en los cuales debería caracterizarse la universidad del futuro, bajo el supuesto de que algunos de ellos ya se ven en universidades de prestigio mundial.

- a. Ser una institución al servicio de grandes masas de población, de manera que no se puede pensar en instituciones caseras al servicio de una elite, sino que debe capacitar al mayor número de ciudadanos de manera que estos puedan profesionalizar su servicio en sus correspondientes oficios (cfr: Mayor, 1980).
- b. Ser la institución dedicada por excelencia a la investigación y difusión del saber, de suerte que oriente a sus miembros no sólo en los métodos para la creación de nuevos conocimientos, sino también en la consolidación de un criterio personal para orientarse en la ingente cantidad de conocimientos existentes.
- c. Practicar lo que se ha denominado la interdisciplinariedad (Borrero, 1973 y 1979), de manera que ésta se entienda no sólo desde la perspectiva práctica, esto es, en términos de la facilidad para afrontar una problemática, sino también epistemológicamente, o sea de la

conceptualización del saber sobre un objeto, el cual – ciertamente – no lo agota una sola disciplina.

- d. La universidad del futuro, debe seguir en el intento de la difusión del saber a través de la educación formal, desde la cual no se accede tan solo a los estudiantes inscritos a los programas oficiales, sino también por medio de la educación permanente, en virtud de la cual la universidad amplía su cubrimiento a través de tres modalidades:

Sustitutiva: dirigida a adultos que no han logrado acceder a la educación superior.

Complementaria: dirigida a personas que iniciaron la educación universitaria sin terminarla

Continuada o Prolongada: para quienes desean estar al tanto de los nuevos conocimientos o de las exigencias científicas. (cfr: Borrero, 1979).

- e. Asimismo, la universidad del futuro debe adoptar una nueva concepción de la formación, en la que tanto el alumno como el profesor sean sujetos de la construcción del saber y, en consecuencia de la investigación. En este sentido, debe propiciarse la formación y especialización de los profesores.
- f. Una de las condiciones para la acción de la universidad es la autonomía, entendida como la libertad que tiene esta institución para dirigir no solo sus curriculum y enfoques de investigación, sino también la organización que esta tiene en su interior. Sin embargo, dado la autonomía no equivalente a la anarquía, la universidad debe tender puentes con la industria privada de manera que tanto la financiación de sus investigaciones como la acogida de alumnos de sus egresados provenga de las empresas.
- g. Por último, la universidad debe estar al tanto de los avances tecnológicos que se realicen, es el caso de la informática, la cual permite tener un rápido y fácil acceso a producción de conocimiento no sólo a nivel local sino ya se puede afirmar mundial. Dicho sea de paso, la universidad debe estar a la vanguardia no sólo a nivel de la producción del saber

sino también tener acceso a lo que se está investigando (y produciendo) en otras universidades e instituciones, no sólo en el ámbito nacional y continental, sino mundial; en este particular, las universidades europeas y norteamericanas sirven como punto de referencia, dado que allí existe la posibilidad de acceder a bases de datos respecto de publicaciones en todas las áreas del saber, publicadas en las instituciones (y universidades) más prestantes del mundo.

En este contexto, si bien es cierto que debe acogerse toda la tecnología – e investigar en ella -, esta recepción debe hacerse a la luz de los valores éticos que supone la utilización de la misma, de manera que no se incurra en una adopción de categorías positivas (propias del siglo XIX) en las que se proclamaba el progreso científico aún a costa de la opresión y alineación, donde desde la teoría crítica de la sociedad –Adorno, Horkheimer y Marcuse, especialmente este último ataca la razón instrumental, la cual conduce a un hombre unidimensional-. En consecuencia, otra característica básica de la universidad del siglo XXI, unida a la tecnologización de la misma, debe ser la de tener una clara visión antropológica, un humanismo, el cual equivale a la educación para la cristalización (nunca acabada) de los ideales griegos y romanos del hombre (asumidos y desarrollados en Occidente, especialmente a partir del renacimiento), los cuales se pueden concretar en tres grandes categorías, a saber: autonomía, autodeterminación y autocomprensión; éstos no sólo se dan a nivel subjetivo sino también comunitario. Asimismo, estos tres conceptos tan solo llegan a tomar cuerpo, a concretizarse a través de la educación (recuérdese que la República es un libro de carácter político y a la vez pedagógico), en este sentido, los griegos desarrollaron lo propio de este siglo, esto es reinterpretando los postulados griegos sobre el hombre), concibiendo la educación para el desarrollo de la personalidad humana completa (en la que no sólo se desarrolle la actitud teórica, sino también - y con igual importancia -, la práctica, la estética, y la política) la cual no debe estar dissociada del servicio que debe prestar a la polis (o comunidad – estado).

Es precisamente, volviendo a los orígenes donde se pueden encontrar luces respecto a algunas orientaciones que deben darse a la educación universitaria del futuro, teniendo en cuenta los altibajos que se han dado en la historia de Occidente, particularmente en Colombia por la corta existencia como país, y más aún con conciencia de que se debe alcanzar la mayoría de edad propuesta por Kant, la cual ciertamente no debe restringirse al ámbito teórico.

### **El contexto humano y sociocultural en la formación del universitario**

La visión panorámica de la historia de la Universidad remite ahora a detener el análisis sobre la cuestión de la pedagogía en la formación de los profesionales. Asunto de mayor importancia, si se tiene en cuenta que la Universidad posee una triple función, o mejor una única función con tres dimensiones estrechamente interrelacionadas, como lo son la investigación, la humanización y la profesionalización. Es de anotar, que en la actualidad estas tres facetas de la vida universitaria se reducen a la profesionalización, entendida como el adiestramiento en las habilidades y destrezas propias del desempeño de un determinado oficio al estilo de cualquier instituto técnico, que no tecnológico. La pedagogía, en este orden de ideas, se la reduce al instruccionismo requerido, lo cual significa que se la limita a su mínima expresión como lo es la didáctica, entendida como la encargada de proporcionar las ayudas, medios, herramientas o instrumentos educativos. En el mejor de los casos se llega hasta la descripción de modelos pedagógicos, que pasan por sistemas pedagógicos, cuando en verdad son visiones unilaterales impregnadas de ideología a la manera del cientifismo.

El final del siglo y del milenio se caracterizaron por alcanzar los más importantes y rápidos avances en la ciencia y la tecnología, pero también por la crisis del proyecto humano vigente traducido en los índices nunca antes conocidos de violencia, corrupción e intransigencia, de desempleo, marginalidad y exclusión que exigen una reflexión seria y profunda sobre su protagonista: el hombre.



Comprender al hombre hoy significa cuestionarse sobre los fenómenos de masificación, cosificación opresión y exclusión. En Colombia no se ha llegado a un al consenso sobre la necesidad de promover nuevas estructuras que hagan posible la realización de todo el hombre y de todos los hombres. Es la causa de la guerra existente.

La dinámica en torno a la concepción que el hombre sobre sí mismo, parece estancada en una visión que lo oculta. Los griegos plantearon en el S VI a.c, en su búsqueda de la comprensión de la naturaleza de la unidad entre lo animado y lo inanimado, del espíritu y la materia, veían el universo como una especie de organismo soportado por el aliento cósmico, pero en un perpetuo cambio.

“Todos los cambios del mundo se producen por la interacción dinámica y cíclica de antagonismos” ( Heráclito); posteriormente se inicia la tendencia del pensamiento dualista que separa espíritu y materia. Uno de los representantes más significativos es Platón, quien desde los planteamientos de la teoría de la ideas donde la realidad se divide dos mundos contrapuestos y distintos, forja una antropología que divide al hombre: “El alma es indudablemente de origen divino, preexistía a la unión con el cuerpo, deleitándose en la contemplación de las ideas. Por alguna culpa o error cae a la tierra, y debe encerrarse en un cuerpo a la manera de cárcel, hasta que se libere purificándose” (Sanz, 1982, p 96.)

La naturaleza está compuesta por dos clases de seres, unos inertes y otros vivos. Los primeros se mueven mecánicamente de acuerdo a leyes físicas de fuerzas, pesos, densidad entre otros. Los seres vivos poseen dentro de sí mismos el principio de sus movimientos. “El alma es el principio de vida”. Todos los vivientes tienen alma, ésta no es algo separado del cuerpo, ni material, ni espiritual. Es la forma sustancial del cuerpo y con este constituye una sola sustancia: el hombre, quien además es por naturaleza un ser sociable. (Sanz, p. 97, 1982)

El hombre para Platón, en la existencia actual es un doble ser sin unidad real, pero su visión varía hasta plantear que el cuerpo es un vehículo del alma y mantiene con ella relaciones de equilibrio y armonía, todo

mediatizado por su carácter ético, versión presente hoy en el acontecer cotidiano. A su vez Aristóteles concreta la dicotomía entre filosofía y ciencia y sistematiza los fundamentos de la física y de la metafísica que van a servir de base a la visión occidental del universo durante mil años.

Posteriormente el pensar medieval plantó como origen del cosmos a Dios, ya no es la naturaleza griega; esto generó la visión del hombre como centro del cosmos y por lo tanto, un sentido nuevo para todo lo que acontece en el mundo. “En esa época se piensa que el origen del cosmos no es el cosmos como divino, sino al contrario, es el otro: es Dios” (Dussel, 1991, p. 90).

Es el pensamiento moderno el encargado de romper con el orden establecido. Surgió la subjetividad, esto fue el fundamento de todo aquello que pueda interesar; hay un sujeto y este se relaciona con los objetos:

“Hay un sujeto y un objeto, a partir de los cuales surgen las descripciones. El objeto es el ente y cuando lo conozco lo interpreto. Heidegger objeta, sin embargo, que el sujeto no es el primero, así como el objeto no es lo último, porque más allá del objeto está el mundo y antes del sujeto está el hombre” (Dussel, 1991).

Dicho planteamiento elaboró una visión de hombre como ser – en- el- mundo, como ser único como totalidad que desconoce todo y todos los hombres distintos, generando un pensamiento totalizante que convierte a los demás en cosas de un mundo.

Este pensar se apuntaló en el padre del Renacimiento: R Descartes, quien privilegia el pensamiento racional en el hombre como lo más importante de un ser, el hombre es en cuanto piensa (cogito ergo sum), puesto que su sustancia es pensante e incluso la confunde con el alma. Afirma que sólo el reflexionar sobre nuestro propio pensar permite deducir de la claridad y evidencia nuestra propia existencia. El hombre está compuesto de dos principios: la res cogitans (cosa pensante), de naturaleza espiritual y la res extensa (cosa extensa), de naturaleza material; entre estas dos naturalezas tan distintas no puede existir una unión sustancial.

Formula, por lo tanto, que la vida es puro conocimiento mecánico, y que la máquina-hombre es la más perfecta en sus operaciones.

Este rápido vistazo permitió conocer el proceso reflexivo que desde el asombro permitirá re-conocer los elementos presentes en la dimensión actual de hombres, de profesionales, de maestros, de personas en interacción familiar, social, política, económica y cultural en un presente de incertidumbre pero en espera de respuestas alternativas. “En la base de todo sistema económico, político y social hay implícita una visión determinada del hombre, de su ser, sus atributos, su origen y su destino. A su vez de todo el sistema económico, político y social generará una visión del hombre que sostiene. Así, la visión del hombre es a la vez causa y efecto de la estructura vigente” (Zuluaga, 1886. p 2).

La opción para un nuevo ordenamiento debe llevar implícita una concepción diferente de proyecto humano que fundamenta la relación hombre-naturaleza y hombre-hombre procurará la transformación de los principios básicos, hoy cuestionados en la cultura pero no revisados y menos aún superados puesto que el interés no es más que la defensa de lo establecido en procura de mantener el velo que privilegia el pensar sobre el sentir y por tanto impide a la persona humana alcanzar la integridad del ser. El punto de partida de esta reflexión será por tanto la comprensión de la totalidad vigente encargada de orientar al mundo de la vida, el cual comprendemos de manera obvia, cotidiana, no crítica y nos orienta en proyecto de estar en la riqueza encargado de justificar todos los actos: “América Latina no ha sido hasta ahora mediación del proyecto de aquellos que nos han teorizado o alineado en su mundo como entes o cosas desde su fundamento” (Dussel, 1990, p. 63).

Son estas serie de evidencias las que demandan un proyecto de hombre alternativo que no podrá plantearse sino desde su reconocimiento histórico, la consciencia de la historia ocultada, negada para desde ésta construir un futuro:

“Si el mundo actual nos ha colocado dentro de una fragmentación de la vida comunitaria, imponiéndonos una cultura violenta y cuidadosa, sólo nos

queda como alternativa alcanzar la síntesis humanizadora que alimente de nuevo la esperanza. La síntesis capaz de integrar lo micro, lo modular y lo plural, partiendo de los principios de flexibilidad, tolerancia y convergencia". (Henao, 1990. p 3).

La interpretación de la historia latinoamericana configuró como decadentes, inferiores, bárbaros y por tanto sin posibilidades; se existe en cuanto el pensar occidental nos incorpora y "civiliza"; cada uno de los elementos propios a la cultura popular son símbolo de barbarie; por ello el reconocimiento e identidad producen desasosiego; el proceso no implica un mirar atrás para lamentarnos, sino como procedimiento propiciador para un compromiso real con nuestra realidad dependiente en los niveles económico, político, religioso, cultural y antropológico increpado por el reto de : "tener la creatividad de ser realmente capaces de construir la novedad, un nuevo momento histórico desde la positiva exterioridad cultural de nuestro pueblo" (Dussel, 1980.. P. 128).

Para que este proyecto sea asumido se parte de un replanteamiento sobre el proyecto humano que reconoce su dimensión de ser - en -el mundo, diferencial y por tanto regulador de su experiencia debe comprenderse e incorporarse al ser de posibilidades propio de su esencia; es lo más perfecto de la naturaleza, es abierto; cuenta con la dimensión de poder ser, de interpretar el mundo, de ser libre porque teniendo un proyecto futuro ninguna posibilidad la cumple del todo, esto, lo hace responsable del mundo; a la vez que exige comprender que cada ser humano es capaz de establecer un mundo propio , un proyecto único y por tanto distinto: "El hombre, separado desde siempre, nunca unido esencialmente, desde el momento que es real es otro; su alteridad irá creciendo hasta el día de su fin, su muerte histórica y no meramente biológica". (Dussel, 1980, p 52).

Un proyecto humano que se comprende como ser de posibilidades, sujeto que se hace desde el futuro, ser en el mundo, ser con una capacidad de comprender lo que acontece, fundamento mismo del poder ser que se soporta en el hecho de que ninguna posibilidad lo realiza del todo. El hombre es ser en relación, y dentro de las diversas relaciones en las que es

actor existe una evidente y tal vez olvidada la relación hombre-hombre, base para la construcción de todas las demás.

Desde la identidad, el ser humano se hace consciente de ser distinto del mundo, y este es comprendido como el lugar de las posibilidades: “En su acción sobre el mundo, el hombre se hace más hombre, es decir más espíritu en la materia y a su vez para ser más materia en el espíritu” (Zuluaga, 1990.. p. 4). Es decir, solamente en la transformación del mundo por el trabajo, entendido como acción dinámica en continua búsqueda se logra y cuando surja de la comunicación con los otros; comprendiendo a éste como exterioridad, como más allá de mi totalidad y la totalidad, trascendiendo lo mismo para facilitar así su irrupción como lo extremadamente distinto y extraordinario que llama a la justicia puesto que es persona humana y por tanto hace historia.

El hombre, ser en devenir está involucrado en una serie de acontecimientos que orientan su quehacer y desarrollan su función de co-creador es decir generador de cultura, concibiendo la sociedad humana en permanente evolución. Esta dimensión se caracteriza en la realidad latinoamericana por la imposición de elementos extraños, al no reconocernos como “otros”, se nos transformó, se nos instrumentalizó, contamos como mano de obra, cosa útil en tanto se afirma la totalidad y su proyecto generando costumbres y virtudes imperantes como parte del existir, convirtiendo la praxis (relación hombre-hombre) en dominación que se aleja de ese ir en búsqueda del otro: “La praxis es esto y nada más: un aproximarse a la proximidad. Es muy distinto comprender el ser, neutro, que abrazar en el amor a la realidad deseante de alguien, próximo” (Dussel, 1980, p. 27)

Así mismo, esta propuesta de proyecto humano se encuentra proyectada en los planteamientos expresados sobre el respeto al hombre como persona que orienta la educación en la Universidad de La Sabana, que lo concibe como “individuo de naturaleza espiritual e intelectual, consciente, libre y abierto a la comunicación, inteligible a través del lenguaje, con los demás hombres, con otros seres personales y con Dios. En esta posibilidad de

relación directa con los demás consiste la trascendencia de cada hombre, cualesquiera que sean sus circunstancias singulares” (Posada, 1985).

Un proyecto de hombre centralizado en el reconocimiento de su ser persona, como medio facilitador para la interrelación y re-valoración del otro como distinto, apoyado y proyectado por el re-descubrimiento de su contexto y realidad histórico-social-político-económica implica la transformación en la comprensión de las instituciones que como la Educación antes que reproducir las condiciones de un proyecto soportado por la visión de totalidad que nos envuelve, se convierte realmente en el medio propiciador para ejercer la posibilidad de condiciones alternativas que permitan la existencia ajustada a la dimensión de promoción donde el bienestar individual y social es su epicentro.

### **El maestro en la formación de profesionales .**

La formación del ser requiere ubicarse en el nivel académico: “Para educar hay que saber bajar la voz y subir los argumentos, a menos que estemos tratando de ahogar a gritos nuestra propia ignorancia” ( De Roux, 1988, p. 154).

El ser del maestro está caracterizado por la inherencia a la cultura comprendida en su acepción a la vida intelectual consciente; es esa persona productora de cultura, y por ende es un ser culto, cultivado para así poder posibilitar las potencialidades de las personas que estén en proceso de formación, generar en ellos la pasión por el saber, su capacidad de maravillarse, el redescubrimiento de su capacidad de asombro y de pregunta, la mentalidad creativa, reflexiva, crítica. “Educar es cultivar a la persona toda; no sólo su cerebro sino también su corazón, su capacidad de amar, de desear, de imaginar, de sentir, de integrarse a la colectividad y de mejorarla” (De Roux, 1988, p. 154).

El maestro debe conocerse a sí, y para ello reflexiona sobre la historia, la naturaleza y las leyes para encontrar una correspondencia entre el saber y la vida; para lo cual debe tener gusto por preguntar, y de esta forma tener consciencia por la búsqueda, lo inesperado, lo nuevo puesto que la realidad

es dinámica, el cambio es constante, rápido y el maestro no puede anquilosarse fijándose a una postura que dando seguridad niega la posibilidad de porvenir.

El maestro debe reconocer la diferencia, es decir comprender y aceptar al otro como otro; desde la aceptación de la propia ignorancia podrá aceptar que ese otro tiene algo de razón y así logrará incorporar y valorar el sentido del diálogo, el respeto, la racionalidad, la crítica y la autocrítica base de unas relaciones humanas de reconocimiento entre sujetos. “Como insistía Gramsci, educar no es simplemente convertir a un peón en obrero calificado, sino desarrollar en todo ciudadano la capacidad de dirigir, de gobernar, colocándolo –así sea de una manera abstracta- en la posibilidad de ejercer esa capacidad de gobernante” (De Roux, 1988, p. 167)

El quehacer del maestro tiene una dimensión que se ha privilegiado: el enseñar; enseñar a aprender, a pensar, a imaginar los contenidos desde una asignatura, los cuales se relacionan directamente con el saber producido en el campo científico o en la disciplina correspondiente a ella. Esta actividad se ve afectada por la forma como él asume dicho saber y lo transforma para convertirlo en objeto de enseñanza. Un maestro debe saber del proyecto de transformación y concebirlo como algo necesario para responder a las exigencias de personas diferentes en diversas posiciones e intereses, así como de la escala de desarrollo implicando realizar un proceso conceptual que desde su conocimiento y comprensión lo lleven a seleccionar temas, a priorizar términos, con miras a lograr la comprensión y el desarrollo de competencias en sus estudiantes. Esto se une necesariamente a la concepción de la disciplina o ciencia base de su visión del saber, de la ciencia y de su campo de conocimiento particular.

Esta dimensión del enseñar debe ir necesariamente fijada a la claridad que tenga sobre a quienes enseña. El reconocer los interlocutores le permite presentar sus contenidos e inter-relación en un orden acorde con la capacidad de comprensión ligada a la relación objetiva que establece con el saber, y con ellos: “La calidad y las formas de interacción con el saber y

en torno a él se ven afectados por la calidad de la relación entre maestro y sus alumnos entre sí”

(Díaz, 1992, p. 131). Por eso es básico ubicar el ambiente socio - Cultural – económico y familiar de los estudiantes puesto que de este depende las nociones y saberes extra – escolares que él adquiere y elabora en su vida cotidiana.

La actividad del maestro responde también al sentido que le confiere a su hacer; puede ser desde el punto de vista del aprendizaje entendido como los contenidos y procesos de su asignatura y al proceso formativo en relación con los elementos que intervienen en el desarrollo armónico de diversas dimensiones de la personalidad del alumno, preguntándose por lo que una asignatura contribuye en términos de estructura de formación, lógica, de pensamiento y disciplina intelectual.

Toda esta serie de planteamientos llevan a ofrecer una conclusión parcial: “Para que el maestro identifique un saber y un hacer que lo concrete como profesional y como intelectual, que fortalezca su imagen social y la percepción que él tiene de esta imagen, es de la mayor importancia que reencuentre, construya y reflexione un saber propio, capaz de integrar en forma explícita los diversos elementos de su quehacer: ese es el saber pedagógico” (Ibídem, p 140 )

Ser docente universitario implica por lo tanto descubrir en tal dignidad todos los aspectos enunciados, que permitan un verdadero sentido del ser hombre. Profesional, un hombre que optó previo análisis de otras alternativas profesionales y de características personales; optar por una profesión, lo cual es optar por una identidad social y por tanto, por una cierta imagen de sí mismo ante el resto de la sociedad.

Parece que nadie nace pedagogo, se hace pedagogo como resultado de un trabajo prolongado en sus maneras de pensar, sentir y abordar problemas de la educación. La especificidad de la función magisterial requiere de una cultura bien específica: “Construir y alimentar permanentemente su identidad profesional y ejercer con idoneidad e



inteligencia su profesión en un momento y sociedad determinados” (Avila, 1988, p.24.)

La realidad del continente latinoamericano frente al proceso de educación plantea serios interrogantes en torno a una muy baja cobertura escolar que ligada a las estimaciones de quienes ingresan a la escuela primaria muestra el déficit de este derecho básico “cerca del 50% de los alumnos de las escuelas desertaban en condiciones de semi-analfabetismo o de analfabetismo potencial en la mayoría de los países de América Latina” (Tedesco, 1990).

La relación educación y sociedad implica comprender dos grandes grupos: teorías que entienden la educación como fenómeno de igualación social y teorías que la entienden como instrumento de discriminación (factor de marginación). En el primer caso la sociedad se concibe como esencialmente armoniosa, tendiendo a la integración de los miembros; por lo tanto, la educación constituye una fuerza homegenizadora que tiene por función reforzar los lazos sociales, promover la cohesión y garantizar la integración de todos los individuos al grupo social. En el segundo grupo se concibe a la sociedad como esencialmente marcada por la división entre grupos o clases antagónicas y la educación como dependiente de la estructura social, productora de marginalidad cultural.

A partir de las anteriores consideraciones se puede entrar a plantear el papel y características propias de diversas configuraciones que actualmente orientan al quehacer educativo colombiano y del cual no escapa la educación superior, afectando la formación de psicólogos desde esa dimensión que introyectada permite guiar la actividad pedagógica y dentro de esta la enseñanza, la interrelación de actores y el proceso de profesionalización. En procura de orientar el presente análisis se retomará la categorización realizada por Dermeval Saviani quien denomina al grupo que considera educación como autónoma: teorías no críticas y a las que la consideran como reproducción de las estructuras sociales: teorías crítico – reproductivistas. Esta categorización permite identificar las acciones explícitas de los docentes orientadores de las diversas cátedras y prácticas

dentro de la facultad a partir de los elementos implícitos en su hacer como expresión de una visión determinada de hombre, sociedad, educación, maestro, didáctica, enseñanza es decir la pedagogía.

Dentro de las teorías no críticas se encuentran categorizadas la pedagogía tradicional, la pedagogía nueva y la pedagogía tecnicista; concepciones que presentaban una serie de características orientadas a la superación de condiciones de desequilibrio social y por ende conciben la acción educativa dentro de unos criterios característicos.

La pedagogía tradicional parte de la premisa: “la educación es el derecho de todos y deber del estado”, se debe construir una sociedad democrática. Un contrato social celebrado libremente entre los individuos requiere vencer la barrera de la ignorancia, el medio: la enseñanza. La escuela es la institución antídoto, instrumento para resolver el problema de la marginalidad; su papel difundir la instrucción, transmitir los conocimientos acumulados por la humanidad de manera lógica y sistemática; para esto se organiza como una actividad centrada en el docente, el cual transmite de acuerdo a una gradación lógica. Para esto se debe preparar razonablemente de tal manera que el método utilizado sea el de la exposición y planteo de ejercicios que los alumnos deben realizar; el evento organiza lo que se denomina “espacio de clase” el cual se centra en el maestro como artífice de la obra. El papel del estudiante es asimilar los conocimientos dando origen a la denominada escuela tradicional. “El método y el contenido de la enseñanza se confunden con la imitación del buen ejemplo del ideal propuesto como patrón, cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro” (Flórez, 1999 p 33))

La evaluación de los estudiantes se realiza al final de la unidad o del período lectivo, a fin de identificar si el aprendizaje se produjo y decidir si el estudiante repite o aprueba la asignatura o curso. En este modelo la evaluación es de tipo sumativa, reproductora de conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones previamente estudiadas por el alumno en textos prefijados. Lo anterior no significa repetición memorística, pues también se evalúan en esta perspectiva tradicional

niveles y habilidades de comprensión, análisis, síntesis y a través de pruebas ya sean orales o escritas.

En esta perspectiva pedagógica, la responsabilidad central del aprendizaje recae sobre el alumno, es decir, de su esfuerzo y dedicación dependerá su aprendizaje.

La segunda concepción es la denominada pedagogía nueva, la cual mantiene la creencia en el poder de la escuela y su función de nivelación social. Su punto de partida es la escuela tradicional, pero el marginado será el rechazado. Teóricamente se parte de una noción de bio-sicologización, se construye el término de anormalidad biológica basado en la constatación de diferencias neurofisiológicas y asociado con el de anormalidad psíquica detectada a través de los test de inteligencia, de personalidad, entre otros. Forjando una pedagogía que aboga por el tratamiento diferencial de los estudiantes a partir de la teoría del descubrimiento basada en las diferencias individuales: los hombres son diferentes, no se repiten, cada individuo es único.

La educación debe cumplir la función de ajustar, de adaptar a los individuos a la sociedad, inspirando en éstos el sentimiento de aceptación de los demás y por los demás, con el fin de contribuir al respeto de su individualidad específica.

El eje de la cuestión pedagógica es el sentimiento el cual enriquece y complementa al intelecto; de la instrucción se pasa al juego y de esta a la producción de conocimiento. Del directivismo hacia el no-directivismo, de la cantidad de conocimientos hacia la calidad; de una pedagogía de inspiración filosófica centrada en la ciencia de la lógica hacia una pedagogía de la inspiración experimental basada principalmente en las contribuciones de la biología y de la psicología. "Se trata de una teoría pedagógica que suele considerar que lo importante no es aprender, sino aprender a aprender"

( Saviani, 1985, p.213). La organización de la escuela varía; en lugar de clases confiadas a " maestros que piensan que sólo ellos saben", de exposiciones basadas en textos de grandes autores tomados como modelos

a imitar, la escuela debía agrupar a los estudiantes según áreas de interés originadas en su actividad libre. El maestro es concebido como estimulador y orientador de aprendizaje, éste sería producto espontáneo de un ambiente estimulante y de la relación establecida entre los estudiantes, y entre éstos y el maestro. Los grupos serán pequeños para facilitar la esencia del quehacer educativo: la relación interpersonal, además para procurar un ambiente dotado de materiales didácticos, biblioteca en el aula entre otros.

Finalmente, dentro de este grupo se desarrolló la pedagogía tecnicista; parte del presupuesto de la mentalidad científica, los principios de racionalidad, eficiencia y productividad proponiendo el reordenamiento del proceso educativo para tornarlo en objetivo y operacional. “Se buscó planificar la educación de modo que se dotaría de una organización racional capaz de minimizar las interferencias subjetivas que pudieran poner en riesgo su eficiencia. Para ello, era necesario operacionalizar los objetivos y, por lo menos en ciertos espacios, mecanizar el proceso” (Ibidem, p. 215). Resultado de estos presupuestos aparecieron los enfoques conocidos como sistémico, enseñanza, tele-enseñanza, la instauración programada, máquinas de enseñar... y la parcelación del trabajo pedagógico con especialización en funciones generando el auge de sistemas de enseñanza de técnicos.

En la pedagogía tecnicista el elemento principal es el logro de los objetivos, es la organización racional de los medios, ocupando tanto el profesor como el alumno una posición secundaria como ejecutores de un proceso, cuya concepción, planteamiento, coordinación y control queden a cargo de especialistas habilitados, neutros, objetivos e imparciales. El profesor y el alumno por tanto, están en disposición de los medios; el proceso define lo que uno y otro deben hacer, así como cuándo y cómo lo harán.

Marginado es entendido como incompetente: ineficiente e inproductivo; el objetivo de la educación es formar personas eficientes, capaces de contribuir al aumento de la productividad de la sociedad. La educación debe proporcionar eficiente entrenamiento para la ejecución de múltiples tareas

demandadas por el sistema social: la base de sustentación teórica será la psicología – behaviorista, la ingeniería del comportamiento, la ergonomía cibernética, inspirados todos en la filosofía neopositivista y el método funcionalista lo cual implicó por lo mismo como objetivo de su implementación el aprender a hacer; sin tener claridad de cómo se da el proceso que fundamente el hacer, los contextos y mucho menos la necesidad de apartar el afán de imitación por la búsqueda de interpretación generadora de creación y por ende de alternativas propias a las características de América Latina; lo cual permite descubrir detrás del soporte teórico el boom tecnológico, la venta de artefactos obsoletos a los países subdesarrollados.

El segundo grupo de teoría postula la imposibilidad de comprender la educación si no es desde las implicaciones sociales del fenómeno, con el fin de plantear la función de reproducir dicha situación, de allí que sean comprendidas como teorías crítico – reproductivistas; el papel que la escuela – de manera general – debe cumplir es la reproducción de la sociedad de clases y el reforzamiento del modo de producción capitalista. Siguiendo los análisis de Saviani (1985) las teorías que mayor repercusión tuvieron y que alcanzaron un mayor nivel de elaboración son: la teoría del sistema de enseñanza como Aparato Ideológico del Estado y la teoría de la escuela dualista.

La primera teoría la desarrolló por P. Bourdieu y J. C Passeron, en un análisis de las condiciones lógicas de posibilidad de toda y cualquier educación para toda y cualquier sociedad sin importar la época y lugar; parten de un axioma que enuncia la violencia simbólica producto de la estructura social configurada a partir de un sistema de relaciones de fuerza material entre grupo o clases, a partir del cual se exige un sistema de relaciones de fuerza simbólica cuyo papel es reforzar las primeras. “Todo poder de violencia simbólica, esto es, todo poder que llega a imponer significados y a imponerlos como legítimos, disimulando las relaciones de fuerza que están en la base, añade su propia fuerza, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza”: (Ibidem. p 219).

En primera instancia esta teoría planteó que la violencia material se ve reproducida en el plano simbólico, en donde además se crean necesidades y justifican elementos de dominación cultural concibiendo solamente como válida la propia de los grupos dominantes. Pero es bueno anotar que dicha violencia se manifiesta por diversos mecanismos: medios de comunicación, prédica religiosa, actividad artística y literaria, propaganda, moda... Los autores eligen explicitar el papel de la acción pedagógica institucionalizada como imposición arbitraria de la cultura de los grupos dominantes sobre los dominados.

La acción pedagógica institucionalizada se ejerció por medio de la autoridad pedagógica, el maestro tiene como función: “el trabajo de inculcación que debe durar lo suficiente como para producir una formación durable; es decir, un hábitus, como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse después del cese de la acción pedagógica y por eso perpetuar en las prácticas los principios del arbitrario interiorizado” (Ibidem p 219) , lo cual implica que la función de la educación es la reproducción de las desigualdades sociales su reproducción cultural implica la reproducción social.

Posteriormente se planteó la teoría de la escuela como aparato ideológico del Estado, con base en la producción, las fuerzas productivas y las relaciones de producción, analizadas por (Althusser, 1980.) quien distingue en el Estado los aparatos represivos: gobierno, administración, ejército, policía, tribunales, prisiones, y los aparatos ideológicos del Estado que enumera así: “El AIE religioso (sistema de las diferentes iglesias)

El AIE escolar (sistema de las diferentes escuelas públicas y particulares)

El AIE familiar

El AIE jurídico

El AIE político (sistema del que forman parte los diferentes partidos)

El AIE sindical,.

El AIE de la información (prensa radio televisión entre otros.)

El AIE cultural ( literatura, bellas artes, deportes, entre otros) (IBÍDEM, p 43-44.)<sup>6</sup>

Estos dos tipos de aparatos del estado funcionaron en el caso de los represivos primariamente por la violencia y secundariamente por la ideología, mientras los ideológicos masivamente por la ideología para el autor está arraigada en prácticas materiales reguladas por rituales definidos por las instituciones materiales; con estos aspectos conceptuales, propone la tesis según la cual: “el aparato ideológico del Estado que fue ubicado en posición dominante en las formaciones capitalistas maduras, después de la violenta lucha de clases política e Ideológica contra el antiguo AIE dominante, es el aparato ideológico escolar” (Ibídem, p, 60 ).

La escuela por tanto, atrae a los estudiantes de todas las clases sociales y les inculca durante años de audiencia obligatoria saberes prácticos envueltos en la ideología dominante; obreros, campesinos cumplen con la escolaridad básica para introducirlos en la actividad productiva.

Finalmente se identifica la escuela dualista elaborada por C. Baudelot y R. Establet, quienes plantean que la escuela pese a su apariencia unitaria y unificadora, es una institución dividida en dos grandes roles que corresponden en la sociedad capitalista a sus dos clases fundamentales: la burguesía y el proletariado . Parte de la existencia de dos redes de escolarización: secundaria superior y primaria profesional conforman el aparato escolar capitalista y reproducen las relaciones de producción capitalista, la división de la sociedad en clases. La escuela cumple dos funciones básicas: contribuye a la formación de fuerza de trabajo y a la inculcación de la ideología burguesa; su misión es impedir el desarrollo de la ideología del proletariado y la lucha revolucionaria, califica como bueno el trabajo intelectual y descalifica el manual. Sus métodos son la represión, el resentimiento y la deformación de la ideología.

Las teorías crítico – reproductivistas no contienen una propuesta pedagógica, buscan explicar el mecanismo de funcionamiento de la escuela tal como está constituida; por su carácter reproductivista la escuela no podría ser diferente de lo que es, y su empeño está dado por mostrar la necesidad ideológica, social e histórica de la escuela existente en la sociedad capitalista, poniendo en evidencia lo que ella desconoce y

enmascara; posee su carácter segregador y marginador propio a la función establecida por el sistema.

La reflexión pedagógica por tanto, permitirá una reconstrucción del que-hacer educativo que rescata su función, el papel de la didáctica y la dimensión de la enseñanza como proyecto cultural formador de profesionales, personas capaces de manejar marcos teóricos, que conociendo la realidad nacional, se proyectan en la reconstrucción de condiciones para la disciplina, la profesión y la ciencia.

Conviene por tanto revisar el papel que juega la educación dentro de una sociedad determinada. Para ello es necesario comprenderla como proceso de desarrollo humano fruto de la ínter-relación hombre-hombre, hombre-naturaleza: “La educación se entiende como desarrollo humano: es decir crecimiento integral de la persona fundamento en la interacción dialéctica entre el hombre y su entorno social y cultura” ( Dussel, 1990, p 27)

Consciente o tácita la formación integral de sus miembros, quienes pertenecientes a un espacio y un tiempo se proyectan en procura de su crecimiento y el del grupo una vez identifican un ser de hombres: “Educación en sentido amplio, es el proceso por el cual la sociedad facilita, de manera sustancial o implícita el crecimiento en sus miembros. Por tanto la educación es ante todo una práctica social, que responde a, o lleva implícita, una determinada visión del hombre”. (Ricardo, L 81990, p 112)

Para comprender la verdadera dimensión del concepto educación, el término en sí mismo ha sido planteado desde diversas acepciones: “La palabra educación ha sido planteado a veces en un sentido muy extenso para designar el conjunto de influencias que la naturaleza o los demás hombres pueden ejercer, ser sobre la inteligencia, ser sobre nuestra voluntad” (Avila, 1988) P 16 )

Es así como se genera la dimensión del hacer de una generación hacia otra, mediante procesos de comunicación permitiendo identificar el papel de dichos componentes:

“La educación como acción, influencia de la generación adulta sobre la generación joven. La educación es un proceso de comunicación entre



dos generaciones. Un proceso por el cual la generación adulta comunica a la generación joven los resultados de su experiencia: a) en el proceso de dominio de la naturaleza y, b) en el proceso de organización de la sociedad de la cual forma parte". Al respecto agrega:

"Como proceso, secuencia de operaciones mediante las cuales la generación adulta conduce a los jóvenes a integrarse a su medio social como sistema; conjunto de actores implicados en los diferentes procesos de la educación". (Ibidem. P 65)

La educación debe concebirse como facilitadora de la comprensión del que hacer individual colectivo del grupo que desea ser asumido para responder a su visión y relación con el medio y realidad, de tal forma que retroalimente y dinamice. Es depositar en cada hombre la obra humana que la ha antecedido; es hacer a cada hombre resúmenes del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo con lo que no podrá salir a flote, es preparar al hombre para la vida. Educar entonces es realizar la formación misma del hombre y sus conocimientos, sus valores, las convicciones y en fin, el desarrollo de la personalidad humana en los individuos.

Se trata de que en tanto la educación es un proceso histórico social, cada época y cada sociedad define y desarrolla un tipo de modelo de excelencia educativa que determina, refleja y reproduce la naturaleza y características del ideal del hombre que se aspira a formar. (Bravo, N (1992)

"La educación debe privilegiar entre otras, el respeto a la dignidad de la persona humana, a la verdad, a la vida, a las leyes, a la autoridad legítima y la libertad. Si la educación no está basada en estos valores no se trata de educación, valdría hablar de adiestramiento". (Polo, 1997, p 7).

En consecuencia, la Educación es una modificación del hombre. Esa modificación para que tenga validez, y significado implica de alguna manera, un mejoramiento, un desenvolvimiento de las posibilidades del ser o un acercamiento del hombre a lo que constituye su propia finalidad. Es decir, como dice García Hoz, esa modificación no tendría sentido si no fuera un perfeccionamiento, un camino hacia la perfección; entendiendo como

perfección, las nuevas formas que va adquiriendo el hombre en virtud de su educación, las cuales van colmando el vacío de su finitud, van completando sus posibilidades de ser.

Otra idea que se relaciona con el concepto de perfección es la formación, la cual significa dar forma a lo informe o una nueva forma a lo ya formado. Trabajo que está implícito en el concepto de educación. En el primer caso, dar forma a lo informe, se está sin lugar a dudas frente a una acción perfectiva. En el segundo caso, dar nueva forma a lo ya formado, no tiene sentido, si esa nueva forma, no es más perfecta que la anterior. Por tanto como señala García Hoz, (1999) “al hablar de educación como formación, se concibe aquella como medio de dar formas más perfectas al educando, o sea, que al decir de la educación que es una formación se dice implícitamente que comunica perfección”.

Ahora bien, como aseguran algunos autores como Lulio, Dante, Niemeyer, Spencer, Nicolay, Cellier y Alcántara García, todo lo que “exige un ser”, para poder realizar su fin, para ocupar su lugar y desempeñar su oficio en el cosmos se llama “perfección natural de un ser”; por tanto todo lo que sea preparar al hombre para el cumplimiento de su destino es perfeccionarle; eso es lo que hace la educación.

García Hoz (1999), afirma que esta realización del fin ocurre “cuando el ser ha valorado todas sus aptitudes naturales y aún se requiere perfección ,el acrecentamiento progresivo de la riqueza del ser por el despliegamiento ordenado de las actividades” y de esta manera identifican la educación con el concepto de perfección aquellos pedagogos que la definen como un desenvolvimiento, evolución o desarrollo de facultades; este concepto, que es el más extendido entre los cultivadores de la pedagogía, lleva también al de perfección”.

Algunos otros pedagogos conciben la educación como una “ordenación” u “organización” significados que caen dentro del concepto de perfección, ya que ésta es la realización del orden. A su vez, Imideo G. Nérichi en su libro “Hacia una didáctica general dinámica”, señala que la educación ha sido objeto, a través del tiempo, de múltiples enfoques críticos formulados en

función de distintos puntos de vista filosóficos y bajo la influencia de las condiciones socioculturales de cada época. Su análisis puede encararse desde las perspectivas sociológica, biológica y filosófica.

Si se la observa desde el ángulo sociológico, la educación es el proceso que aspira a preparar las generaciones nuevas para reemplazar a las adultas que, naturalmente, se van retirando de las funciones activas de la vida social. La educación realiza la conservación y transmisión de la cultura a fin de asegurar su continuidad. Lo que se procura transmitir es el acervo funcional de la cultura, esto es los valores y formas de comportamiento social de comprobada eficacia en la vida de una sociedad.

Desde el punto de vista bio-psicológico, la educación tiene por finalidad llevar al individuo a realizar su personalidad, teniendo presente sus posibilidades intrínsecas. Luego, la educación pasa a ser el proceso que tiene por finalidad actualizar todas las virtualidades del individuo en un trabajo que consiste en extraer desde adentro del propio individuo lo que hereditariamente trae consigo.

Puede por tanto decirse según este autor, que la educación es un proceso que tiende a capacitar al individuo para actuar conscientemente frente a nuevas situaciones de la vida, aprovechando la experiencia anterior y teniendo en cuenta la integración, la continuidad y el progreso sociales. Todo ello de acuerdo con la realidad de cada uno, de modo que sean atendidas las necesidades individuales y colectivas.

En sentido más amplio y desde el punto de vista individual y social, la educación puede ser considerada como un proceso de expansión y de autolimitación.

La educación es un proceso de expansión toda vez que tiende a actualizar las virtualidades del individuo en todos sus aspectos. La Educación se propone hacer que el sujeto se realice lo más plenamente posible biológica, psicológica y socialmente. Así procura actualizar y dar sentido de actuación a todas las potencialidades del educando para que evolucione integralmente.

La educación aspira también a que el educando se autolimite, en ello reside tal vez, el punto crucial de la educación, que consiste en llevar al individuo a la comprensión de sus limitaciones. La autolimitación es una toma de consciencia de las propias posibilidades, del medio y de las responsabilidades de su actuación en el mismo. Educar es, sin duda, limitar, ya que ninguna comunidad humana podría subsistir sobre la base de una libertad o de una satisfacción ilimitada de todos los impulsos y deseos de sus componentes. La limitación sin embargo, no debe surgir como una forma de imposición o violencia, sino de la aceptación consciente de las posibles limitaciones personales o sea, por autolimitación. El individuo reconoce lo que debe y lo que no debe, lo que puede y lo que no puede practicar.

Por su parte Pérez (1990), retomando el pensamiento de Elliot, Stenhouse y Peters analiza el carácter ético de la educación, el cual reside en la propia actividad educativa que, como toda actividad “práctica” humana, a diferencia de la actividad técnico-instrumental, encuentra su valor en su mismo sentido y no como mero instrumento o medio para la obtención de objetivos extrínsecos. En cualquier caso, la forma de llevar a cabo una acción, de desarrollar una tarea, o de organizar los intercambios entre los alumnos no puede contradecir los principios y valores que presiden la intencionalidad educativa. Así pues como afirma Elliot, no pueden definirse medios de un modo independiente de los principios de procedimiento que se derivan lógicamente de la aceptación de unos valores. Los medios no pueden considerarse independientes de los fines, ni los fines tampoco justifican los medios. Es necesario comprender que el valor humano que se deriva de la intencionalidad educativa debe presidir los principios de actuación que se ponen en marcha en la práctica educativa.

Elliot (1988), apoyándose en la idea de Peters de que son los valores y principios y no los resultados observables los que convierten un proceso en educativo afirmó, que lo que hace que una acción sea educativa no es la producción de estados finales extrínsecos, sino las cualidades intrínsecas que se ponen de manifiesto en la misma forma de llevar a cabo la acción.

Por su parte, Altarejos (1998) retoma en su libro "Educación y Felicidad" a J. Maritain quien señala que la obra entera de la educación y la enseñanza debe tender a unificar y no a dispersar; debe esforzarse por fomentar en el hombre la unidad interior. La atención a esta unidad personal de vida exige la orientación de la actividad educativa por la felicidad, pues se presenta como la máxima aspiración de la unidad del hombre. La unidad de vida está dada en la condición personal del ser humano. Pero no está dada completamente y la educación debe consolidarla. El grave riesgo, presente en toda acción educativa, es disgregar, y no unificar; destruir separando y no consolidar uniendo. Dicho riesgo radica en la entraña misma de la educación, pues toda acción educativa, en cuanto que singular y concreta, no alcanza directamente a la totalidad unitaria de la persona, aunque se dirija a ella.

Igualmente, plantea que la educación es sin duda, actividad. Todo pensamiento educativo se refiere a la acción y concluye en ella. Un saber educativo es, por tanto, un saber eminentemente práctico. De ahí la imperiosa necesidad de conocer la finalidad de las acciones, inquiriendo el fin de todo saber educativo.

Para conocer el fin del actuar se requiere pensar, y el pensar es algo distinto del actuar, aunque en ocasiones se nutra de él. Si toda acción precisa ordenarse por un conocimiento, el del fin pretendido, entonces toda acción, por serlo, postula la necesidad de ordenarse desde una instancia fundamentalmente cognoscitiva, y no, fundamentalmente activa.

Existen actividades productivas al termino de las cuales se constituye una determinada realidad formada, partiendo de una materia informe. Lo que en principio es materia bruta, sin forma específica, adquiere el carácter de objeto formado mediante la acción productiva. Pero no es esto lo que se da en educación. Desde ésta, el ser humano que se educa aparece como una cierta materia informe, en cuanto que existe una carencia inicial en él que pretende remediar la educación. No obstante, es cierto hablar de unas carencias parciales, e incluso de una carencia o indigencia fundamental en el ser humano, que justifican la necesidad de la educación. Ello no implica

que se esté pensando que el ser humano tiene un vacío pleno, una indeterminación total y constitutiva; al contrario, aunque el ser humano se considere “materia educativa”, como lo llama Altarejos, se sabe que es una materia ya formada, aunque lo sea mínimamente, por tanto, cuando se habla de educarlo se trata de darle forma a lo ya formado, no en cuanto formado, sino en cuanto incompletamente formado.

Ahora bien, una actividad productiva se fundamenta en una indeterminación de la materia que permite hablar verdaderamente de “producción”; esto es, de constitución o conformación de algo anteriormente inexistente. En este sentido no es la Educación una actividad productiva. La finalidad de la educación no emana de la voluntad del educador, sino del ser del educando. La elección de unas acciones concretas frente a otras corresponde al educador; pero éste no puede elegir cualquier acción, sino sólo una entre aquellas que conducen a la finalidad última, no elegida, sino impuesta por la naturaleza propia del educando. “El pedagogo, afirma H. Nohl (1965), no se propone simplemente hacer cambiar al niño con arreglo a sus fines, sino que aspira a formarlos como un ser humano vivo, dotado de un fin en sí”. (Nohl 1985. P. 68)

Continúa Altarejos, afirmando que por ello se diferencian el que educa del que produce. El que desarrolla una actividad productiva precisa conocer su materia para poder transformarla y constituir la en un objeto concreto, determinado por su elección. Pero el educador necesita un conocimiento más profundo y completo de su objeto, pues no aspira a transformarlo, sino a desarrollarlo.

Al concebir la educación como actividad productiva, se reduce inevitablemente a adiestramiento. Pues si se piensa que la finalidad no radica en la materia, puesto que esta es fundamentalmente informe, entonces la acción acaba imponiendo sus finalidades. Si el educando es solo materia informe, a la cual el educador debe forjar según sus finalidades, es lógico que la acción educativa, concebida entonces como técnica productiva, tenga la primacía sobre las mismas personas de los educandos. En este

contexto, los fracasos educativos se explican unívocamente como fracasos técnicos. El remedio también es unívoco: reemplazar la técnica.

Si la educación no es actividad productiva, y recibe sus fines del objeto sobre el que actúa, el fin de la educación sólo puede definirse como el bien de la persona que educa. Con su tarea, el educador no puede pretender otra cosa que llevar al máximo grado de perfección la propia persona del educando, ya preformada cuando recibe su acción. Se trata de mejorar algo natural, algo dado, para lo cual la primera ocupación es descubrirlo. El éxito educativo por tanto, se fundamenta más en el conocimiento de los educandos que en el conocimiento de las técnicas con que se educa, siendo ambos aspectos igualmente necesarios.

De este modo puede llegarse a entender que la acción educativa es esencialmente una ayuda. Si el fin de la educación es la perfección de la naturaleza personal del educando, a él le pertenece este fin. El educador puede asumirlo mediante el conocimiento amoroso de la persona; pero no puede postularlo con base en sus propias preferencias o finalidades. Por eso, si la finalidad de la acción educativa radica en la persona del educando, los fines parciales de la educación serán los fines parciales del educando. Igualmente, el fin último de la educación no puede ser otro que el fin último del educando.

Es un hecho que todo ser humano busca por encima de cualquier otra cosa ser feliz. Hasta tal punto, que la felicidad como apetencia, está incluso por encima de la misma libertad: “querer ser feliz no es asunto de libre elección”, pues la felicidad es algo que “la voluntad no puede no querer” ( Santo Tomas de Aquino, “Suma teológica” I p 10 <sup>1</sup>).

Otros puntos de vista aseguran que la educación no tiene por fin la felicidad, sino el desarrollo de las potencialidades humanas que permitan alcanzarla. La felicidad es el fin último o final del hombre. Es algo que por tratarse precisamente del fin del hombre corresponde alcanzarlo a éste y no a su educación. Esta no es más que una ayuda para alcanzar el fin. El fin final de la educación es más bien la capacitación de las potencias humanas

---

<sup>1</sup> Ibidem, I-II, q. 10, a. 1.

hasta el grado de perfección necesaria para que la felicidad sea alcanzada por cada hombre.

Al respecto Millán Puelles (1985), en su libro “la formación de la personalidad humana”, formula que el objetivo de la educación no es, formalmente, que el hombre actúe bien, sino que esté capacitado para ello. La perfección de las operaciones humanas sólo es alcanzada virtualmente por la educación misma, ya que el fin propio de ésta consiste en las virtudes que capacitan a las potencias para realizar debidamente dichas operaciones. El fin de la educación es, por tanto, un medio para la perfección operativa humana. Y el educador, guiando al hombre a la adquisición de la virtud pretende, que el educando logre poseer los instrumentos que eficazmente le capaciten para tal perfección.

Con esto, anota Altarejos, no se niega que la felicidad se relacione con la educación, pues la perfección operativa humana no es nada distinto de la felicidad.

Por su lado García Hoz (1980) señala que si la educación es algo que está en el hombre como en su sujeto de inhesión, el fin de la educación ha de estar ligado al fin del hombre. Pero la educación hace referencia inmediata a las facultades, es decir, no al hombre como primer principio, sino a las facultades en cuanto que éstas son principio inmediato de acción. Entonces, el fin propio de toda facultad se nos presenta como una finalidad educativa. Así la educación aspira a la perfección de las facultades; por consiguiente, la perfección de la inteligencia y la perfección de la voluntad son fines de la educación en cuanto las conocemos como perfecciones.

El fin de la educación aparece entonces como algo múltiple, ya que no es lo mismo, el perfeccionamiento del entendimiento que el perfeccionamiento de la voluntad. El perfeccionamiento del entendimiento se da en la posesión de la verdad; el entendimiento es perfecto cuando posee la verdad. Por su parte la voluntad es perfecta cuando está en posesión del bien; cuando le hace real, es decir, cuando lo realiza; si la voluntad no realiza el bien, no es perfecta.



Esta perfección, tanto del entendimiento como de la voluntad, no se da en un acto único; se van logrando de un modo fragmentario. Se tienen que ir realizando actos intelectuales y evolutivos para ir logrando verdades y bienes, que lógicamente no constituyen la verdad ni el bien en sentido absoluto. Cuando se habla de actos buenos, de cosas buenas, es porque no se tiene todo lo bueno en su entidad. Cuando se habla de muchas verdades es porque no se tiene la verdad. Aparecen entonces los fines educativos enlazados por una cierta graduación, en virtud de la cual se tienen que ir logrando esos fines, o esas perfecciones, poco a poco; mediante actos sucesivos se pueden ir alcanzando porciones pequeñas de perfección en las facultades.

Ahora bien, esta razón de multiplicidad se resuelve metafísica y psicológicamente en unidad. Metafísicamente no es posible admitir una serie infinita de fines, porque como dice Santo Tomás:

“en lo fines hay que reconocer un doble orden: de intención y de ejecución; y en uno y otro tiene que haber algo que sea lo primero, porque lo que es primero en el orden de la intención es como el principio que mueve el apetito; de modo que, suprimido ese principio, el apetito por nada sería movido. Y lo que es principio en la ejecución es por donde empieza la operación; de suerte que, suprimido el tal principio, nadie comenzaría a obrar algo. Pero el principio de intención es el último fin; y el principio de ejecución es lo primero en cuanto al fin se relaciona. Así que por ninguno de esos dos conceptos es posible proceder al infinito, toda vez que, si no hubiese un fin último, ni se intentaría cosa alguna, ni acción alguna se terminaría, ni aún subsistiría la intención de la gente; y si no hubiese algo primero entre las ideas referidas al fin, no habría quien comenzase a obrar algo, ni la reducción se llevaría a cabo, sino que se prorrogaría al infinito”

(Ibidem, p 1-4) Psicológicamente, estos fines múltiples y sucesivos se resuelven también en unidad, porque cada operación humana va dejando una huella en nuestro ser. Según Santo Tomás, las facultades en cuanto potencias pasivas, reciben el efecto de sus propias acciones realizadas

en cuanto potencias activas; así, en el terreno de los hechos se puede decir que la aprehensión de una verdad, no solo da la posesión de un conocimiento nuevo, sino que prepara el entendimiento para la adquisición de otras \*verdades; tal vez una parte de esa primera verdad se olvida, y sin embargo, en el entendimiento ha dejado una nueva capacidad que hace al hombre apto para alcanzar o lograr o comprobar verdades más altas. Igual ocurre con la voluntad y sus actos.

A esta disposición, que en una facultad se va formando en virtud de sus propios actos, es el hábito. Vista así la educación se presenta como abocada a la formación de hábitos, lo cual vale tanto como decir disposiciones cualitativas, estables, que hacen fácil la operación propia de una facultad; disposiciones cualitativas o, modos especiales de ser y de obrar.

Cuando los hábitos son disposiciones para obrar bien, se llaman virtudes. Las virtudes son fines de la educación en cuanto hábitos que disponen a nuestras facultades para efectuar mejor los actos que les son propios. Puede decirse entonces que la Educación tiene como fines las virtudes intelectuales y las virtudes morales; perfeccionamiento del entendimiento por la adquisición de virtudes intelectuales y perfeccionamiento de la voluntad, por la adquisición de virtudes morales. Por tanto, la adquisición de cada virtud se presenta como un medio de perfeccionamiento de la facultad en que radica.

Continúa García Hoz señalando que de una parte, la relación de unas facultades con otras, y especialmente del entendimiento con la voluntad, hace entrever la posibilidad de un fin inmediato común a los actos de una y otra. De otra parte, si las facultades se insertan en la persona humana para encontrar en ella un principio de actividad anterior y común, se puede pensar que en último extremo es la perfección de la persona humana lo que se busca con la educación.

Por tanto, podemos concluir que los fines inmediatos de la educación están en la perfección de las facultades y el fin último de la educación está en la perfección de la persona humana.

No se puede olvidar que el bien mueve a obrar sólo en cuanto conocido, ya que sólo el conocimiento del bien despierta en nosotros la aspiración a poseerlo.

A la luz de este principio, resulta que no es la perfección sin más la causa final de la Educación, sino la perfección “conocida” por el hombre; entra en juego un elemento subjetivo que se tiene que tener en cuenta: el educador conduce al educando y el que se autoeduca se dirige hacia lo que cree ser la perfección. Lo que es objeto de la aspiración de un hombre, lo que considera éste que ha de llenar todos los vacíos de su ser, que ha de colmar sus deficiencias, es la felicidad; de lo cual resulta que la felicidad es el fin de la educación.

La felicidad llena las condiciones de causa final ya que objetivamente es la perfección y subjetivamente la vivencia de la perfección propia, la satisfacción total, el no desear nada porque se tiene todo.

En conclusión, es pues, indispensable recuperar la educación de la visión que la plantea como transmisora de información y/o como reformadora del ordenamiento existente para asumir su verdadera función de servir como agente de cambio de un nuevo orden social y esto exige retomar la historia para desde ella comprender la búsqueda de soluciones diversas a necesidades distintas teniendo como base un verdadero diálogo pedagógico que entre a posibilitar la mutua transformación a partir de ese profundo respeto por el otro, anclado en su reconocimiento cultural; lo cual remite también a la búsqueda del sentido de lo pedagógico; tematizado es el que permite comenzar a pensar en pedagogía. Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre educación, cuando “el saber educar” implícito, asumido por los pueblos se convierte en un saber “sobre la educación”. Por tanto la pedagogía, como saber teórico práctico, explícito, sobre la educación, está condicionada por la visión amplia o estrecha que se tenga de educación y, a su vez, por la noción que se tenga de hombre, como ser que crece en sociedad” (Ricardo, 1990, P 2.).

La pedagogía en tanto que reflexión sobre la educación busca cuestionar sus prácticas, procesos, instituciones y sistemas con el fin de

concebir la educación; teorizar con miras a orientar la acción y plantear ese deber ser para evitar seguir realizando una labor básica para la sociedad como mecánica e inmodificable:

“Construir un ideal, o fijarle principios y criterios a la acción educativa es lo que hoy se llama diseñar un proyecto pedagógico. Fijarle un polo a las prácticas educativas es la función de un proyecto pedagógico. Una pedagogía sin proyecto o un pedagogo sin proyecto es como una brújula sin polo que la atraiga o movilice”. (Avila, 1988, p. 61)

Hoy se plantea cómo el objeto mismo de la pedagogía se soporta en la dimensión del hombre como ser que se transforma: transformación intelectual, de su saber. . . para desde allí establecer interrelación consigo mismo, con la naturaleza, con el grupo social inscribiendo al hombre en otro esquema de ideas y acciones que le ubican a nivel socio histórico específico. La pedagogía no surge de la nada:

“El trabajo de los pedagogos se lleva a cabo siempre en la problemática de una disciplina, científica o no, con una estructura epistemológica particular que la caracteriza y distingue. Una estructura elaborada por los hombres que se ocuparon de crearla y desarrollarla, que siguen reconstruyéndola, y que refleja la concepción de naturaleza y sociedad, así como del saber, que ellos tuvieron y tienen”. (Gallego, R, (992 p 3)

Lo anterior permite afirmar que el hacer pedagógico no se reduce a una acción instrumental del curriculum; O a una administración de contenidos de la enseñanza o de normas o reglamentos sino que debe ser un vivir para la transformación cultural y esto se soporta en la calidad de su propia vida y obviamente en el conjunto de la vida social. La pedagogía es una disciplina compleja, diversa y para esta no es extraño los métodos de la lógica y la matemática por medio de los cuales se puede entre otros aspectos comprender el movimiento del conocimiento aplicado desde una perspectiva integral para el desarrollo de las potencialidades del ser humano procurando una unidad en los procesos de enseñanza, investigación y metodología cognoscitiva donde el saber tiene una pedagogía propia,

“Es en dicha condición de partida en donde se formula el problema pedagógico verdadero y real de la transformación intelectual y surge el pedagogo en dicho saber, para que les ayude a construir la nueva estructura de consciencia a la reestructuración de la que poseen. El pedagogo es el vector que plantea el enfrentamiento y coadyuva la transformación intelectual a que de lugar”. (Gallego, 1992, p 35)

Abordaje de dos elementos cercanos y controvertidos: la didáctica y la enseñanza los cuales se entienden en torno a la concepción educativa que orienta la transformación de nuevas generaciones en los diversos campos del saber con miras a propiciar profesionales que respondan y se desempeñen en los requerimientos que la realidad exige. La pedagogía se la entiende como el marco teórico-práctico que fundamenta y orienta la interacción docente-dicente. Comprende el proyecto humano que informa el proyecto de sociedad, al servicio del cual se enfoca la educación. La Pedagogía es un saber teórico encargado de iluminar y posibilitar el desarrollo humano de las personas, desde una propuesta que tan solo sirve de referente a fin de que el docente esté en condiciones de poder confrontar, para poder elegir y luego optar por lo que mejor le corresponda con su autonomía. “Al campo de la Pedagogía pertenecen todos aquellos principios, conceptos, métodos y técnicas diseñados para entender y mejorar la enseñanza y volverla más eficiente para asegurar la formación y el aprendizaje de los alumnos”. (Flórez, p. 23)

George J. Posner, (año ) en su libro “Análisis del Currículo” afirma que en la actualidad no se puede enseñar bien sin pedagogía. Enseñar bien es un arte que exige tener claro para donde se va, cómo aprende y se desarrolla el alumno, qué tipos de experiencias son más pertinentes y eficaces para la formación y el aprendizaje del estudiante, y con qué técnicas y procedimientos es más efectivo enseñar ciertas cosas.

La verdadera enseñanza es intencional, obedece a un plan, tiene unas metas claras y se rige por ciertos principios y conceptos que los maestros estudian bajo el nombre de pedagogía. La ciencia propia de los maestros es la pedagogía; se dedica al estudio de las teorías y conceptos que permiten

entender y solucionar los problemas de la enseñanza. Cada teoría pedagógica se representa mediante un modelo pedagógico que resume la teoría y sirve de esquema básico para comparar esa teoría con otras teorías pedagógicas.

Muchas otras disciplinas y ciencias aportan al conocimiento de la enseñanza, entre ellas las ciencias de la comunicación, la informática, la sociología, la economía, la política, la ética, la epistemología, la psicología, la lingüística, etc. , pero es la pedagogía, cuya red conceptual gira alrededor de la formación, la disciplina mejor dotada para articular los aportes de las demás disciplinas con miras a una comprensión integral de la enseñanza y del currículo.

Toda teoría pedagógica trata de responder de manera sistemática y coherente al menos estas preguntas simultáneamente: ¿ Qué tipo de hombre se quiere educar? Cómo crece y se desarrolla un hombre? ¿Con qué experiencias? ¿Quién jalona el proceso: el maestro o el alumno? ¿ Con qué métodos y técnicas se puede alcanzar mayor eficacia?. Diferentes especialistas podrían responder una sola de estas preguntas. Pero la especialidad del pedagogo es abordarlas todas a la vez, transdisciplinariamente. Aunque en el fondo siempre se encuentra la formación como concepto clave y unificador de toda pedagogía.

En todo el quehacer educativo la didáctica juega un papel fundamental. La didáctica entendida como doctrina de la enseñanza disciplina que se ocupa de perfeccionar la eficacia de los métodos de entrenamiento y capacitación se origina en el siglo XVII; con Comenio adquiere la función de ser: “El arte de enseñar todo a todos en el menor tiempo posible”, propiciando la dimensión transmisión-repetición de la enseñanza y olvidando el problema real de la transformación de la estructura cognoscitiva y por tanto dejando de lado el fenómeno de la construcción y reconstrucción del saber:

“Un acto de comunicación entre el docente y los alumnos. Aquel elabora un mensaje que debe ser comprendido por sus receptores; algo para lo cual como lo establece la teoría de la comunicación es menester que el

mensaje sea dado significativamente en el mismo campo de experiencias que dominan los alumnos si se memoriza la información y se repite acertada, total y exacta, se habrá producido el aprendizaje y el maestro se sentirá satisfecho con la enseñanza impartida”. (Gallego, 1992, p. 18)

Posteriormente y frente a otra dimensión de crecimiento del desarrollo humano se plantea como: “El saber que tematiza el proceso de instrucción, y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, entre otros. La práctica está entonces orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa”. (Ricardo, Cit, p. 3)

Esta dimensión se soporta en la posición sobre el hombre como ser que crece cognitiva e intelectualmente y por tanto se espera que el especialismo en un saber llevará de por sí a una reflexión del como enseñar un área específica del saber de manera óptima. Hoy la dialéctica se pregunta por él ¿Cómo enseñar?, asumiendo un papel histórico-práctico orientado dentro de la pedagogía la labor del hombre como docente, apoyándose por tanto en la psicología del aprendizaje, y expresándose en un curriculum que se caracteriza en la acción dentro del aula de clase. De esta forma se puede afirmar una dialéctica como el sector del saber pedagógico que se preocupa explícitamente de la enseñanza.

Las sociedades en su fase de dinamización hacen aparecer la enseñanza como un proceso sistemático e institucional producto de la especialización de sus funciones lo cual hace que se condense el quehacer educativo en los tiempos y espacios determinados, a la vez que su interior dé paso al fenómeno sesión de clase. Es necesario además plantear una reflexión no solamente de la práctica de las formas de enseñar sino su concepto mismo de enseñanza.

Con la evolución social el proceso de enseñanza se dio en una institución particular: la escuela, y se entregó a un sujeto soporte de ese saber: el maestro; esto generó una institucionalización, una normatización. En un primer acercamiento el proceso de enseñanza enfatiza en el conocimiento de los procesos de desarrollo del sujeto que aprende: las

etapas o estadios por los que atraviesa, el análisis del interés, la preocupación por características físicas dando origen a la restricción del magiscentrismo para dar paso a la actividad libre: “las escuelas para el educando y no el educando o estudiante para las escuelas”. Se busca que los procesos dados al interior de la escuela permitan bajo las leyes del desarrollo, centradas en el interés y donde la función del maestro es ser guía del desenvolvimiento libre de quien es el actor: el estudiante; permitiendo así que la enseñanza se supedite a los procesos y leyes de desarrollo del sujeto que aprende (Clapparede, 1961)

Posteriormente se plantea que debe irse más allá. La enseñanza tiene como aspecto básico el aprendizaje y las leyes que lo gobiernan; el esfuerzo será hacia las leyes verificadoras y comprobables que orienten dicho proceso, cuyo referente serán los cambios de comportamiento del sujeto en ciertas condiciones controlables.

Cada una de estas posiciones lleva a una confusión entre la enseñanza y el enseñar, la enseñanza se entiende como lo que acontece bien sea en relación maestro-alumno, alumnos-salón de clase o entre la escuela y la vida cotidiana; permitiendo plantear dos visiones: interacción, conjunción subjetiva entre los sujetos y entre estos y el conocimiento; o interacción, praxis social, intermediación y punto de encuentro entre la realidad que atraviesa la escuela.

Una opción de la enseñanza es transformar las interacciones conocimiento escolar y extraescolar de tal forma que el trabajo en la escuela logre efectos más sólidos; el conocimiento extraescolar debe transformarse en explicaciones más elaboradas y próximas a la ciencia, formar una actitud científica, entiendo la ciencia como unos procesos de construcción de explicaciones, para ello la enseñanza deberá garantizar la transformación de las formas ingenuas de explicación por formas más elaboradas o próximas a las científicas.

“Desde esta perspectiva la enseñanza como actividad particular de la escuela, tiene por función la formación de una actitud científica y en tal sentido es entendida como un conjunto de estrategias diseñadas por el



maestro y orientadas hacia el logro de un “cambio conceptual” en el alumno. Para esta opción, nuevamente se confunde la enseñanza con el enseñar pero además se le asigna la función de erradicar las formas no científicas de pensar la realidad: privilegios de racionalidad científica”. (Díaz, Mario y otros, 1.993 p. 102)

La segunda alternativa considera a la educación con el fin de cultivar ciertas formas de comunicación valiéndose de juegos lingüísticos de diferente estructura y usos diversos. El propósito de la actividad de la enseñanza en la escuela es el de privilegiar las fuentes de conocimiento propias, a lo que se conoce como “cultura académica”.

“La discusión racional, la tradición escrita, el cálculo y el diseño, la acción orientada y organizada racionalmente”. (Ibidem, P. 166) Se plantea una búsqueda de acuerdos, en donde lo que prima es mantener unas formas de ver y decir, lo propio de nuestra época.

El reto se presenta en comprender la enseñanza, conceptualizar hacia el acontecer del pensamiento, entendido este como:

“Habitado fuera de todo proceso preestablecido y conocido, de todo sistema concebido, lo impensado. La enseñanza no prescribirá pasos, ni siquiera lo insinuaría, mas bien mostrara para incitar: la enseñanza como un mostrar, como un diagrama puesto a la vista y sin ninguna finalidad diferente a la iniciación a lo impensado”. (Ibidem, p 169-170)

Esta conceptualización abre el espacio para la creatividad, para la interrogación, para las posibilidades, es una actitud vital, es buscar una cultura de la enseñanza donde el pensamiento sea la incursión en lo nuevo; como una actitud hacia el mundo y una forma de proceder en el discurso. Basten por ahora estas reflexiones como punto de partida para centrar el presente análisis en la intuición responsable por esencia, tanto como por la exigencia de la actualidad, a repensar y ejercer desde principios de investigación autonomía, ciencia y humanismo esa función de formar profesionales que respondan a un proyecto humano alternativo, el cual desde una dimensión implementada en su proyecto pedagógico determine la noción de la educación y la enseñanza que genere una dinámica realmente

transformadora para el individuo como persona, la sociedad, la realidad cultural colombiana en pro de su transformación del conocimiento: la Universidad.

Dentro del proceso transformador de la enseñanza, emerge el constructivismo, como una nueva tendencia que en las últimas décadas ha cobrado gran auge tanto en la psicología como en la educación, en todos los niveles, sus orígenes datan de 1710 con Giambattista Vico, filósofo napolitano, el cual fue el primero en plantear que los agentes epistémicos, no pueden conocer sino solo aquello que sus estructuras cognitivas le permiten conocer. Conocer significa “saber como se hace”.

En cuanto a su concepción, el constructivismo de acuerdo con Pérez y Gallego (1994) propone que esta tendencia apunta a un cambio sustancial en definiciones fundamentales en las propuestas epistemológicas de Kunh, Lakatos Y Toulmis, que admite la estructura cognitiva previa de los educandos y acepta que los estudiantes como personas poseen una serie de propuestas validas sobre el mundo de tal forma que pueden ser asimilados a una comunidad científica que actúa y logra resultados validos a nivel existencial y comunitario.

El intento organizado por reconocer las nociones de los estudiantes se debe construir a partir de ellas, para generar metodología instruccionales lo cual dio origen al “acercamiento constructivista” que es la aplicación del constructivismo a la educación (Novack, 1988).

Este autor, postula que el constructivismo se presenta como un opuesto al positivismo lógico que sostiene que el conocimiento real y verdadero permanece en una especie de correspondencia uno a uno con el mundo. La meta es descubrir este verdadero saber (Ibidem p. 213).

En esta perspectiva Flórez, o, R (1999) diferencia por lo menos 4 corrientes:

La primera corriente se propone como meta educativa “que cada individuo acuda, progresiva y secuencialmente a la etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares” (p. 42-43). En este sentido lo importante no es que el alumno

aprenda a leer y a escribir, sino que lo que aprenda contribuya al afianzamiento y desarrollo de su capacidad de pensar, de reflexionar (Dewey, Piaget y Kolhberg).

La segunda corriente se ocupa del contenido de la enseñanza y del aprendizaje, en la cual se privilegian los conceptos y estructuras básicas de las ciencias ya que en ellas se encuentran un material de alta complejidad y que según Bruner (1973) cualquier contenido científico puede ser comprendido por los alumnos si es bien enseñado y se les traduce a su lenguaje, llevando a que los alumnos entiendan por si mismos los conceptos básicos estructurales y los modos de investigar de cada ciencia, como aprendiz por descubrimiento.

Bruner fue citado por Ausubel (1978), "quien también se ocupa de la enseñanza del contenido de las ciencias, pero no por descubrimiento propio del niño, sino como aprendizaje que el alumno tomará significativo gracias al aporte de su experiencia previa y personal".

La tercera corriente centra la enseñanza y el currículo hacia la formación de habilidades cognitivas tales como: habilidades de pensamiento deductivo, pensamiento lateral y creativo de De Bono (1970); habilidades de pensamiento artístico y se hermenéutica (Eisner, 1998).

Finalmente, la corriente social-cognitiva parte de los éxitos de la enseñanza en la interacción y de la comunicación de los alumnos y en el debate y la crítica argumentativa con el fin de lograr resultados cognitivos y estéticos colectivos y soluciones a los problemas reales comunitarios.

Algunas de las características de la pedagogía constructivista:

- Se centra en que los alumnos aprendan a pensar a partir del enriquecimiento de su interioridad con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas.
- Resolver y decidir con éxito situaciones académicas y vivenciales.
- Los aprendizajes deben ser significativos, necesitan de la reflexión, comprensión y construcción de sentido.
- Conciben la mente no como una estructura plana, sino como un espejo fiel, es decir es una estructura multidimensional activa y transformadora

que produce ideas a partir de sus experiencias previas y de su acción sobre ellas.

- Los alumnos son receptores activos porque la información que reciben es reinterpretada desde su mundo interior, la leen en sus propios esquemas para producir sus propios sentidos, ya que entender es pensar y pensar es construir sentido.

El modelo pedagógico social-cognitivo se basa en los siguientes requisitos:

- Los retos y problemas a estudiar son tomados de la realidad y de la búsqueda de solución, promueve la solución intrínseca.
- El tratamiento y búsqueda de la situación problemática se trabaja de manera integral.
- Se observa a los compañeros en acción, no para limitarlos ni criticarlos sino para revelar los procesos ideológicos implícitos.
- Mientras que la evaluación en la perspectiva tradicional y conductista está dirigida al producto, es una evaluación estática, en el modelo de pedagogía social es dinámica, ya que lo que evalúa es el potencial de aprendizaje que se vuelve real gracias a la enseñanza, a la interacción del alumno con aquellos que son más expertos que él.
- Parte de la hipótesis de que el conocimiento y el aprendizaje constituyen una construcción fundamentalmente social.
- La evaluación, y más la autoevaluación y la coevaluación constituyen el motor de todo el proceso de construcción de conocimiento.
- No es el profesor quien da la información, ni tampoco el estudiante el que la descubre. Más bien es el estudiante quien identifica lo que conoce, lo que observa y lo que dicen los demás, para valorar e interesarse o no y a partir de esto toma decisiones sobre si le es útil o no.

De manera contigua al constructivismo, se desarrolla como una alternativa educativa, “el enfoque de la pedagogía personalizada”, el cual presenta una noción peculiar de hombre y sus procesos de aprendizaje.

Es reconocida y válida la afirmación de que no existe “el mejor método de enseñanza”, en términos absolutos. Por esta razón se recomienda el

método de la instrucción individual que, en el momento parece ser el más eficaz, esto no significa que no se sigan haciendo investigaciones y experiencias constantes para tratar de mejorar la eficiencia de la enseñanza de la práctica profesional con el uso de técnicas actualizadas y ajustada a las situaciones reales del aprendizaje de los oficios.

La selección del método se fundamenta en los principios psicológicos que rigen el aprendizaje, en el estudio de la personalidad del educando, en las facilidades materiales existentes, en el cuerpo docente y en la consideración de los demás factores de toda técnica de enseñanza.

Actualmente, se considera importante prestar atención a la educación de alumno, anteriormente, no se le había dado tanto énfasis a la enseñanza individualizada como ahora. A medida que se avanza en esta era, el interés de los educadores es enseñar a cada persona en función de sus propias y únicas necesidades y habilidades. La enseñanza en efecto, se está volviendo más personalizada con el fin de hacerla más provechosa.

La mayor parte de los métodos de enseñanza se destinan al “alumno medio”, es decir al educando que representa la mayoría del grupo con relación al nivel intelectual, aptitudes, intereses, actitudes, experiencias y rasgos de la personalidad. No obstante, la hipótesis de “alumno medio” no existe. Las clases son heterogéneas, aún cuando fueran constituidas por alumnos con el mismo nivel de escolaridad. Las observaciones demuestran que en las clases no hay, en el comienzo del aprendizaje dos alumnos que posean el mismo grado de conocimiento y, a medida que la enseñanza va progresando, no existen dos alumnos que progresen con igual facilidad.

La preocupación de organizar grupos homogéneos viene desde hace mucho tiempo, y los educadores tratan de descubrir instrumentos capaces de seleccionar los candidatos para clasificarlos por niveles semejantes de capacidad y aptitud.

Por otra parte, aunque fuera probable la homogeneización, el grupo tendería a la diferenciación, causada por los factores relacionados con el medio físico y social.

Cuando un profesor utiliza un método de enseñanza colectivo, esto es, por el cual todos los alumnos reciben simultáneamente las mismas informaciones y realizan actividades iguales, el aprendizaje no se realiza de manera igual en todo el grupo, pues no hay en un mismo grupo dos individuos iguales en cuanto a:

- Capacidad de aprender.
- Ritmo en el progreso de aprendizaje.
- Deseo de aprender.
- Tipo de motivación requerida.

Esas diferencias individuales, que se clasifican en cuatro tipos (físicas, intelectuales, de aptitud y de desarrollo), son causadas, como ya se dijo, por las diferencias del medio ambiente (físico y social).

La enseñanza individualizada no es en verdad una nueva idea. Los buenos maestros la han practicado desde que se inventaron la escuela y los salones de clases. Cada vez que un maestro camina en la clase y se detiene a ayudar a un alumno ¿no está individualizando la enseñanza?. Sin embargo, en la actualidad se enfatiza la educación de todos y cada uno de los jóvenes, y se le inculca responsabilidad por su conducta.

La teoría del aprendizaje personalizado ha hecho énfasis en las diferencias de intereses, habilidades, conocimientos, puntos de motivación general y facultad de comunicación, lo cual marca la pauta para alcanzar el objetivo final.

Es un modelo flexible que suministro los instrumentos adecuados a las necesidades individuales de la persona; para obtenerlo se propicia la motivación para el logro que es una respuesta positiva frente al objetivo final en el desempeño académico que no sólo requiere conocimientos teóricos sino que va acompañado de una actitud positiva, de responsabilidad, de cierto grado de independencia en la forma de obtenerlo y con esto el desarrollo de la propia iniciativa y creatividad.

Como afirma Fraure (1973): “la educación personalizada centra su interés en tres aspectos: la acogida, la actividad y el proyecto, para que el

niño pueda actuar y comprobar su desarrollo y así constituir su propia acción de modo que sea capaz de juzgar, elegir, determinar y controlarse”.

Zea y Farfán (1981), consideran que como todo sistema educativo posee principios filosóficos, la educación personalizada, también tiene establecidos fines que son normas redactoras dentro de la acción educativa. Estas autoras citan los principios de este método considerando como los más esenciales la individualidad y el ritmo personal de alumno, la libertad y responsabilidad del alumno, la actividad y creatividad del alumno, la socialización del alumno y la normalización del alumno.

Individualidad y ritmo personal: es una de las características más destacadas del sujeto; por ello el método personalizado considera importante el trabajo individual adaptándolo y preparándolo para el alumno, teniendo en cuenta sus necesidades.

Libertad y responsabilidad: este método considera importante que el sujeto tiene sus propias decisiones por tanto educa para aprender a elegir, esto no quiere decir que haya un mínimo de exigencia, ya que el profesor exige y a la vez ayuda a que cada uno se responsabilice y se realice, él mismo descubriendo sus potencialidades.

Actividad y creatividad: el desarrollo del talento creador es uno de los fines de este proceso educativo.

Socialización del alumno: brindar la oportunidad de participación responsable en el bien común, corrigiendo a tiempo todo lo relacionado con la competencia, ya que su meta principal es favorecer el intercambio y la colaboración.

Normalización: la acción educativa desarrolla un clima de normalidad y espontaneidad en el educando, a la vez hace equilibrar las actividades mentales y corporales, las cuales son las bases para alcanzar la libertad interior dando pie a la reflexión. Dicho equilibrio se logra efectuando ejercicios de normalización en los diferentes niveles, los cuales siguen un proceso de: percepción, adecuación corporal y percepción motriz. Otra dimensión que se tiene en cuenta dentro de la normalización es el clima de

respeto mutuo, a la actividad permanente de escuchar y al intercambio, preparando así al alumno para la vida comunitaria y social.

Con base en las consideraciones anteriores se ha adoptado el método de enseñanza individual mediante el cual:

- Cada alumno debe tener posibilidad de iniciar el aprendizaje y terminarlo cuando está preparado para ello, sin tener en cuenta el nivel de progreso de sus compañeros.
- El instructor debe atender cada alumno individualmente y cuidar, al mismo tiempo, de todo el grupo, ofreciéndoles estímulo y despertando en ellos el interés.
- Cada alumno debe recibir la asistencia que necesite, sin interferir el progreso de los demás compañeros.
- Cada alumno debe progresar de acuerdo con sus aptitudes, su esfuerzo e interés, sin perjudicar o ser perjudicado por los progresos de sus compañeros de grupo.

Para obtener estas ventajas de la instrucción individual, la idea inicial era que sería necesario reducir el número de alumnos por instructor, para que este pudiera enseñar a un alumno cuando lo necesitara. Sin embargo, las observaciones que se han realizado en los trabajos de grupo, demuestran que después de la iniciación de un curso comenzaban a surgir pequeños grupos constituidos por los alumnos medios, atrasados y más adelantados. Para organizar material adecuado para el método de enseñanza se adoptaron las hojas individuales de instrucciones pero aunque estas facilitan el trabajo del instructor, debe haber una preocupación durante todo el proceso educativo, para conocer las características de personalidad de cada alumno, por lo tanto se recomienda:

- Procurar conocer, con relación al alumno, su medio ambiente, sus experiencias, intereses y aptitudes, su nivel general de conocimiento y su grado de madurez.
- Estar atento a las diferencias individuales, desarrollando su propia habilidad para descubrir y analizar las causas de ciertas actitudes de los



educando (por ejemplo el comportamiento psicológico de los alumnos que están trabajando).

- Adoptar el método de enseñanza sugerido y la manera de tratar al alumno, a las diferencias individuales observadas.

Para finalizar, es clave reseñar que este enfoque educativo se centra en el individuo y las posibilidades con que este cuenta para su desarrollo personal, en la constitución del aprendizaje significativo, estimando variables como la maduración y capacidades intelectuales.

## **PROBLEMA**

La docencia es una de las dimensiones de la razón de ser de la universidad. Es así, que si la universidad pretende desempeñar su responsabilidad social, debe centrarse en la visión pedagógica, examinarla y actualizarla a fin de cualificar la acción docente.

Con base en los planteamientos teóricos y empíricos se plantea el siguiente interrogante:

¿Cuáles son las características de los estilos pedagógicos que están empleando los profesores del Area Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana?

## **OBJETIVOS**

### **OBJETIVO GENERAL**

Describir las características de los estilos pedagógicos que están utilizando los docentes del Area Educativa de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana en el segundo periodo del 2.000, a través de la aplicación de un instrumento.

### **OBJETIVOS ESPECIFICOS**

Diseñar y aplicar un instrumento que permita identificar las características de los estilos pedagógicos, que están utilizando actualmente los docentes del Area Educativa de la Facultad de Psicología.

Analizar la información y precisar las características de los estilos pedagógicos presentes en el Area Educativa.

Sugerir la aplicación de una mayor criticidad en todos y cada uno de los estilos pedagógicos existentes en el Area Educativa.

### **VARIABLES**

Estilos Pedagógicos: Tradicional.  
Conductista  
Personalizada  
Constructivista

Docentes: Area Educativa.

## METODO

### **Diseño.**

El presente estudio se desarrolló con una metodología de carácter descriptivo, porque a través de este se conocieron y analizaron las características de los estilos pedagógicos de los profesores del Area Educativa de la Facultad de Psicología.

### **Participantes.**

Para la realización del presente estudio se trabajó con los alumnos de las asignaturas del Area Educativa.

Esta población estuvo representada por una muestra aleatoria del 10% de los alumnos que están cursando las asignaturas que conforman el Area Educativa.

### **Instrumento.**

El instrumento permitió identificar el estilo o los estilos pedagógicos que están utilizando los profesores del Area Educativa de la Facultad de Psicología.

Las pedagógicas a identificar son:

- Pedagogía Tradicional:

Con los items: 1, 3, 6, 8, 10, 11, 14, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 34 y 36.

- Pedagogía Conductista:

Con los items: 7, 12, 23, 29 y 32.

- Pedagogía Cognitiva o Constructivista:

Con los items: 2, 5, 9, 13, 16, 25 y 27.

- Pedagogía Personalizada:

Con los items: 4, 15, 18, 21, 31, 33, y 35.

El instrumento consta de 36 ítems en total, y fue diseñado a partir de los planteamientos epistemológicos que fundamentan cada uno de los estilos pedagógicos, los cuales están ampliamente descritos en el marco teórico.

### **Procedimiento.**

1. Selección de la muestra: se escogieron 40 alumnos en total.
2. Citación de los participantes: los alumnos que contestaron la encuesta fueron escogidos al azar y estaban tomando las asignaturas del Área Educativa.
3. Explicación del objetivo de la investigación. Las investigadoras explicaron tanto a los alumnos como a los profesores el objetivo de la investigación y cómo contestar el instrumento.
4. Recolección de la información. Una vez recolectada la información se organizó para su posterior análisis.
5. Análisis de la información. Los datos fueron analizados a través de la estadística descriptiva.

## RESULTADOS

Con el fin de cumplir los objetivos propuestos en la presente investigación se aplicó un instrumento el cual permitió identificar los estilos pedagógicos que están utilizando los profesores del área educativa de la Facultad de Psicología.

Este instrumento consta de 36 ítems y se calificó, en la siguiente forma: (1) cuando la estrategia pedagógica no es utilizada, (2) cuando la estrategia pedagógica se utiliza ocasionalmente y (3) cuando la estrategia pedagógica es utilizada frecuentemente.

Para analizar lo anterior se llevó a cabo un análisis descriptivo el cual consistió en el cálculo de las medidas de tendencia central y de dispersión de las variables evaluadas. Para el análisis de lo anterior se realizó una transformación lineal de los puntajes brutos a porcentajes entre cero (0%) y cien por ciento (100%) de las respuestas a 1, 2 y 3 respectivamente.

Además de lo anterior se realizó un análisis psicométrico del instrumento utilizado mediante el alfa de Crombach encontrándose una consistencia interna de 0,842 por lo tanto los ítems están consistentemente evaluando constructos equivalentes. Para hallar la confiabilidad se utilizó Pearson mediante la técnica de mitades hallándose un índice de 0,76 el cual indica una alta confiabilidad a un nivel de significancia del 0.05.

A continuación se presentan los resultados hallados en tablas y en figuras para su mayor comprensión .

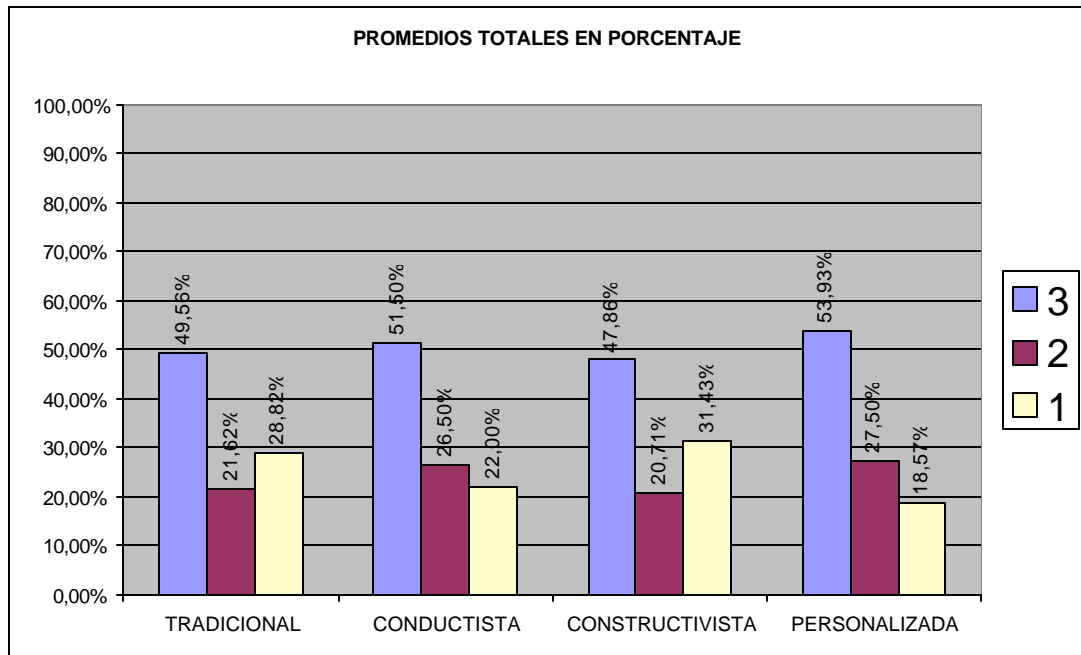


Figura 1. Promedios totales en porcentaje de los estilos pedagógicos evaluados (Tradicional, conductista, constructivista, y personalizada).

Como se observa en la anterior gráfica no hay diferencias significativas entre los estilos pedagógicos utilizados.

En esta sección se presentan los resultados hallados de acuerdo con la materia dictada y el profesor que la dicta.

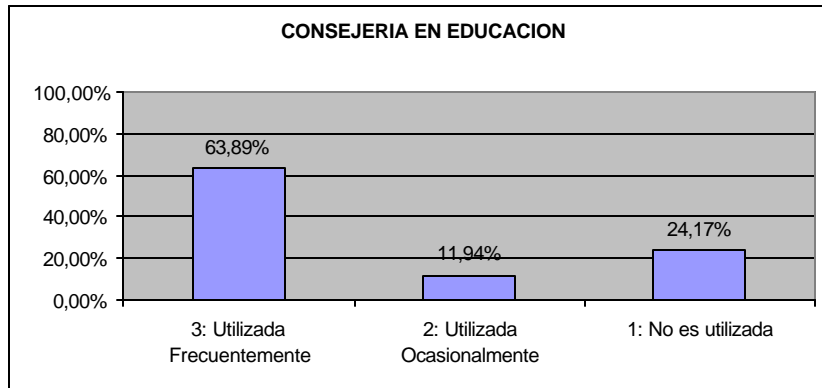


Figura 2. Resultados en porcentajes de la materia Consejería en Educación I.

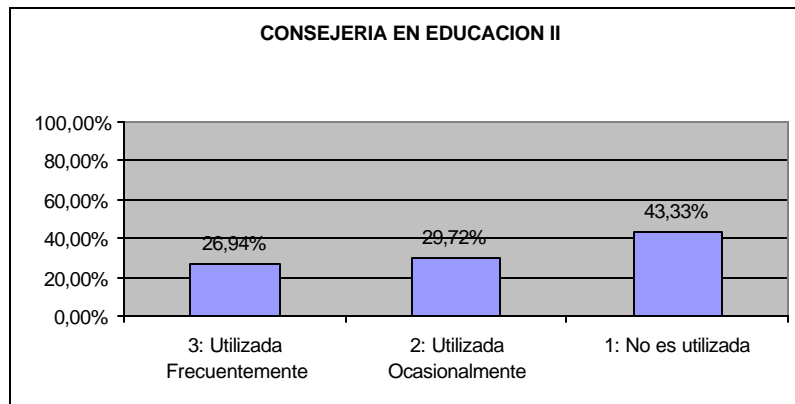


Figura 3. Resultados en porcentaje de la materia Consejería en Educación II .



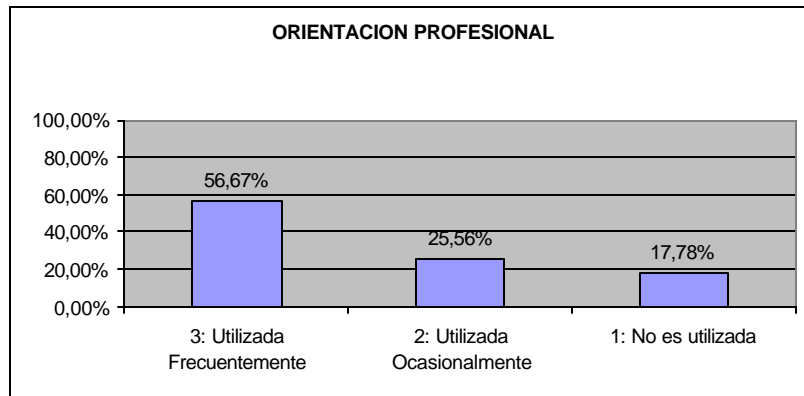


Figura 4. Resultados en porcentaje de la materia Orientación Profesional .

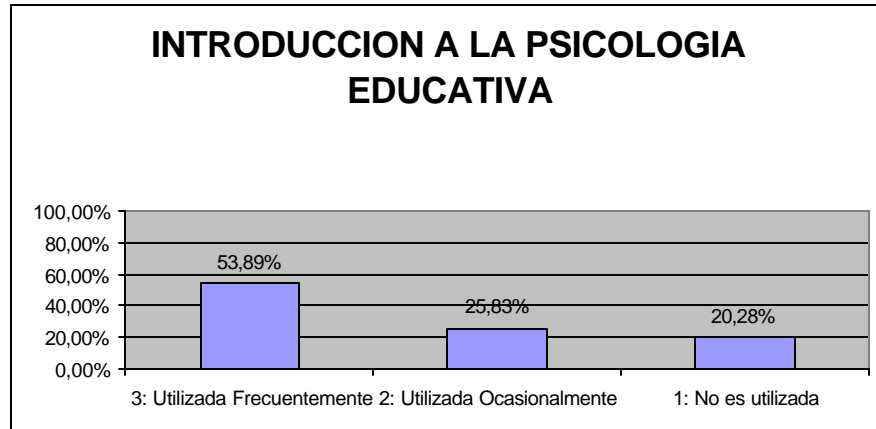


Figura 5. Resultados en porcentaje de la materia Introducción a la Psicología Educativa .

De acuerdo con los resultados hallados Consejo en Educación I , Orientación Profesional e Introducción a la Psicología Educativa no difieren entre si significativamente, en cambio la materia – Consejo en Educación II – difiere en su estilo con las otras materias a un nivel del 0.05.

A continuación se presentan las tablas donde se encuentran los datos brutos y su conversión a porcentajes de acuerdo con el profesor y el estilo utilizado.

## ORIENTACION PROFESIONAL

## VIII SEMESTRE

	3: Utilizada Frecuentemente		2: Utilizada Ocasionalmente		1: No es utilizada		TOTAL	%	
		%		%		%			
TRADICIONAL	1	6	60,00%	4	40,00%	0	0,00%	10	100,00%
	3	6	60,00%	4	40,00%	0	0,00%	10	100,00%
	6	7	70,00%	3	30,00%	0	0,00%	10	100,00%
	8	3	30,00%	4	40,00%	3	30,00%	10	100,00%
	10	2	20,00%	8	80,00%	0	0,00%	10	100,00%
	11	5	50,00%	5	50,00%	0	0,00%	10	100,00%
	14	5	50,00%	5	50,00%	0	0,00%	10	100,00%
	17	0	0,00%	2	20,00%	8	80,00%	10	100,00%
	19	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%	10	100,00%
	20	2	20,00%	0	0,00%	8	80,00%	10	100,00%
	22	5	50,00%	5	50,00%	0	0,00%	10	100,00%
	24	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	26	1	10,00%	2	20,00%	7	70,00%	10	100,00%
	28	6	60,00%	4	40,00%	0	0,00%	10	100,00%
30	2	20,00%	2	20,00%	6	60,00%	10	100,00%	
34	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%	10	100,00%	
36	0	0,00%	2	20,00%	8	80,00%	10	100,00%	
CONDUCTISTA	7	8	80,00%	2	20,00%	0	0,00%	10	100,00%
	12	7	70,00%	3	30,00%	0	0,00%	10	100,00%
	23	6	60,00%	4	40,00%	0	0,00%	10	100,00%
	29	8	80,00%	2	20,00%	0	0,00%	10	100,00%
	32	7	70,00%	3	30,00%	0	0,00%	10	100,00%
CONSTRUCTIVISTA	2	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	5	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	9	8	80,00%	0	0,00%	2	20,00%	10	100,00%
	13	6	60,00%	4	40,00%	0	0,00%	10	100,00%
	16	8	80,00%	0	0,00%	2	20,00%	10	100,00%
	25	3	30,00%	7	70,00%	0	0,00%	10	100,00%
	27	8	80,00%	2	20,00%	0	0,00%	10	100,00%
PERSONALIZADA	4	7	70,00%	3	30,00%	0	0,00%	10	100,00%
	15	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	18	8	80,00%	2	20,00%	0	0,00%	10	100,00%
	21	8	80,00%	2	20,00%	0	0,00%	10	100,00%
	31	7	70,00%	3	30,00%	0	0,00%	10	100,00%
	33	7	70,00%	3	30,00%	0	0,00%	10	100,00%
	35	8	80,00%	2	20,00%	0	0,00%	10	100,00%

## INTRODUCCION A LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

	3: Utilizada Frecuentemente		2: Utilizada Ocasionalmente		1: No es utilizada		TOTAL		
		%		%		%			
<b>TRADICIONAL</b>	1	8	80,00%	2	20,00%	0	0,00%	10	100,00%
	3	7	70,00%	2	20,00%	1	10,00%	10	100,00%
	6	8	80,00%	0	0,00%	2	20,00%	10	100,00%
	8	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	10	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	11	7	70,00%	1	10,00%	2	20,00%	10	100,00%
	14	2	20,00%	3	30,00%	5	50,00%	10	100,00%
	17	8	80,00%	1	10,00%	1	10,00%	10	100,00%
	19	6	60,00%	4	40,00%	0	0,00%	10	100,00%
	20	7	70,00%	3	30,00%	0	0,00%	10	100,00%
	22	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	24	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	26	5	50,00%	5	50,00%	0	0,00%	10	100,00%
	28	8	80,00%	1	10,00%	1	10,00%	10	100,00%
<b>CONDUCTIVISTA</b>	30	8	80,00%	2	20,00%	0	0,00%	10	100,00%
	34	7	70,00%	3	30,00%	0	0,00%	10	100,00%
	36	7	70,00%	3	30,00%	0	0,00%	10	100,00%
	7	9	90,00%	1	10,00%	0	0,00%	10	100,00%
	12	7	70,00%	3	30,00%	0	0,00%	10	100,00%
	23	2	20,00%	4	40,00%	4	40,00%	10	100,00%
<b>CONSTRUCTIVISTA</b>	29	1	10,00%	2	20,00%	7	70,00%	10	100,00%
	32	2	20,00%	2	20,00%	6	60,00%	10	100,00%
	2	4	40,00%	4	40,00%	2	20,00%	10	100,00%
	5	0	0,00%	3	30,00%	7	70,00%	10	100,00%
	9	5	50,00%	3	30,00%	2	20,00%	10	100,00%
	13	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%	10	100,00%
<b>PERSONALIZADA</b>	16	0	0,00%	3	30,00%	7	70,00%	10	100,00%
	25	8	80,00%	2	20,00%	0	0,00%	10	100,00%
	27	2	20,00%	2	20,00%	6	60,00%	10	100,00%
	4	1	10,00%	9	90,00%	0	0,00%	10	100,00%
15	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%	
18	3	30,00%	4	40,00%	3	30,00%	10	100,00%	
21	0	0,00%	4	40,00%	6	60,00%	10	100,00%	
31	4	40,00%	6	60,00%	0	0,00%	10	100,00%	
33	1	10,00%	8	80,00%	1	10,00%	10	100,00%	
35	7	70,00%	3	30,00%	0	0,00%	10	100,00%	

## CONSEJERIA EN EDUCACION II

	3: Utilizada Frecuentemente	%	2: Utilizada Ocasionalmente	%	1: No es utilizada	%	TOTAL	%	
<b>TRADICIONAL</b>	1	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%	10	100,00%
	3	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%	10	100,00%
	6	4	40,00%	0	0,00%	6	60,00%	10	100,00%
	8	5	50,00%	0	0,00%	5	50,00%	10	100,00%
	10	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	11	0	0,00%	10	100,00%	0	0,00%	10	100,00%
	14	0	0,00%	5	50,00%	5	50,00%	10	100,00%
	17	5	50,00%	5	50,00%	0	0,00%	10	100,00%
	19	5	50,00%	5	50,00%	0	0,00%	10	100,00%
	20	5	50,00%	0	0,00%	5	50,00%	10	100,00%
	22	4	40,00%	5	50,00%	1	10,00%	10	100,00%
	24	0	0,00%	5	50,00%	5	50,00%	10	100,00%
	26	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	28	0	0,00%	5	50,00%	5	50,00%	10	100,00%
	30	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	<b>CONDUCTISTA</b>	34	5	50,00%	5	50,00%	0	0,00%	10
36		9	90,00%	1	10,00%	0	0,00%	10	100,00%
7		7	70,00%	0	0,00%	3	30,00%	10	100,00%
12		0	0,00%	7	70,00%	3	30,00%	10	100,00%
23		0	0,00%	5	50,00%	5	50,00%	10	100,00%
29		7	70,00%	0	0,00%	3	30,00%	10	100,00%
32		0	0,00%	7	70,00%	3	30,00%	10	100,00%
<b>CONSTRUCTIVISTA</b>		2	0	0,00%	10	100,00%	0	0,00%	10
	5	0	0,00%	3	30,00%	7	70,00%	10	100,00%
	9	0	0,00%	3	30,00%	7	70,00%	10	100,00%
	13	0	0,00%	1	10,00%	9	90,00%	10	100,00%
	16	0	0,00%	2	20,00%	8	80,00%	10	100,00%
	25	0	0,00%	2	20,00%	8	80,00%	10	100,00%
	27	0	0,00%	1	10,00%	9	90,00%	10	100,00%
<b>PERSONALIZADA</b>	4	3	30,00%	1	10,00%	6	60,00%	10	100,00%
	15	7	70,00%	0	0,00%	3	30,00%	10	100,00%
	18	0	0,00%	4	40,00%	6	60,00%	10	100,00%
	21	0	0,00%	3	30,00%	7	70,00%	10	100,00%
	31	0	0,00%	4	40,00%	6	60,00%	10	100,00%
	33	0	0,00%	4	40,00%	6	60,00%	10	100,00%
	35	1	10,00%	4	40,00%	5	50,00%	10	100,00%

CONSEJERIA EN EDUCACION I									
SEMESTRE VIII									
	3: Utilizada Frecuentemente	%	2: Utilizada Ocasionalmen te	%	1: No es utilizada	%	TOTAL	%	
<b>TRADICIONAL</b>	1	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	3	6	60,00%	4	40,00%	0	0,00%	10	100,00%
	6	7	70,00%	3	30,00%	0	0,00%	10	100,00%
	8	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	10	6	60,00%	0	0,00%	4	40,00%	10	100,00%
	11	7	70,00%	3	30,00%	0	0,00%	10	100,00%
	14	5	50,00%	5	50,00%	0	0,00%	10	100,00%
	17	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%	10	100,00%
	19	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%	10	100,00%
	20	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%	10	100,00%
	22	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	24	3	30,00%	4	40,00%	3	30,00%	10	100,00%
	26	3	30,00%	0	0,00%	7	70,00%	10	100,00%
	28	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	30	0	0,00%	2	20,00%	8	80,00%	10	100,00%
	34	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%	10	100,00%
36	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%	10	100,00%	
<b>CONDUCTISTA</b>	7	6	60,00%	0	0,00%	4	40,00%	10	100,00%
	12	7	70,00%	0	0,00%	3	30,00%	10	100,00%
	23	7	70,00%	3	30,00%	0	0,00%	10	100,00%
	29	7	70,00%	0	0,00%	3	30,00%	10	100,00%
	32	5	50,00%	5	50,00%	0	0,00%	10	100,00%
<b>CONSTRUCTIVISTA</b>	2	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	5	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	9	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	13	8	80,00%	2	20,00%	0	0,00%	10	100,00%
	16	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	25	4	40,00%	4	40,00%	2	20,00%	10	100,00%
	27	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
<b>PERSONALIZADA</b>	4	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	15	10	100,00%	0	0,00%	0	0,00%	10	100,00%
	18	8	80,00%	2	20,00%	0	0,00%	10	100,00%
	21	8	80,00%	2	20,00%	0	0,00%	10	100,00%
	31	7	70,00%	0	0,00%	3	30,00%	10	100,00%
	33	8	80,00%	2	20,00%	0	0,00%	10	100,00%
	35	8	80,00%	2	20,00%	0	0,00%	10	100,00%

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten afirmar que los objetivos del presente estudio se lograron pues describe los estilos pedagógicos que utilizaron los docentes del Area Educativa en el segundo periodo del 2000.

El estilo pedagógico más utilizado es el tradicional, 75% de los docentes lo poseen, lo cual indica que los docentes del Area Educativa considera que el papel fundamental del profesor es difundir y transmitir los conocimientos de manera lógica y sistemática. Esta opción indica que las clases se llevan a cabo por lo general en forma expositiva, donde el profesor es el que tiene la mayor parte de responsabilidad y los estudiantes se limitan a asimilar los planteamientos del educador, los cuales son evaluados en forma sumativa. Este tipo de evaluación enfatiza su acción en la reproducción de conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones previamente estudiados por los alumnos en los textos prefijados.

De lo anterior se deduce que estos docentes conciben la educación como una actividad unilateral cuyo papel es difundir la instrucción y transmitir los conocimientos acumulados.

Una minoría, el 25% de los docentes del Area Educativa, combina su acción pedagógica utilizando para sus clases los estilos tradicional, conductista, constructivista y personalizado. Esto implica seleccionar cuidadosamente los temas que conviene abordar desde un estilo pedagógico específico, lo cual indica que el docente utiliza razonablemente las posibilidades pedagógicas señaladas.

En consecuencia, el 25% de los profesores del Area Educativa, tiene claridad de lo que significa presentar algunos temas a través de la exposición; otros mediante instructivos orientados a lograr la eficiencia y eficacia en los estudiantes, entonces se enfatiza en el entrenamiento de tal forma que los alumnos aprendan a hacer.

Así mismo, otros temas son abordados a través del estilo pedagógico del constructivismo, es decir el docente fomenta en sus alumnos el aprender a

pensar a partir del enriquecimiento de su interioridad con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas. Crea situaciones problemáticas que le permita al estudiante resolver y decidir con éxito situaciones académicas y vivenciales. Los temas son significativos y promueve la reflexión, comprensión y construcción de sentido. Los alumnos son considerados como receptores activos donde éste es quien construye y se apropia del conocimiento.

La evaluación desde esta perspectiva es dinámica, social y lo más importante es evaluar el potencial de aprendizaje que se vuelve real gracias a las interacciones de los alumnos con aquellos que son más expertos que él.

De otra parte esta minoría de docentes del Area Educativa visualiza a sus alumnos en forma integral, es decir, tiene en cuenta sus dimensiones física, espiritual, social, artística, entre otras. Respeta las diferencias individuales, como seres únicos e irrepetibles.

De lo anterior se deduce que estos docentes, 25%, consideran que el fin de la educación es la perfección del ser humano, a través del desarrollo de sus facultades del ser humano en la cual se privilegian entre otras, el respecto a la dignidad de la persona humana, a la verdad, a la vida, a las leyes, a la autoridad legítima y la libertad. Si la educación no esta basada en estos valores no se trata de educación, valdría hablar mas bien, de adiestramiento.

## SUGERENCIAS

- Realizar este tipo de estudio con todos los docentes de la facultad de Psicología.
- Promover seminarios de formación pedagógica para los docentes del Area Educativa de tal forma que les permita actualizarse y de esta manera utilizar pedagogías variadas en el desempeño de sus clases.
- Identificar las estrategias pedagógicas que se están utilizando en las asignaturas aplicadas como seminarios y prácticas profesionales.
- Diseñar y aplicar estudios que permitan conocer el impacto de lo tratado en los seminarios de actualización.

Implementar estrategias de seguimiento y evaluación para los docentes del Area Educativa mas frecuentes.



## REFERENCIAS

- Avila, R. (1988) ¿Qué es pedagogía?. Ed. Nueva América, p. 61. Bogotá, Colombia.
- Althusser, L. (1980) Ideología y aportes ideológicos del Estado. Presencia. Lisboa, Portugal.
- Borde , P. Y Passerou, J.C. (1975) La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ed. Eco Alves. Río de Janeiro, Brasil.
- Botero, A. (1990) Simposio permanente sobre la universidad. ICFES. Bogotá, Colombia.
- Bourdieu y Passerow (1995) La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. ALVES. Río de Janeiro, Brasil.
- Builles, J.F. (1988) Informe Plan Practica Educativa. Universidad de La Sabana. Manuscrito no publicado.
- Carretero, M. (1993) Constructivismo y Educación. Ed. Luis Vives. Argentina.
- Claparede, E. (1961) Psicología del niño y pedagogía experimental. Ed. Continental. México.
- Coll, C. (1990). Conocimiento y practica educativa. España.
- Dabas, E. Y Najmanovich D. (1995) El lenguaje de los vínculos. Argentina.
- De Roux, R. (1990) Elepio a la incertidumbre. Ed. Nueva América.
- Devrie, R. (1990) Como transformarse en un maestro constructivista. University Houston. Traducción Irene K.
- Díaz, M. (1992) Pedagogía, discurso y poder. CORPRODIC. Bogotá.
- Dussel, E. (1980) Filosofía de la liberación. EDICOL. Mexico.
- Fabra, M. 81973) La nueva pedagogía. Biblioteca Salvat de grandes temas. Barcelona, España.

- Florez, G. (1999) Evaluación pedagógica y cognición. Mc. Graw Hill. Bogotá, Colombia.
- Gallego, R. (1992) Saber pedagógico. Ed. Magisterio. Bogotá, Colombia.
- García, H. Y otros (1999) Tratado de Educación Personalizada. Ediciones RIALP. Madrid, España.
- Guban, Egon G. Y Lincoln (1989) What is this constructivist paradigm anyway. Traducción: Felix Bustos.
- Henao, G. (1990) Espacios educativos. Tercer congreso educación.
- Hernandez, Pedro. Psicología de la educación. Ed. Paulina. Bogotá, Colombia
- Lucio, R. (1994) El enfoque constructivista de la educación. Educación y cultura.
- Luzurriaga, L. (1993) La educación Nueva. Cuaderno de psicología. Método de instrucción individual. Instituto Superior de Educación INSE.
- Negret, J.C. (1993) El constructivismo: ¿Un modelo de enseñanza o un modo de aprendizaje? El educador al cambio.
- Niño, D. (1998) Hacia una nueva educación. Unesco. Convenio Andrés Bello. Bogotá, Colombia.
- Nohl (1965) Antropología Pedagógica. F.C.E. México.
- Pold, J. (1997) El profesor universitario. Universidad de La Sabana. Bogotá, Colombia.
- Schoenbrun, Manual y Berger, Regina. Enseñanza individualizada. Una guía completa para el diagnóstico, planeación, enseñanza y evaluación. Ed. DIANA. México.
- Tedesco, J.C. (1982) Elementos para el diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina. Unesco. Cepal.
- Varios. Pedagogía, discurso y poder. Corprodic. Bogotá, Colombia.
- Warren, K. (1998) The theory of experimental education. (3 ed.) Association for experimental education, S.A. Traducido por Juan Felipe Builes.

Zubiria, II. (1994) Modelos pedagógicos. Fondo de publicaciones  
Bernardo Herrera Merino. Bogotá, Colombia

# ANEXOS

## CUESTIONARIO DE APLICACION

Materia: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_

Profesores: \_\_\_\_\_

El presente instrumento se propone identificar los modelos pedagógicos utilizados por el docente. Para responder las preguntas del instrumento se debe tener en cuenta lo siguiente:

- a. Lea cuidadosamente cada una de las preguntas y en caso de tener alguna duda pregunte al examinador.
- b. Seleccione de uno a uno el valor de su respuesta teniendo en cuenta que: la calificación máxima es 3. Es decir la estrategia pedagógica más utilizada

La estrategia pedagógica no es utilizada, se puntúa 1.

La estrategia pedagógica es utilizada ocasionalmente, se puntúa 2.

La estrategia pedagógica es utilizada frecuentemente, se puntúa 3.

PREGUNTA	1	2	3
1) Al iniciar los temas el profesor tiene en cuenta el nivel de conocimientos y de desarrollo que poseen los estudiantes.			
2) El docente propone problemas en clase.			
3) Las clases se llevan a cabo teniendo en cuenta las necesidades culturales de los estudiantes.			
4) El profesor respeta las diferencias de los alumnos.			
5) El docente ayuda a los estudiantes a reflexionar de forma crítica y autoevaluar el recorrido investigativo, en sus avances, fortalezas, debilidades y nuevos aprendizajes logrados.			
6) Los contenidos responden a la calidad y pertinencia de los objetivos tanto del currículo como de la asignatura.			
7) La asignatura se llevó a cabo a partir de objetivos de instrucción.			
8) El método más utilizado por el docente es la exposición y la realización de ejercicios.			
9) El docente asiste a los estudiantes en los momentos difíciles y les proporciona el soporte oportuno, informativo y emocional para superar escollos y estancamientos innecesarios.			
10) Realiza evaluaciones únicamente al final de los temas y/o unidades.			
11) Los niveles de análisis, síntesis y otros se realizan teniendo en cuenta lo expuesto por el docente.			
12) Los contenidos permiten describir el comportamiento que el estudiante adquirirá o exhibirá.			
13) Formula preguntas que estimulan la actividad			

PREGUNTA	1	2	3
investigativa.			
14) Los logros de aprendizaje dependen única y exclusivamente del esfuerzo del estudiante.			
15) Las actividades del profesor están basadas en los valores y principios en que se fundamenta la universidad.			
16) El docente ofrece pautas y ayuda a sus estudiantes para definir y organizar sus actividades y tareas relacionadas con la búsqueda de la solución del problema.			
17) Las técnicas de enseñanza utilizadas por el docente no estimulan la reflexión, expresión y creatividad.			
18) Los aprendizajes adquiridos le han posibilitado cambios positivos en su comportamiento.			
19) Los contenidos abordados en clase no se integran con otras asignaturas.			
20) Los métodos y técnicos no contemplan situaciones de la realidad actual.			
21) Las actividades que se llevan a cabo promueven la autoconciencia, autocontrol y autodecisión.			
22) Los ejercicios llevados a cabo en el salón de clase son planteados por el docente.			
23) Realiza un seguimiento y control del aprendizaje a través del estímulo y refuerzo.			
24) Al comenzar las clases el profesor plantea claramente las reglas a seguir.			
25) El docente ahonda el propósito de la unidad e identifica las habilidades de pensamiento requeridas y las que se propone desarrollar.			

PREGUNTA	1	2	3
26) Las reglas planteadas por el profesor son inmodificables.			
27) Al impartir los contenidos estimula el dialogo.			
28) Los temas tratados se desarrollan a través de la exposición por parte del profesor y los alumnos.			
29) Los objetivos de la asignatura plantean claramente las destrezas y competencias que se lograrán.			
30) Las evaluaciones son de carácter memorístico y repetitivo.			
31) El estudiante esta visualizado como una persona que no se debe manipular.			
32) Las evaluaciones miden la acumulación de lo aprendido.			
33) Los aprendizajes adquiridos no sólo le han permitido aprender la asignatura si desarrollan cada vez mejor como ser humano.			
34) El profesor limita el papel del alumno a recibir la información seleccionada por él.			
35) El estudiante es valorado como persona y no existe la discriminación.			
36) El profesor plantea un esquema de temas y estrategias el cual no puede ser modificado por los alumnos.			