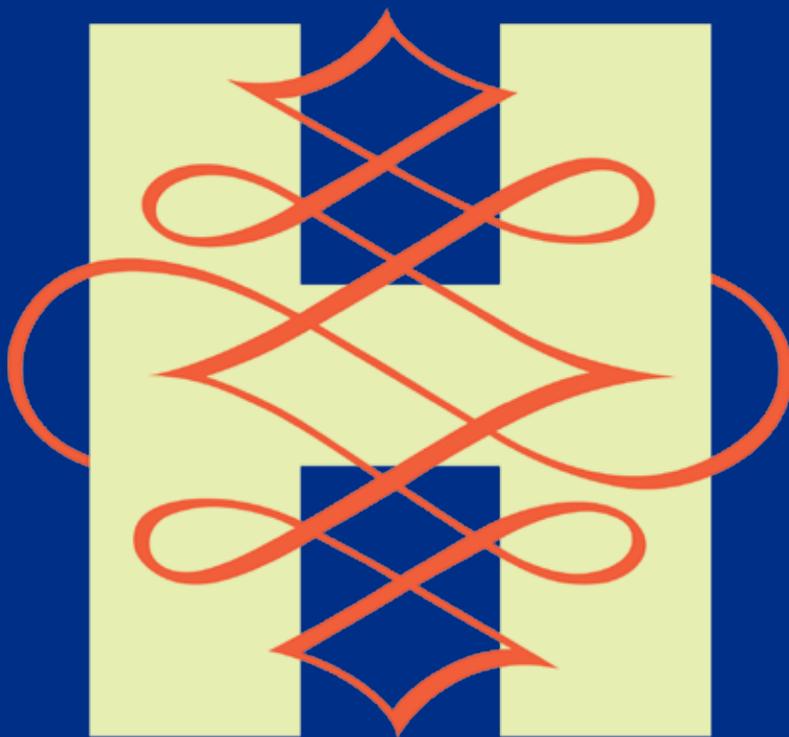


PEI

20 AÑOS DEL MODELO EDUCATIVO: UN POCO DE HISTORIA PARA ENTENDER EL PROCESO







PEI

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Dirección Académica



Escuela Ciencias
de la Educación

Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Universidad Icesi

© Dirección Académica y © CREA

52 pp, 16,5 x 22,5 cm

ISBN: 978-958-8936-28-4

Palabras clave: Áreas de desarrollo humano |
capacidades | competencias | aprendizaje activo

Sistema de Clasificación Dewey: 378.861 - ddc21

© Universidad Icesi

Primera edición / Cali, agosto de 2017

Rector

Francisco Piedrahita Plata

Secretaria General

María Cristina Navia Klemperer

Director Académico

José Hernando Bahamón Lozano

Escuela de Ciencias de la Educación

Ana Lucía Paz Rueda

Centro de Recursos para el Aprendizaje (CREA)

John Didier Anaya Jiménez

Coordinador Editorial

Adolfo A. Abadía

Diseño y Diagramación

Natalia Ayala Pacini (natalia@cactus.com.co)

Editorial Universidad Icesi

Calle 18 No. 122-135 (Pance),

Teléfono: + 57 (2) 555 2334

E-mail: editorial@icesi.edu.co

Cali, Colombia

Impreso y hecho en Colombia /

Printed and made in Colombia



**20 AÑOS DEL MODELO EDUCATIVO:
UN POCO DE HISTORIA PARA
ENTENDER EL PROCESO**

*A Hipólito González (q.e.p.d.),
gestor de nuestro modelo educativo
y faro que aún hoy nos orienta.*

CARTILLAS PARA CONSULTAR



PEI | PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL



APRENDIZAJE ACTIVO



PROGRAMAS TRANSVERSALES

LÍNEAS DE FORMACIÓN



CIUDADANÍA



CIENCIAS, ARTES Y
HUMANIDADES



LENGUAJE

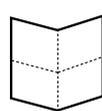
OTRAS PIEZAS



ALGUNAS ÁREAS CLAVE
Y SU APROPIACIÓN DEL PEI



GLOSARIO



GUÍA PEI

ÍNDICE

13 Introducción

14 Los primeros planteamientos curriculares a nivel macro

16 El origen de los planteamientos curriculares a nivel micro

1

La estructura curricular entre 1994 – 1996: un giro

2

El modelo pedagógico de Icesi, 1997-2015: un hito liderado por Hipólito González

23 Capacidades y valores

26 Mallas Curriculares y Núcleo Común

28 Aprendizaje Activo

3

Anexo a la historia

30 Organización de un área central en los programas académicos de icesi para una educación integral

30 Filosofía del área central

35 Objetivo común inmediato de los cursos del área central

36 Más expertos en escuchar y más activos
como lectores y como interlocutores

42 Pasar de las intuiciones y las opiniones a un pensamiento
reflexivo y sistemático

43 Trascender los horizontes de la experiencia inmediata.

44 Propuesta de caracterización de los cursos

45 Cursos temáticos

48 Debates Actuales

48 Objetivos de las areas

48 Filosofía

49 Historia

50 Ciencias Sociales

51 Arte

52 Literatura

52 Estudios Culturales

Agradecimientos

A Hipólito González (q.e.p.d) gestor del primer modelo pedagógico de Icesi e inspirador de estos nuevos desarrollos.

A Francisco Piedrahita, Rector, por su aporte a esta cartilla sobre la historia del PEI.

A Lelio Fernández, defensor e impulsor del modelo pedagógico.

A Jerónimo Botero, Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, por la iniciativa de reformar el PEI y por la creación de las principales ideas contenidas en él.

A José Hernando Bahamón por su apoyo desde la Dirección Académica.

A los miembros del CREA: A John Anaya por su dedicación a este texto y a la difusión de estas ideas, a Isabel Echeverri, Henry Taquez y Lina Garcés por su apoyo en la revisión de los textos.

Introducción

El modelo académico que hoy rige a la Universidad Icesi tiene sus más lejanos antecedentes en fechas cercanas a su fundación, en 1979. Desde entonces, la preocupación por la calidad educativa ha sido una constante. Específicamente, surgió por las urgentes necesidades de formación de recursos humanos en las áreas de administración y gerencia, para las empresas privadas y públicas de la región.

Hasta 1988, esta preocupación constante se reflejó en acciones, un tanto aisladas, en términos de la revisión de contenidos, revisión de secuencias y alcances de las asignaturas por áreas de conocimientos y experimentación de una metodología docente, conocida como docencia intensiva. Dicha metodología fue aplicada en el plan nocturno del programa de Administración.

A partir de ese año, se planteó la necesidad de institucionalizar un proceso de revisión curricular continua, que involucrara a toda la comunidad académica, a la vez que se comenzó a trabajar en la creación de las condiciones objetivas necesarias para convertir el hasta entonces Instituto Colombiano de Estudios Superiores de INCOLDA (ICESI) en una institución de educación superior de excelencia, que pudiera cumplir con todas las misiones establecidas por su Consejo Superior.

A partir de ese momento, el proyecto educativo institucional, como todo ente vivo, ha ido evolucionando, transformándose y nutriéndose de diversos procesos, que propenden por la excelencia en la formación.

Una primera etapa de ese proceso, central y fundante, se desarrolló entre 1988 y 1995, cuando se hizo la primera caracterización de nuestros egresados. Entre 1988 y 1995 se aplicó a los programas existentes, que para ese entonces eran Administración de Empresas e Ingeniería de Sistemas. Esta puede ser entendida como la primera fase de los esfuerzos de los primeros años del PEI, pues estas acciones derivaron en

la consolidación del modelo pedagógico y permitieron trazar un plan que ha llevado a que este proceso no se detenga. En esta fase, se reconoció la importancia de diseñar el proyecto educativo institucional, de tal manera que, las características que se esperaban del egresado, estuvieran en consonancia con el planteamiento curricular.

Parte importante de esa fase fue el desarrollo de perfiles de formación, que incluyeran tanto la parte profesionalizante como lo que en ese momento se denominó la parte humana y social. Dichos perfiles fueron discutidos, revisados y modificados, por los jefes de departamento.

Basados en esos perfiles, el grupo de Vicerrectoría Académica y los directivos de Departamentos y dependencias, desarrollaron matrices que relacionaban cada uno de los objetivos, a la luz de cinco elementos de contraste: *aprender a ser, aprender a estar, aprender a pensar, aprender a hacer y aprender a aprender*. La conclusión de este ejercicio fue que se continuaba teniendo demasiado énfasis en *aprender a hacer* y muy poco énfasis en *aprender a ser* y en *aprender a aprender*.

La siguiente etapa del proceso exigió el trabajo de los decanos o directores de programa, quienes, con directrices de la oficina de planeación y desarrollo, y basados en las misiones, el perfil de los egresados y los objetivos, desarrollaron planteamientos curriculares globales para los dos planes de estudio, y encontraron elementos comunes que debieron ser aplicados a ambos programas, porque tenían un alcance mayor que el aprendizaje de contenidos propios de cada plan. Así, surgieron los planteamientos curriculares macro.

Los primeros planteamientos curriculares a nivel macro

- * Reconociendo la importancia de la parte formativa de las Humanidades, la Ética y la Investigación, se propuso, para ambos programas académicos, una oferta en historia,

filosofía y arte, a través de cursos o seminarios cortos que se ofrecerían para ser tomados al comienzo de cada semestre. Las actividades en esta área se ejecutaban durante las primeras cinco o seis semanas, de tal manera que se balanceaba la carga académica durante el semestre.

- * En cada una de las asignaturas, se incluía, dentro de los temas a tratar, el manejo ético de los conceptos, metodologías, técnicas o tecnologías que eran objeto del curso en particular. Como actividad académica extracurricular se organizaban charlas o foros, en los cuales se discutían asuntos éticos de actualidad.
- * Se creó un “Proyecto de Investigación” en octavo semestre, y se sugirió que, posiblemente, la actividad de aprender investigando podría extenderse a dos semestres.
- * Se incluyó, en el primer semestre, una actividad denominada “Lógica y Creatividad”, que se centraba en solución de problemas.
- * Se propuso que cada bloque grande de conocimientos concluyera con una actividad de aprendizaje (no necesariamente un curso), que integrara, con una visión general, los conocimientos de todo el bloque. Por ejemplo, el tema de Gerencia Financiera, al finalizar el bloque de Información y control gerencial, Finanzas y Evaluación de Proyectos; Gerencia de Mercadeo, al finalizar el bloque de Mercadeo, Ventas y Mercadeo Internacional; Gerencia de Producción, al terminar el bloque de Producción; Gerencia Organizacional, al terminar el bloque Organizaciones, Comportamiento Humano, Desarrollo de Personal y Desarrollo Organizacional.
- * Se creó un bloque que abordara lo que se denominó “Habilidades”, que se refería a la capacidad de análisis y síntesis, predisposición para la acción, pensamiento lógico y creativo, capacidad de liderazgo, confianza en sí mismo, resistencia al stress, sentido ético y objetivo y capacidad de comunicación.

- * Se propuso la intensificación del idioma Inglés.
- * Se seleccionaron áreas estratégicas, en cada una de las carreras, con el objeto de fortalecerlas con profesores de dedicación exclusiva.
Simultáneamente con el análisis y la generación de planteamientos curriculares a nivel macro, se inició el Proyecto de Diseño Instruccional bajo el liderazgo de la oficina de Planeación y la participación activa de la oficina de Investigación. Esta etapa reconoció la necesidad de atender la relación entre los estudiantes y la institución, lo que a su vez implicó pensar la relación profesor-estudiante, preguntándose qué se hace en clase y cómo se hace.

El origen de los planteamientos curriculares a nivel micro

La meta de esta etapa era que todos los planteamientos globales tuviesen un reflejo concreto, tangible y real en la planificación de todas y cada una de las asignaturas, que hacían parte del currículo y en la relación entre profesor y estudiante. Así, las intencionalidades manifiestas en los planteamientos curriculares a nivel macro, tenían un reflejo concreto en los objetivos, estrategias instruccionales y formas de evaluación de todas las asignaturas.

El enfoque utilizado en el Proyecto fue el de aprender haciendo e incluyó, para cada asignatura, ejercicios teóricos y prácticos para la definición de: a) objetivos generales y específicos congruentes con las metas del departamento respectivo; b) contenidos; c) estrategias de aprendizaje, que fuesen congruentes con los objetivos del departamento respectivo y con el perfil profesional establecido; d) materiales requeridos; f) bibliografía exigida al estudiante; g) estrategias e instrumentos de evaluación.

El resultado de estos procesos de construcción de elementos micro y macrocurriculares fue una estrategia de desarrollo y consolidación de Icesi como una institución con proyección académica, investigativa y de extensión. El análisis que llevó a la definición y adopción de políticas, en lo relativo a lo académico, también llevó al estudio de las acciones estratégicas, que permitirían a la institución proyectarse como una institución de excelencia en la educación superior, y fueron el resultado de una reflexión conjunta entre la administración de la institución y su Junta Directiva.

Así, el Consejo Superior aprobó un plan, que se llevó a cabo empezando la década del noventa, en el que se definieron políticas y acciones en lo académico, en lo físico y en la actualización tecnológica. En esta etapa, se decide, además, consolidar a la institución, a través de la Escuela de Postgrado. Por ello, se reestructuraron las especializaciones, de tal manera que tuviesen características, metodologías y asignaturas comunes. Todo esto con el objetivo de prestar un mejor servicio a los estudiantes y a las empresas.

1

La estructura curricular entre 1994 – 1996: Un giro

Durante el período de 1994 a 1996, la estructura curricular se caracterizó por la organización en tres bloques académicos con distintos énfasis: uno en áreas formativas básicas, otro en servicio y el profesionalizante. La formación de los egresados estaba completamente definida en términos de la intensidad de tratamiento de la información, del momento en que se introducía cada tema y de la secuencia de ellos.

- * El primer bloque estaba compuesto por asignaturas cuya intencionalidad era la preparación del estudiante en aspectos básicos que cimentarían, posteriormente, la adquisición de los conocimientos profesionalizantes. Se trataba de hacer una contribución a su formación integral. Este bloque estaba compuesto por las asignaturas de idiomas (español e inglés), humanidades, habilidades en computación, matemáticas e investigación.
- * El segundo bloque estaba compuesto por asignaturas relacionadas con el entorno de actuación profesional de los futuros egresados y estaba compuesto por las asignaturas de economía, área jurídica y ética profesional.
- * El tercer bloque estaba compuesto por las asignaturas de carácter profesionalizante, y por actividades en las áreas de administración, finanzas, mercadeo y producción, las cuales

correspondían, en términos de cuerpos de conocimiento, a las áreas definidas como desarrollo y consolidación estratégica de la institución.

La organización y la práctica del currículo 1994 - 1996 garantizaba el aprendizaje de conocimientos en las diferentes asignaturas. Sin embargo, no correspondía necesariamente, en su estructura y en su intencionalidad, a la creación de hábitos y valores que fuesen más allá del conocimiento de los contenidos que se manejaban en cada área o en cada asignatura. Se esperaba que dichos hábitos y valores, que rigieran la actuación profesional, contribuyeran a subsanar las falencias o “capacidades escasas” detectadas en los profesionales egresados de las diferentes universidades.

Para conocer más sobre la percepción de las características de la institución y de sus graduados, se contrató un estudio de la imagen de Icesi¹. Esta información corroboró los análisis internos adelantados por la vicerrectoría, la oficina de planeación, los decanos, la rectoría y los jefes de departamento, en el marco de la actividad conocida internamente como “Congruencia Curricular”. En efecto, los resultados del estudio, en cuanto a los atributos que se consideran relevantes en la evaluación de las entidades de educación superior área de administración, mostraron que:

A nivel general en todas las universidades,

- * Las capacidades más importantes y escasas en el nivel profesional se referían a aspectos muy dinámicos: capacidad para trabajar en equipo; disposición para promover y aceptar nuevas ideas y cambios, y la capacidad para involucrarse con la empresa.

1. Realizado por la firma Quanta Ltda., entre octubre de 1994 y enero de 1995.

- * Se enfatizaba en la importancia del “buen nivel de conocimientos teóricos” de los estudiantes, pero se detectó escasez de un “buen conocimiento práctico”.
- * Se reconocía la carencia de capacidad de decisión y creatividad, aunque no eran prioritarias.
- * Los directivos encuestados manifestaron que existían carencias en capacidad para progresar en la empresa.
- * Los encuestados a nivel operativo manifestaron que existían carencias en capacidad de decisión y liderazgo.

A nivel particular de la Icesi,

- * Se encontró una diferencia estadísticamente significativa de desventaja frente a la Universidad de los Andes, en cuanto a nivel académico y capacidad de investigación, (entendida como la capacidad de sus egresados para enfrentarse al análisis de un problema).
- * No presentó diferencias significativas con ninguna otra de las entidades analizadas, tales como EAFIT, Universidad Javeriana Bogotá o Universidad Javeriana Cali.
- * Aun cuando no se presentaron diferencias significativas, el perfil total del Icesi fue más bajo que el de EAFIT.
- * Aun cuando no se presentaron diferencias significativas, el perfil total del Icesi fue más alto que el de la Universidad Javeriana tanto de Bogotá como Cali.

2

El modelo pedagógico de Icesi, 1997-2015: un hito liderado por Hipólito González

El periodo iniciado en enero de 1997 marcó un giro muy importante en el proyecto educativo institucional. En aquella época, Francisco Piedrahita acababa de asumir la Rectoría de la Universidad y convocó a su equipo de colaboradores inmediatos para iniciar, formalmente, el proceso de planeación estratégica de la institución, del que habría de surgir el nuevo modelo educativo institucional. Además del Rector, el equipo estuvo conformado por Hipólito González, líder del tema pedagógico, Héctor Ochoa, Rodrigo Varela, Lucrecia Cruz, Henry Arango, Edgar Sarria y María Fernanda Barney. Más tarde, en distintos momentos y en diferentes roles, se incorporaron José Hernando Bahamón, Lelio Fernández, María Cristina Navia, María Isabel Velasco, Henry Molina y otros.

El proceso generó un nuevo Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI). Empezó con un programa de formación en el que las directivas se involucraron, denominado Jonahs, con el apoyo de la firma consultora Piénsalo Colombia. El programa se basaba en la Teoría de Restricciones (TOC, por sus siglas en inglés), una teoría administrativa, desarrollada por el físico israelí Eliyahu Goldratt, que propone lograr el cumplimiento de los objetivos de una organización mediante la eliminación consecutiva de restricciones que tiene el sistema organizacional. En el programa de formación, al mismo tiempo

que se comprendía la teoría, se avanzaba en su aplicación al caso de Icesi. La aplicación de la TOC y de varias de sus herramientas fue determinante para la consolidación de la misión, la visión, los objetivos y las estrategias a desarrollar durante los años siguientes.

La TOC se aplicó a la institución del momento, próxima a cumplir 20 años, que ofrecía solo dos programas de pregrado, Administración de Empresas e Ingeniería de Sistemas, una Maestría en Administración y algunos programas de Especialización en áreas relacionadas, así como algunos programas de educación continua. En el proceso inicial se construyó un árbol de realidad actual (ARA) para encontrar las restricciones que limitaban el desarrollo de las misiones institucionales; luego, un árbol de realidad futura (ARF), que describía una nueva visión y todas las iniciativas estratégicas que se requería implementar para lograrla; en meses posteriores se utilizaron herramientas para inducción de cambio y ejecución del plan, como árboles de pre-requisitos (APR), árboles de transición (ATR) y de *Buy-in*.

El árbol de la realidad actual permitió identificar el problema raíz y otros problemas o situaciones a cambiar en la construcción de la Realidad Futura: la nueva visión. Cabe destacar aquí que el grupo directivo, liderado en sus discusiones por el Vicerrector Académico, Hipólito González, definió como problema raíz las características del modelo educativo. A partir de esa definición, se pasó a determinar cómo debería ser el nuevo modelo y qué cambios se requerían, no solo para implementarlo, sino para lograr la nueva visión de Icesi, para entregar a la sociedad el tipo de profesionales que demandaba.

La definición de ese nuevo modelo quedó esbozada desde los primeros ejercicios en el programa de formación como Jonahs del grupo directivo; y muchos de los otros cambios requeridos también; tanto los necesarios para implantar el nuevo modelo educativo, como los que iba a exigir el nuevo PDI. Se plantearon desde un principio, por ejemplo, estrategias

con respecto al aumento en cantidad y cualificación avanzada de los profesores de planta, la diversidad y selectividad del estudiantado, la oferta de nuevos programas, ajustes organizacionales, diversificación de fuentes de recursos financieros, etc.

El nuevo modelo educativo se caracterizó, desde un principio, por tres componentes principales, íntimamente relacionados entre sí: el fortalecimiento de unas capacidades y unos valores en los estudiantes, lo que Hipólito González llamaba el propósito último de la educación universitaria; unas nuevas mallas curriculares para los programas de pregrado, que incluían, como componente esencial, lo que más adelante se denominó Núcleo Común; y el aprendizaje activo como filosofía de enseñanza que se adoptaba institucionalmente.

Capacidades y Valores

En un discurso, en abril de 1998, con motivo de la inauguración de la nueva biblioteca de la institución, el Rector de Icesi aprovechó para presentar el nuevo PDI y el nuevo modelo educativo. Allí dijo: “Creemos que es durante los años universitarios cuando los estudiantes confrontan el problema de cómo diseñar una vida que tenga sentido y les dé satisfacción”. Y explicó, a continuación, cómo, con apoyo de investigaciones realizadas con empleadores y exalumnos, entre otros, se escogieron unas capacidades y unos valores que se proponía fortalecer a través de todo el programa curricular y que pretendían ayudar a los estudiantes a enfrentar ese reto.

Los valores y capacidades escogidos fueron posteriormente desarrollados por el Vicerrector González en documentos que se compartieron con toda la comunidad y que se presentan, resumidos, a continuación. (Ver Figura No.1).

Las cuatro capacidades seleccionadas y sus respectivas habilidades conexas fueron:

1 Capacidad de comunicación

Competencia lingüística adecuada en español e inglés.

2 Capacidad Intelectual

Pensamiento crítico

Conceptualización

Pensamiento sistémico

Análisis

Síntesis

Solución de problemas

Manejo de Información

Investigación

3 Capacidad de trabajo personal efectivo

Aprendizaje individual permanente

Planeación

Actuación efectiva

Reconocimiento del cambio

Autocrítica

Innovación

4 Capacidad de trabajo efectivo con otros

Liderazgo

Trabajo en equipo

Trabajo bajo presión

Negociación

Relaciones interpersonales

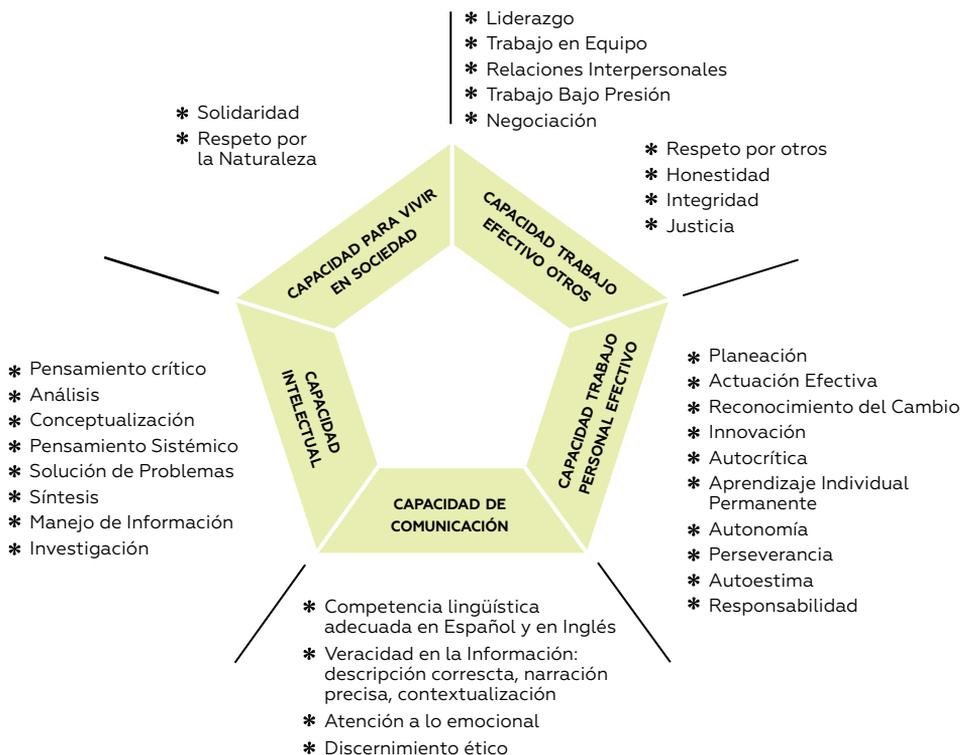
Posteriormente se agregó la Capacidad para vivir en sociedad.

Además, se escogieron 10 valores a fortalecer, tal como se registra a continuación:

Responsabilidad	Dar cuenta de los propios actos y de aquello que se le encomiende.
Autoestima	Reconocer la propia dignidad, descubrir y desarrollar las propias capacidades.
Perseverancia	Mantenerse constante en un propósito hasta alcanzarlo.
Autonomía	Hacerse cargo de sí, en la decisión acerca de las propias metas de vida y formas de lograrlas, y asumir por convicción personal los compromisos que se adquieren.
Curiosidad intelectual	Mantener el deseo de ampliar las fronteras del conocimiento propio.
Honestidad	Proceder con honradez, rectitud y veracidad en todas las acciones de la vida.
Justicia	Ser constante en la voluntad de reconocer a cada uno lo suyo, de asegurar la equidad en la distribución de ventajas y de cargas, de no buscar ni aceptar beneficios indebidos.
Tolerancia	Reconocer y respetar la dignidad del otro, su autonomía y sus diferencias.
Solidaridad	Comprometerse en acciones que tienden al beneficio comunitario y social.
Respeto por la naturaleza	Valorar y respetar la naturaleza, en solidaridad con las generaciones presentes y futuras.

Figura 1

Capacidades, Habilidades y Valores



Mallas Curriculares y Núcleo Común

El segundo componente del nuevo modelo educativo consistió en un ajuste radical a los planes de estudio. Preocupados los directivos por una tendencia de la época hacia una excesiva profesionalización de las mallas curriculares, resolvieron rebalancearlas, buscando una formación más integral. Asegurándose de mantener los cursos obligatorios de las

respectivas carreras que permitirían al “recién graduado asumir sus primeros trabajos con propiedad y construir sobre ellos su desarrollo profesional”, como dijo el Rector en el discurso citado, se conformó un currículum central (al que se llamaría después Núcleo Común) “rico en la versión moderna de lo que los antiguos llamaban las Artes Liberales”.

En palabras de Hipólito González, estos eran los propósitos que se perseguían con los distintos bloques del Núcleo Común:

- * **Herramientas para mirar y entender el mundo (formación en lenguajes):** su intención era el desarrollo de la capacidad de relacionarse con los otros, en español e inglés, en la expresión de ideas y sentimientos, en la transmisión y recepción de información, que se caracterizaba por el reconocimiento de los demás, el cultivo de la memoria compartida, la franca interpretación recíproca, la valoración de la argumentación, el enriquecimiento cultural. Incluía, además, la intención de que todos los egresados de la universidad estuvieran en capacidad de comprender e interpretar el significado de información de tipo cuantitativo, utilizada en el quehacer diario, cuando esta esté expresada bien sea como porcentajes, fórmulas, gráficos o en términos de estadística y probabilidad básicas, y que estuviesen en capacidad de visualizar y generar representaciones gráficas, a partir de representaciones verbales.
- * **Formación ciudadana:** su intención era desarrollar, en los egresados, conocimientos, habilidades y disposiciones, para participar en la sociedad a nivel local, regional o global de manera activa, reflexiva, crítica y responsable. Esa participación partía del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la sociedad en los tres niveles antes mencionados, y buscaba el bien común.
- * Comprensión básica, pero crítica, de las diferentes **formas de obtención de nuevo conocimiento**, de su teoría, de sus principios, de sus técnicas, de sus métodos. Permitía a los egresados poseer

conocimientos básicos, para juzgar avances nuevos en las ciencias básicas y tecnologías, tanto naturales como sociales, así como su incidencia en el funcionamiento de la sociedad. También, aproximarse al conocimiento en estos campos de manera informada y crítica. (Para una descripción más detallada de esta perspectiva, ver anexo al final de este documento).

- * **Sello diferenciador del egresado de Icesi:** su intencionalidad era desarrollar, en todos los estudiantes, la capacidad de liderazgo y los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarios para crear empleo para sí mismo y para otros.

Estas intencionalidades del planteamiento educativo se concretaban en asignaturas específicas que hacían parte de todos los planes de estudio.

Aprendizaje Activo

Los ajustes en los dos primeros componentes mencionados, hicieron evidente la necesidad de cambiar la pasiva interacción de los estudiantes con los profesores, reforzar actividades extracurriculares, fortalecer el trabajo en equipo, motivar a los docentes a trabajar integradamente y aprovechar los recursos existentes en pro de los procesos pedagógicos, entre otros.

Basada en todos esos preceptos, la institución decidió transformarse de un sitio de instrucción a un sitio de estudio; de un sitio en el que el estudiante acude a que le enseñen y el profesor considera que su papel es enseñar "dando clases", a otro en el que el estudiante va a estudiar y a aprender y el profesor diseña experiencias de aprendizaje enriquecidas. Esto es lo que Hipólito González denominó y propuso como aprendizaje activo, en el cual el estudiante detenta un rol protagónico. Él escribió, en la cartilla "El Proyecto Educativo de la Universidad Icesi y el aprendizaje activo", en términos

bastante radicales: “En Icesi hemos adoptado el principio de que nadie le enseña a nadie, de que la gente aprende, de que cada cual construye su propio conocimiento basado en el estudio, en la discusión y en la experiencia; creemos, con Platón, que la educación no es lo que dicen algunos que creen que pueden poner el conocimiento en un alma que no lo posee como si pudiesen poner la visión en ojos ciegos. Por el contrario, creemos que el alma de cada persona posee el poder de aprender la verdad”. Y más adelante, en la misma cartilla, propuso “una definición de aprendizaje activo a partir de sus características: para que exista aprendizaje activo los estudiantes deben hacer mucho más que oír; deben leer, cuestionarse, escribir, discutir, aplicar conceptos, utilizar reglas y principios, resolver problemas. El aprendizaje activo implica que el estudiante debe estar expuesto continuamente, bien sea por voluntad propia o porque la estrategia utilizada por el profesor así lo exige, a situaciones que le demanden operaciones intelectuales de orden superior; análisis, síntesis, interpretación, inferencia y evaluación”.

Esta apuesta académica ha sido impulsada permanentemente desde la Dirección Académica a cargo del profesor José Hernando Bahamón y está condensada en dos libros de Hipólito González: “El aprendizaje activo y la formación universitaria” (2010. Editado por Alfonso Bustamante) y “Discernimiento. Evolución del pensamiento crítico en la Educación Superior” (2006).

3

Anexo a la historia

Para consolidar la perspectiva antes descrita, Lelio Fernández (quien después sería el primer decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales), Margarita Garrido y Anthony Sampson, prepararon, en 1997, un documento que propone el enfoque de la formación liberal, elemento central del Núcleo Común. El documento en defensa de este proyecto se transcribe literalmente a continuación:

Organización de un área central en los programas académicos de icesi para una educación integral

Documento de asesoría preparado por
Lelio Fernández, Margarita Garrido y Anthony Sampson
Santiago de Cali, octubre de 1997

Filosofía del área central

- 1 Compartimos la tesis de que la mejor manera de formar un profesional idóneo - poseedor de las habilidades ICESI y formado en los valores que el ICESI promulga - no es necesariamente la de centrar los procesos de aprendizaje predominantemente en las materias profesionales. Un profesional con un alto grado de competencia no es sólo el que posee los conocimientos técnicos y prácticos que cualquier

enseñanza profesional debe asegurar. El profesional que el ICESI pretende formar debe ser - además de competente - creativo, recursivo, capaz de tomar decisiones en situaciones completamente imprevistas, y responsable en un contexto socio-político cambiante e inestable.

Por eso, postulamos que el proceso de la educación es una labor bastante más amplia que la capacitación en procesos teórico-técnicos que, con la transformación tecnológica incesante, rápidamente pueden volverse obsoletos.

- 2 En nuestra concepción, la educación no puede pensarse como “una isla sino como una parte del continente entero de la cultura”. En este sentido, la educación es, primero que todo, la formación que debe llevar al individuo a situarse en la cultura de modo que pueda ser no sólo un miembro más, conforme a un prototipo anónimo, sino una individualidad consciente de su lugar en la cultura y capaz de adoptar y de reconocer la perspectiva o punto de vista que la caracteriza. Esto quiere decir que debe ser capaz de reconocer otros puntos de vista característicos de otras culturas y apreciar su diferencia.
- 3 Por tanto, entrar en una cultura, en el sentido pleno del término, significa saber en qué consiste esa cultura, de dónde proviene, sus tradiciones, su historia; en breve, los procesos de formación de la mentalidad que la constituyen como tal. El profesional en formación debe poder, entonces, adoptar la perspectiva retrospectiva y reconocer que su cultura es un producto socio-histórico contingente que ha emergido como un compromiso entre fuerzas y tendencias dispares.
- 4 Una cultura puede entenderse, a grandes rasgos, como un sistema de valores, derechos, obligaciones, intercambios, oportunidades y estructuras de poder. En una palabra, puede pensarse como una “visión del mundo”. Como consecuencia, toda cultura impone restricciones y coacciones sobre cada uno de sus miembros. Las demandas de la cultura, así, afectan

inevitablemente a todos aquellos que la habitan. Pues, cada miembro de una cultura se ve obligado a construir significados compatibles con su desempeño como individuo adaptado a su medio. En este sentido, es moldeado por su cultura.

- 5 Pero al mismo tiempo, el individuo debe recibir de su cultura el acervo de tradiciones, saberes y herramientas que constituyen su riqueza. La transmisión de este patrimonio es, claro está, el oficio fundamental de la educación. Esto implica tanto la historia política como la social, y una familiaridad con algunos de los grandes textos filosóficos y literarios de la cultura occidental. Pero, al mismo tiempo es necesario poder situar esta tradición en relación con otras civilizaciones, si no la cultura propia no puede ser adecuadamente concebida. Así textos provenientes de otros horizontes también deben ser leídos y analizados.
- 6 Es necesario saber tanto de las ciencias naturales como para no ser un extranjero en el mundo natural. Esto es, saber mínimamente lo suficiente de la química y de la física como para comprender cómo está construido el mundo físico. Además, es indispensable saber la biología necesaria para poder comprender la revolución darwiniana y los adelantos recientes en genética y microbiología. Pero, ningún dominio sobre estas materias puede esperarse sin un manejo, al menos modesto, del lenguaje de las ciencias exactas constituido por las matemáticas. Es necesario comprender en qué consisten las matemáticas, los conceptos elementales a partir de los cuales se erige el imponente edificio de las matemáticas contemporáneas.
- 7 Es crucial conocer al menos un idioma extranjero con un grado de competencia que permita leer lo mejor que ha sido escrito en esa lengua y sostener una conversación razonablemente fluida. Hay obvias razones prácticas que apoyan esta aseveración.

Pero, en otro nivel, nunca se comprenderá - ni se apreciará - realmente la lengua propia hasta no comprender otra.

- 8 Se requiere igualmente de un conocimiento suficientemente profundo de la filosofía y los métodos del análisis lógico como para poder seguir y construir un argumento lógico paso por paso. Esta es una de las herramientas más decisivas de las que debe poder disponer el estudiante y es de suma utilidad en todos los dominios de la vida.
- 9 Quizá lo más importante de todo es que el estudiante tiene que lograr las destrezas en el habla y en la escritura que le permitan expresarse con honestidad, rigor y claridad. No se puede pensar con claridad si no se puede hablar ni escribir con claridad. Por la sencilla razón de que el pensamiento maduro no se puede ejercer con independencia de estos dos medios; de hecho, es tributario de ellos.
- 10 El acervo cultural, por otro lado, es lo que le confiere al individuo los instrumentos para operar en su mundo no como un simple autómatas, sino como un agente de cambio y de innovación. Es inevitable el roce entre aspiraciones individuales - promovidas por la misma cultura - y las constricciones que la cultura impone. La tarea de la educación debe ser la de hacer conciliable la aspiración individual: *un* punto de vista, y las aspiraciones colectivas: el punto de vista del *otro*. Así, la educación es necesariamente una empresa riesgosa, pues al tiempo que transmite la tradición, tiene que promover la competencia crítica y reflexiva, a través de la cual el individuo genera nuevas opciones que contribuyan a la transformación de la cultura.
- 11 La educación, por consiguiente, puede concebirse como el esfuerzo por trascender las limitaciones, tanto individuales como las que la cultura necesariamente establece. Pero

trascender no significa ni ignorar ni echar por la borda. Implica, ciertamente, crítica, incluso contestación, pero en diálogo con el punto de vista que es cuestionado. Sin embargo, el más fecundo de todos los cuestionamientos es el de sí mismo: poner sobre el tapete las creencias más caras, los prejuicios a los que más tenazmente uno se aferra. Es saludable descubrir las constricciones culturales en cuerpo propio, y no simplemente denunciarlas en el medio exterior.

- 12 Partimos de la base de que la "realidad" que atribuimos al "mundo" que habitamos es una construcción social. La construcción de la realidad es obra de la cultura: modos de pensamiento, tradiciones y tecnologías que hacen que veamos las cosas con nuestra peculiar perspectiva. Crucial, en la construcción - y transformación - de esta realidad, es la interacción intersubjetiva. Sólo la especie humana deliberadamente se asigna la tarea de enseñarse los unos a los otros. Como lo dice Jerome Bruner, "somos la especie intersubjetiva por excelencia".
- 13 Postulamos que esta dimensión intersubjetiva debe ser plenamente explotada en la educación. Esto quiere decir que la comunidad educativa tiene que ser concebida como el lugar donde los que aprenden se ayudan los unos a los otros. Esta concepción, por tanto, no coloca al profesor en una relación exclusiva con el saber, como si tuviera su monopolio. Se trata de promover la competencia para el trabajo en equipo, de escuchar al otro y desarrollar un juicio atinado, de poder tomar la vocería y asumir una responsabilidad frente a la comunidad. El profesor no renuncia a su autoridad, sino que incita a los demás a compartirla y a experimentar su peso.
- 14 Esto significa que la educación no es sólo un asunto de individuos, cada uno en un papel pre-asignado: el profesor que habla y los alumnos que escuchan. Se trata de crear una *comunidad* en la que todos aprenden al mismo tiempo. Es obvio

que el profesor es indispensable, porque él es el que “sabe”. Sin embargo, también es sabido que el mejor profesor es el que más aprende mientras dicta su curso. La educación, pensada así, es una actividad mutua que debe desembocar en una obra colectiva, en un proyecto que puede ser presentado como una obra de todos. Y tanto mejor si esta obra final pueda ser presentada a la comunidad general - exterior a la institución educativa - como un aporte a la colectividad social. Esta obra crea tradición y cultura.

- 15** Se ha dicho que la materia más importante en la escuela es la escuela misma. Esto quiere decir que la comunidad educativa como tal, la vida de la institución, es el primer camino de transmisión de los saberes y de las competencias. Pues, a menudo son los intercambios informales los más eficaces para enseñar los mecanismos para la negociación de conflictos, la toma de decisiones y el cálculo estratégico. Es por esto por lo que abogamos por una concepción de la interacción intersubjetiva comunitaria como fundamental para la educación. La primera obra de una institución es ella misma. Esta obra es necesariamente colectiva y debe trascender más allá de su propio espacio, porque tiene una alta eficacia en el mantenimiento - y en la transformación - de la cultura. En nuestra sociedad actual, se requiere audacia e inventiva para proponer nuevas propuestas. Pero igualmente se requiere un hondo conocimiento de las tradiciones y de los modelos culturales para que esas propuestas sean viables y exitosas.

Objetivo común inmediato de los cursos del área central

La primera parte de este documento envuelve los grandes objetivos de la educación integral que se busca. Para tender hacia ellos, los cursos del área central deben tener un objetivo común inmediato que, aunque no es ajeno a los cursos de las

áreas profesionalizantes, puede encontrar aquí condiciones especiales de realización por la naturaleza misma de las materias. Ese objetivo puede formularse así:

La preparación y la realización de los cursos deben generar prácticas para que los estudiantes:

- 1 Sean cada vez más expertos en escuchar y cada vez más activos como lectores e interlocutores.
- 2 Sean cada vez más expertos en pasar de las intuiciones y opiniones a un pensamiento reflexivo y sistemático.
- 3 Ejerciten el interés por trascender los horizontes delimitados por la experiencia inmediata.

Explicación del objetivo común inmediato:

1 **Más expertos en escuchar y más activos como lectores y como interlocutores**

Cada vez que el matemático y filósofo británico Alfred North Whitehead (1861-1947) tenía que preparar una lección, una conferencia o escribir un ensayo, ponía en práctica el mismo método: ante todo trataba de imaginarse cuál era la "mentalidad" de su auditorio o de sus presuntos lectores acerca del tema (creencias, información, intuiciones, prejuicios, etc.); luego, determinaba un punto o dos, uno o dos aspectos, en los cuales quería "modificar esa mentalidad" (aporte de información, evaluación de creencias, crítica de un prejuicio, creación de una nueva perspectiva, etc.); por fin, organizaba su lección o conferencia o su ensayo para que todo estuviese orientado hacia la modificación que se proponía obtener. No debió haberle ido muy mal: cuando tenía ya 63 años de edad y unas décadas de enseñanza en su país, fue invitado a ir a la Universidad de Harvard a enseñar filosofía. Allí estuvo hasta su muerte. Claro que no todo su éxito debe ser atribuido a su modo de preparar lecciones y artículos. Era un hombre

educado, de talento matemático, con un fuerte sentido de la continuidad de una cultura a través de las generaciones y del valor de la religión en una forma de vida, buen conocedor de la historia, hospitalario y conversador amable.

El método de trabajo de Whitehead merece ser citado aquí porque contribuía de manera poderosa para que quienes lo escuchaban se hiciesen cada vez *más capaces en el escuchar, lectores más activos, auténticos interlocutores.*

- a En un curso es buen oyente quien se da cuenta de *lo que hace* el que habla con cada una de las cosas que dice y con las que omite. Esa pericia para escuchar, que es parte de la capacidad crítica, es favorecida cuando los profesores son realmente buenos, en el sentido en que lo era Whitehead, aunque puedan no estar en su mismo nivel de talento. Es decir, cuando:
 - * son, ante todo, idóneos y eruditos en la disciplina que enseñan y buenos conocedores de otras cosas,
 - * tratan de tener una idea lo más adecuada posible de la "mentalidad" de sus oyentes con respecto al tema que deberán tratar ante ellos y con ellos,
 - * tienen ideas claras y determinadas de lo que quieren hacer y de lo que tienen que hacer,
 - * están siempre atentos para que lo que quieren hacer coincida con lo que tienen que hacer,
 - * son buenos evaluadores del tiempo,
 - * disciernen la ocasión,
 - * tienen una disposición constante (más o menos espontánea o adquirida) para alentar las intervenciones, para esperarlas, para escucharlas y para contribuir a mejorarlas con recursos adecuados siempre que eso sea necesario,

- * saben persuadir para que se recurra a esos “útiles de escucha” (la expresión es de George Steiner) que son las gramáticas y los diccionarios.

No habría por qué añadir algo bien sabido: la escucha depende de un interés del oyente, que no hay por qué suponer de entrada en todos los estudiantes al comienzo de un curso. El nacimiento del interés y su mantenimiento tiene que ver con tres cosas: (1) la adecuada formulación inicial de cuestiones verdaderas, que incluya, al menos en ciertos terrenos, un buen estado actual de la cuestión; (2) la selección de materiales; (3) la organización del trabajo para toda la duración del curso.

- b Leer es siempre una actividad compleja y selectiva, porque siempre es una especie de transacción entre los presupuestos personales del lector, sus circunstancias, su competencia, por un lado y, por el otro, la clase de presupuestos, de circunstancias y de competencia que lo leído postula. Una de las consecuencias que se sigue de eso es que nunca se pueda decir que se ha llegado a la lectura perfecta de un texto cuya dificultad no sea sólo técnica; ante todo, porque nunca se acaba de alcanzar el conocimiento de sí, de los propios presupuestos, circunstancias y competencia comprometidos en la transacción, solicitados por ella. La consecuencia que se deriva inmediatamente es ésta: nunca se acaba de aprender a leer.

La lectura es una actividad compleja aun cuando se trata de la lectura funcional en las formas que se muestran como las más sencillas: leer la señalización en las calles, o unas palabras o signos sobre la pantalla del computador para entrar en un archivo, o una columna del directorio telefónico para dar con un número, o una receta de cocina, o las instrucciones para usar un secador de pelo, o un resumen preparado para un parcial considerado fácil... Para probar la existencia de esa complejidad, bastaría con analizar a fondo el proceso que en esa lectura culmina a veces con un error. La lectura es una actividad más compleja y más selectiva aún, cuando se trata del uso

funcional de un libro o de otro escrito que ofrece dificultades reconocibles como tales por el lector; dificultades que para la competencia de quien lee pueden proceder del léxico, de la sintaxis, de la naturaleza un tanto abstrusa o técnica de las cosas que allí están escritas, o del volumen de cosas de entre las cuales hay que recoger algunos datos. La vida académica puede proporcionar numerosas ilustraciones menos pequeñas que éstas: la lectura de unas páginas de un manual de principios de economía porque para mañana hay que saberse cuáles son las hipótesis de las que depende el uso de la matriz insumo-producto para fines analíticos; la lectura de casi veinte renglones que resumen las etapas del método de localización de máximos y mínimos de una función $f(x)$; la lectura de la *Iliada* para un trabajo en el que hay que responder por qué, cuándo y cómo lloran los héroes de Homero o la lectura de diálogos de Platón para averiguar por qué a él no le gustaba que Homero hiciese llorar a sus héroes; la lectura de unos pocos renglones de la *Crítica de la Razón pura* que toca exponer en clase...

“Lectura funcional”, “uso funcional”: estamos hablando del recurso a lo escrito para recabar datos, información, instrucciones que nos son indispensables para vivir y para movernos; que necesitamos en vista de algo que tenemos que hacer o que queremos hacer. Esa lectura, de la que no podemos prescindir, puede ser realizada con distintos grados de actividad, como lo sabe cualquiera que haya pasado sus buenos años en las aulas o que reflexione un poco sobre los modos de las lecturas que le exige el ejercicio de su profesión o de las que hace para “estar al día” socialmente o de las que hace por puro gusto.

Pero entre las lecturas hechas “por puro gusto” están las que se hacen sólo -o al menos, sobre todo- por lo que de ellas se espera para lo que solemos llamar “el sentido de la vida”, para un mejoramiento de la existencia que va más allá de las exigencias inmediatas de nuestro trabajo, de nuestras ocupaciones cotidianas, de nuestras distracciones. Son lecturas

que desbordan lo funcional porque solicitan la transformación íntima de quien lee. En ellas, la actividad es mucho más compleja todavía, el aprender a leer parece estar siempre en sus comienzos, la exigencia de *obrar* sobre el texto para interpretarlo se renueva cada vez que se vuelve a leerlo.

Ser "cada vez más activos como lectores" quiere decir acrecentar el interés por *interpretar* los textos y acrecentar al mismo tiempo la pericia para hacerlo. La naturaleza de este documento ni exige ni permite detenerse en la consideración de los problemas que en las últimas décadas han alimentado y alimentan unos debates arduos y una literatura casi inabarcable sobre el tema. Debería ser suficiente aquí dar una definición mínima de "interpretación" y señalar enseguida lo que de ella se sigue con respecto a la expresión "más activos como lectores". La definición puede ser ésta: *la interpretación es el acto o el modo de hacer más claro lo que es oscuro o parece serlo*. La mayor o menor actividad del lector dependerá de la complejidad de su modo de hacer más claro un libro, un escrito; dependerá de las técnicas y procedimientos que utiliza. Pero conviene ir un poco más allá, como para dejar indicada la complejidad de la cuestión. Por lo menos con respecto a ciertos textos (los literarios, los filosóficos; pero no exclusivamente ellos) habría en la actualidad por lo menos tres concepciones fundamentales de la interpretación. Para algunos, lo que debe dominar la interpretación es la "intención del autor"; para otros, lo importante es la intención del intérprete, quien con su interpretación moldea el texto hasta acomodarlo a sus propósitos; para otros, lo decisivo ha de ser "la intención del texto" -distinta de la intención del autor, que sólo puede ser establecida o comprendida si se llega a poder pensar el lector modelo postulado por el texto -un lector probablemente capaz de varias interpretaciones-, para lo cual es necesario atenerse cuidadosamente a su contexto cultural y lingüístico. Por supuesto, lo que se entiende por "lectores cada vez más activos" depende de la concepción que se tenga de la

interpretación. De todos modos, en cualquier caso, implicará el progreso en competencia, en pericia, con el dominio creciente de conocimientos y de técnicas que eso implica

En nuestra formulación del objetivo común inmediato del área central, esa expresión -como la que se refiere a la pericia en el escuchar- apunta hacia prácticas académicas que tienden hacia los otros dos aspectos del objetivo del que estamos hablando: la disposición constante para pasar de las intuiciones y de las opiniones a un conocimiento reflexivo y sistemático y para trascender el horizonte de la experiencia inmediata. Por supuesto, con todo esto nos estamos refiriendo a lo que se propone a veces como "pensamiento crítico"; una expresión que hasta ahora no habíamos usado en este documento, porque queríamos asegurarle un sentido ajeno a pretensiones dogmáticas.

- c ¿Suponen la profesora y el profesor que rara vez les saldrá al paso la intervención original e interesante de un estudiante, de una estudiante? ¿Suponen que rara vez una intervención puede poner a pensar, puede cuestionar honestamente y a fondo el modo de trabajo, o que nunca podrá poner en crisis el programa y hasta la suposición acerca de la "mentalidad" de los estudiantes? Si es eso lo que se supone, difícilmente los estudiantes serán interlocutores, porque los interlocutores surgen de cierta calidad del escuchar, que implica ciertas presuposiciones acerca de los que escuchan. Una calidad que no está hecha sólo de buenas maneras. Un hecho que no es infrecuente permite señalar algunas características de esa "calidad": sucede a veces que al comienzo de un curso los estudiantes escuchan al profesor, a la profesora, pero no escuchan cuando intervienen sus compañeras y compañeros. Después de un tiempo, cierta organización del trabajo y cierto método hacen que la situación cambie y que todos lleguen a escucharse recíprocamente con una actitud que no es sólo cortesía elemental. Esa organización y ese método otorgan un

espacio preciso a las intervenciones y van estableciendo modos razonables de intervenir, reglas de juego. El punto de partida siempre es la claridad acerca del trabajo que ha de llevarse a cabo y acerca de la administración del tiempo. Esa claridad debe estar presente en las exposiciones del profesor, en las guías de lectura individual y de grupo preparadas con anticipación, en las líneas previas para los debates. Todo eso debe ir unido a exigencias de argumentación en apoyo de lo que se sostiene y a un modo benévolo, firme y constante de conducir las intervenciones confusas o inhábiles hacia formas satisfactorias.

2 Pasar de las intuiciones y las opiniones a un pensamiento reflexivo y sistemático

- a** Por intuición entendemos aquí una idea clara y fuerte que no está respaldada por una argumentación explícita y que no está conectada de manera precisa con problemas concretos para los cuales ella puede ser importante. La filosofía moral y política del mundo anglosajón contemporáneo presta gran atención a las "intuiciones" así entendidas. "Pasar de las intuiciones a un pensamiento reflexivo y sistemático" no quiere decir que necesariamente haya que abandonarlas.
- b** La investigación ética de Aristóteles -nunca inactual- partía siempre de las opiniones, las exponía con cuidado, ponía en evidencia las contradicciones que encerraban, procuraba resolver esas contradicciones para hacer aparecer la verdad que había en las opiniones. Eso se debía a que estaba convencido de que, en lo que se refiere a la vida práctica, las opiniones siempre contienen por lo menos algún elemento verdadero y valioso.

Saber contar con las intuiciones y con las opiniones es un modo de generar relaciones intersubjetivas enriquecedoras y lo que se entiende por "capacidad de crítica".

3 Trascender los horizontes de la experiencia inmediata

Los puntos expuestos en la primera parte de este documento son más que suficientes con respecto a la necesidad de trascender los horizontes de la experiencia ordinaria. Pero hay tres cuestiones fundamentales que tienen que ver con eso, con el trabajo de los cursos, con lo dicho en los dos puntos anteriores de esta “explicación”: una es la del léxico de profesores y de estudiantes. El léxico es posibilidad y límite. No hay posibilidad de trascender horizontes si no se crean posibilidades de acceder a un léxico variado, preciso, siempre a disposición para los análisis, las interpretaciones. Otra es la del cultivo de la memoria: decía Dante que “no se tiene ciencia si no se retiene *lo que se ha comprendido*”. La tercera es la relación del área central con la información electrónica. En este documento no se le dedica un espacio, pero eso se debe a que se la considera de una importancia tan grande que merece un documento especial

Con respecto al lenguaje, bien vale recordar algo escrito por Umberto Eco en unos ensayos de publicación reciente (*Cinque scritti morali*, Milano, Bompiani, 1997). En uno de ellos, caracteriza “el fascismo eterno” -título del ensayo- con catorce rasgos. El último de ellos, pero no el menos importante, es éste: el fascismo eterno -todo totalitarismo- habla la “neolengua”, esa lengua imaginada por Orwell en su 1984 como lengua oficial del Ingsoc (el “socialismo inglés”). Escribe Eco: “Todos los textos escolares nazis o fascistas se basaban en *un léxico pobre y en una sintaxis elemental*, con el fin de limitar los instrumentos para el razonamiento complejo y crítico. Pero tenemos que estar listos para identificar otras formas de neolengua, también cuando toman la forma inocente de un *talk-show popular*” (p. 45).

La eficacia de los cursos podría medirse en sus efectos sobre la “neolengua” de muchos estudiantes. El trabajo sobre el léxico

y sobre la sintaxis tiene que ser constante y variado, en todos los cursos del área central y de las áreas de profesionalización. No es una cuestión de refinamiento estetizante. Es cuestión de capacidad de pensar, de argumentar.

Pero también se debe prestar atención a la memoria. Es un lugar común criticar a la enseñanza “tradicional” por su “memorismo”. La frase de Dante citada más arriba tendría que poner las cosas en su lugar: “memorismo” tendría que ser el nombre descalificador para el esfuerzo de retener por obligación lo que no se ha comprendido de ninguna manera. El ejercicio de la memoria es otra cosa: es generación de posibilidades futuras de superar límites; es hacer que las despensas psíquicas “estén llenas de alimentos culturales capaces de nutrir realmente un razonamiento dentro de tres meses o dentro de tres años”, como decía hace poco Daniel Pennac, el autor exitoso de *Como una novela*². Los cursos del área central tienen que crear las ocasiones para que los estudiantes amen un texto hasta desear recordarlo de memoria, experimenten el placer de la memoria que pone siempre más allá de su experiencia inmediata a quien la posee y la cultiva y que, como lo dijera George Steiner, preserve a los textos de la destrucción material o política, de la censura, del olvido.

Propuesta de caracterización de los cursos

Como hemos dicho, todos los cursos del área central deben propender por generar prácticas para que los estudiantes:

- * sean cada vez más expertos en escuchar y cada vez más activos como lectores e interlocutores
- * sean cada vez más expertos en pasar de las intuiciones y opiniones a un pensamiento reflexivo y sistemático

2. Ver *Revista de la Universidad del Valle*, abril de 1997, No. 16.

- * ejerciten el interés por trascender los horizontes delimitados por la experiencia inmediata

En las áreas de las “electivas liberales”, los cursos pueden ser de dos tipos:

- 1 Cursos Temáticos
- 2 Debates Actuales

Las áreas que la estructura curricular de los planes de estudio abarca bajo el nombre de “electivas liberales” son: Ciencias Sociales, Historia, Filosofía, Literatura, Estudios culturales, Artes.

1 Cursos temáticos

Tienen un doble objetivo:

- a Que los estudiantes accedan a formas en que se construye el conocimiento desde una disciplina (o desde más de una): la Filosofía, las Ciencias Sociales y Humanas y las Artes. Un curso temático propiciará la reflexión sobre el objeto del que se ocupa la disciplina correspondiente, su trayectoria, las cuestiones y problemas que trata, los modos de interpretación y las diversas escuelas, sus más importantes conceptos, su necesidad, sus usos y abusos, sus relaciones con otras disciplinas, sus posibilidades y sus límites. En otras palabras: el primer objetivo es el de acceder, durante el estudio de un tema y en relación con él, a cuestiones básicas con respecto a la disciplina misma.
- b Estudiar un período histórico, un texto, un autor, una obra, una corriente de pensamiento, etc. Por ejemplo : la obra de un filósofo, de una escuela filosófica, o un texto altamente significativo para nuestra cultura ; períodos, coyunturas o eventos de la Historia de Occidente o de Oriente, de nuestro continente o de nuestro país ; la obra de un literato, la literatura de una tradición nacional en un período, un género

literario , un texto ; una cultura antigua, la cultura actual de una región del mundo, estudios culturales comparados ; un período del arte, la apreciación de una forma de arte, una determinada producción artística.

Un curso temático contribuye a generar y fortalecer prácticas y habilidades tales como:

- * Diferenciar los objetos y métodos de las disciplinas
- * Reconocer sistemas de pensamiento y los puntos de vista característicos de diferentes disciplinas
- * Adoptar una perspectiva retrospectiva sobre las distintas formas de conocimiento
- * Desarrollar el gusto por conocer en profundidad
- * Buscar, obtener y evaluar información
- * Ampliar el acervo cultural
- * Contrastar autores y argumentaciones
- * Contextualizar autores y actores, procesos y eventos
- * Formar pensamiento sistemático y crítico

Los estudiantes deberán tomar cuatro cursos, en áreas distintas.

2 Debates Actuales

- a** Su objetivo es el estudio en profundidad de un problema, o serie de problemas que impliquen aproximaciones disciplinarias e interdisciplinarias.

Un curso sobre un debate de actualidad contribuye a generar y fortalecer prácticas y habilidades tales como:

- * Definir y delimitar un problema

- * Conocer las bondades del análisis disciplinario y de la interdisciplinariedad
- * Confrontar opiniones con información y conceptos
- * Argumentar con claridad, fundamento, precisión y consistencia
- * Escuchar a los demás
- * Realizar síntesis

En la oferta se procedería de nuevo por áreas proponiendo campos de reflexión y debate en los que de manera significativa se relacionen dos o más disciplinas incluyendo la Ética, la Lógica, las Matemáticas, las Ciencias Biológicas y las Ciencias Físicas tanto como las que comprendidas bajo el título de “electivas liberales”.

Los estudiantes deberán tomar dos cursos de este tipo.

- b** De acuerdo con este planteamiento podríamos tener una estructura de oferta de cursos de éste tipo:

- * **Cursos Temáticos:** Los siguientes títulos podrían ejemplificar este tipo de cursos:

La vida cotidiana en la Edad Media, La revolución Industrial, El hombre de la Ilustración, Las Reformas Borbónicas en América Hispana, Formación del Estado y la nación en Colombia, La revolución mexicana, La Independencia de América, La teoría de la Dependencia, Modernidad y postmodernidad, El romanticismo, El cine italiano moderno, El impresionismo y el fauvisme, Apreciación Musical, El Arte Contemporáneo, La cultura china ...

Ejemplos de textos: H. de Balzac, *Papa Goriot*; Isaiah Berlin, “Los dos conceptos de libertad”; Adam Smith, *La riqueza de las Naciones*; John Elster, *Justicia local*; Ernst Gombrich, *Tras la historia de la cultura*.

*** Debates Actuales:**

De filosofía y política:

Ej. Los derechos controvertidos

De Bioética:

Ej. El llamado "conocimiento peligroso"

De Biología y Economía:

Ej. Ecología y desarrollo

De Historia y Antropología:

Ej. Diversidad cultural / Cultura y colonialismo

De Sociología y Política:

Ej. Concepciones de la Democracia / Globalización y dependencia / Democracia en América Latina

De Estudios Culturales:

Ej. La ciudad de hoy / Religión y sociedad / T.V. y violencia

De Ciencias Cognitivas:

Ej. Inteligencia artificial y cognición humana

Además de estos cursos sería conveniente abrir un espacio periódico, para una conferencia de profesor invitado, o teleconferencia, o para una mesa redonda, o la presentación de un libro, o de una película comentada, etc.

Objetivos de las áreas

Filosofía

- 1 Proponerse cuestiones que están presentes en debates actuales y que son aptas para la reflexión filosófica, especialmente en el campo de las teorías políticas, la ética (incluyendo la bioética y la ética ambiental), la filosofía de la ciencia, las teorías de la argumentación y la estética.

- 2 Entrenarse en la formulación adecuada de los problemas y en la descripción de los mismos.
- 3 Analizar y evaluar conceptos, creencias, opiniones, lugares comunes.
- 4 En lo que se refiere a la ética poner de manifiesto lo moral como dimensión especial de la existencia humana.
- 5 Lograr cierta familiaridad con textos clásicos del pensamiento cuya fuerza parece renovarse constantemente.
- 6 Ejercitarse en la escritura de reseñas, informes, ensayos breves.

Historia

- 1 Identificar la naturaleza del objeto de la historia como la experiencia humana en el pasado y de la historia como el trabajo de los historiadores.
- 2 Reconocer los sistemas de análisis (conceptos, presupuestos, métodos y habilidades) que son propios de la disciplina:
 - * Sentido del tiempo y del proceso (causalidad, progreso, periodización, continuidades y rupturas, ritmos de tiempo largo, mediano y corto, el papel del individuo y de la sociedad, del evento, de la coyuntura y de la estructura).
 - * Disciplina del contexto (contexto estructurado y no telón de fondo inestructurado), de la herencia y de la diversidad.
 - * Disciplina de la comparación.
 - * Relación entre la historia y la filosofía.
 - * Complementariedad de la Historia con las Ciencias Sociales. ("Préstamos" de la historia al lenguaje y métodos de geografía, psicología, sociología, antropología, economía, ciencias políticas, etnografía y demografía).

- * Reconocimiento, selección y uso apropiado de fuentes;
 - * Balance entre la narrativa y la descripción, y el análisis.
- 3** Reflexionar sobre los alcances y límites del trabajo del historiador:
- * Necesidad, usos y abusos de la historia;
 - * Distintas escuelas históricas;
 - * Diversidad de las interpretaciones;
 - * Controversia en historia.

Ciencias Sociales

- 1** Identificar los objetivos de las Ciencias Sociales en general - el ser humano en sociedad- y los objetivos de las distintas Ciencias Sociales: geografía, psicología, sociología, antropología, economía, ciencias políticas, etnografía y demografía.
- 2** Reconocer los sistemas de análisis (conceptos, presupuestos, métodos y habilidades) que son propios de las distintas Ciencias Sociales:
- * Construcción y uso de modelos teóricos para patrones recurrentes de la conducta humana y la interacción social.
 - * Métodos como el de las encuestas de diverso tipo, la estadística, la medición y análisis de respuesta a estímulos controlados en pequeños grupos, los mapas, la observación participante, el trabajo con informantes, entre otros.
 - * Formulaciones generales y amplias sobre áreas significativas de la acción humana.
 - * Estudios detallados de algunas áreas muy estrechas de la actividad humana;

- * Disciplina de comparación entre sociedades.
- 3** Conocer el lenguaje y explicaciones propias de las Ciencias Sociales tales como:
 - * Caracterización basada la diferenciación de clases, estamentos, rangos y poder; tipos y roles; patrones de conducta.
 - * Conceptualización acerca de tradición, modernidad y crisis.
 - * Conceptualización sobre identidad, legitimidad; sobre sociabilidades, pertenencia y participación; sobre producción, distribución y consumo; sobre familia, trabajo y recreación.

Arte

- 1** Explorar la capacidad creativa humana en los campos más diversos posibles.
- 2** Analizar los medios, materias y métodos con los cuales se crea arte.
- 3** Reconocer que el arte es una noción forjada por el romanticismo; solo existen artistas (E. H. Gombrich).
- 4** Saber apreciar que los creadores son hombres de su época, marcados por una mentalidad distintiva, y herederos de una tradición de excelencia.
- 5** Poder situar al creador en su contexto histórico y en la actividad práctica que sea la suya.
- 6** Pensar las relaciones entre formas artísticas y organización social (por ejemplo, cómo se construyó la catedral de Chartres).

Literatura

Que los estudiantes:

- 1 Lean abundantemente y disfruten al hacerlo.
- 2 Aprendan así muchas cosas que de otra manera no habrían intuido.
- 3 Se habitúen a leer; se vuelvan “cultos” en el sentido de poseer referencias literarias esenciales y deseables, conociendo ciertas obras centrales de la cultura occidental;
- 4 Conozcan y sepan apreciar algunos clásicos de otras culturas.
- 5 Adquieran una sensibilidad cada vez más amplia, pero cada vez más fina.

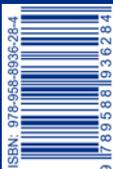
Estudios Culturales

- 1 Ampliar los horizontes culturales de los estudiantes, generando la apertura al pluralismo y la comprensión del multiculturalismo junto con sus inevitables conflictos.
- 2 Crear condiciones para que los estudiantes aprenden a usar crítica y creativamente los medios audiovisuales e informáticos.
- 3 Llevar a los estudiantes a poner en uso y mejorar sus competencias bilingües.
- 4 Fomentar el debate como una herramienta de formación académica, que obliga a argumentar basándose no en opiniones, sino en conocimientos y razones sustentadas.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una carta de navegación, un norte hacia dónde ir. No es una camisa de fuerza, una exigencia o un reglamento; es más bien una permanente y abierta invitación a pensar los retos educativos de la Universidad y a reflexionar sobre nuestro compromiso con los aprendizajes que queremos promover en los y las estudiantes.

Fundamentalmente se trata de un proyecto orientado al desarrollo del *ser humano* pleno, desde una perspectiva que, explícita e intencionalmente, busca hacer contrapeso al sujeto económico y a la formación técnica a la que tiende la formación universitaria actual.

Propende por una educación liberadora en tanto que se centra en el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía del estudiante; tanto la autonomía personal y ciudadana como la científica, disciplinar y laboral.



Dirección Académica
Escuela de Ciencias de la Educación

