

ME
0067

1323454

**ANALISIS DE LAS PRÁCTICAS Y DISCURSOS CURRICULARES EN EL
PROGRAMA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL CARIBE**



**ALFONSO ALTAMAR MALDONADO
BERTHA HERNANDEZ CONTRERAS
JAIRO IBARRA LOZANO
DIRECTOR REYNARDO MORA MORA**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TITULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS CIENTIFICOS EN EDUCACION Y PEDAGOGIA
GRUPO DE INVESTIGACION EDUCACION PEDAGOGIA Y CULTURA EN EL
CARIBE COLOMBIANO
LINEA: PRACTICAS PEDAGOGICAS, CURRICULARES, EVALUATIVAS Y
PROCESOS DE ACREDITACION
JUNIO DE 2012
BARRANQUILLA**

**ANALISIS DE LAS PRACTICAS Y DISCURSOS CURRICULARES EN
PROGRAMA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL CARIBE**



**ALFONSO ALTAMAR MALDONADO
BERTHA HERNANDEZ CONTRERAS
JAIRO IBARRA LOZANO**

**DIRECTOR REYNALDO MORA MORA
MONOGRAFIA DE TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR A LA MAESTRIA DE
EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
CENTRO DE ESTUDIOS CIENTIFICOS EN EDUCACION Y PEDAGOGIA
GRUPO DE INVESTIGACION EDUCACION PEDAGOGIA Y CULTURA EN EL
CARIBE COLOMBIANO
LINEA: PRACTICAS PEDAGOGICAS, CURRICULARES, EVALUATIVAS Y
PROCESOS DE ACREDITACION
JUNIO DE 2012
BARRANQUILLA**

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO

JURADO

Barranquilla, Junio 2012

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a la memoria de mi madre que me inspira por la senda del humanismo, a mis hijos y a mi esposa como también a todas aquellas personas que creen en que a través de la educación se puede construir un mundo mejor.

Con amor. Jairo Ibarra lozano

A la memoria de mi padre Gabriel altamar acuña, quien en vida y aún después de su partida me mostro el camino del conocimiento, al igual que mi madre, a mis hijos, a mi esposa, a su familia por ese apoyo incondicional y todos aquellos que me motivaron de una u otra forma.

Alfonso altamar Maldonado.

A mi padre que desde el cielo me acompaña, a mi madre que siempre me ha brindado su apoyo incondicional y mis hijos Walter Andrés Y Andrea Patricia, que son mi fuente de inspiración para seguir enamorada de la vida y de la enseñanza con mucho cariño y amor.

Berta Patricia Hernández Contreras.

AGRADECIMIENTO Nuestros más sinceros agradecimientos a el cuerpo de profesores del programa de derecho, a su director Iván Alemán Peñaranda, quienes han logrado construir una cultura académica importante en pro de una mejor práctica docente y pedagógica, a los profesores de la maestría en educación que con sus orientaciones fueron un factor importante en la realización de la investigación, al doctor Reynaldo Mora Mora, y a todas aquellas personas que de una u otra forma nos animaron al logro de la meta soñada.

Al Ser Supremo por darnos discernimiento, y fuerza de voluntad para trabajar por un mundo mejor desde nuestro ejercicio profesional, el nos inspira al cultivo y la práctica de los supremos valores que hacen más grata la vida y la convivencia, y nos alienta a creer en las nuevas generaciones a las cuales van destinadas estas modestas reflexiones sobre las prácticas y discurso curriculares que presentamos a consideración.

Al cuerpo directivo de la Universidad Simón.

R.A.E

TITULO: ANALISIS DE LAS PRÁCTICAS Y DISCURSOS CURRICULARES EN EL PROGRAMA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL CARIBE
POR: JAIRO IBARRA LOZANO BERTHA HERNANDEZ CONTRERAS,
ALFONSO ALTAMAR MALDONADO

INSTITUCIÓN: Universidad Simón Bolívar, Maestría Educación

OBJETIVO GENERAL: Analizar las prácticas y el discurso curricular del Programa de Derecho

CONTENIDO: El cuerpo del trabajo está conformado por, introducción y cinco capítulos.

INTRODUCCIÓN:

Comprende la descripción, formulación del problema, los objetivos, justificación, delimitación de la investigación, bases históricas y teóricas, metodología para diagnosticar el problema y el diseño de la propuesta de investigación.

CAPÍTULO PRIMERO:

Formula los referentes teóricos, conceptuales y legales de la investigación sobre las prácticas y discursos curriculares, los antecedentes de la institución universitaria en general, la universidad latinoamericana, la universidad colombiana y las distintas concepciones de universidad, se abordan también las tendencias, modelos y distintas formas del diseño curricular, los modelos de evaluación curricular, evaluación y política educativa, regionalización, currículo, diseño curricular, modelos pedagógicos. y finalmente la fundamentación teórica del diseño curricular del programa de derecho de la universidad autónoma del Caribe.

CAPÍTULO DOS:

Contiene el diseño metodológico, mediante un enfoque de corte cualitativo se propone un tipo de investigación bibliográfico y documental partiendo de los antecedentes de las distintas concepciones de universidad los distintos enfoques de la cultura curricular hasta el análisis de las practicas y discursos curriculares de la Universidad Autónoma del Caribe y su relación con la cultura científica y la innovación tecnológica que se fomenta desde el sistema educativo regional

CAPÍTULO TRES:

Da cuenta de los avances en la construcción de una cultura académica que se expresa en diferentes documentos elaborados de una parte por los órganos académicos, de planeación, Gestión e investigación de la institución como la Dirección Académica, el Centro de Desarrollo Pedagógico, la oficina de Planeación, el Comité de Autoevaluación y Acreditación, El Centro de Investigaciones, como también al interior del programa que desde los distintos comités (de Procesos Académicos, de Investigación de Proyección Social, de Autoevaluación y Acreditación de Gestión de calidad, de Internacionalización, de Plan de acción) han llevado adelante las orientaciones institucionales que se desprenden del Proyecto Educativo de la universidad y de su Plan de Desarrollo.

CAPÍTULO CUATRO:

Se describe la propuesta de rediseño curricular para el programa de Derecho a partir de los lineamientos institucionales, para mejoramiento de la enseñanza de derecho, fundamentado en consideraciones filosóficas, psicológicas, antropológicas, pedagógicas y socio antropológicas, teniendo en cuenta las nuevas tendencias del derecho contemporáneo y los principios orientadores del discurso curricular como la integralidad, la interdisciplinariedad y la investigación

CAPÍTULO QUINTO

En este capítulo comprende algunas conclusiones y recomendaciones, fruto de la implementación de la propuesta.

CAPÍTULO SEXTO

Se encuentra conformado por los referentes bibliográficos y anexos relacionados con el proyecto de investigación.

TABLA DE CONTENIDO

0. INTRODUCCIÓN	12
Capítulo I MARCO DE REFERENCIA	36
1.1. Antecedentes históricos de la universidad	36
1.2. Aproximación al término universitas	37
1.3. La universidad latinoamericana	44
1.4. La universidad colombiana	48
1.5. Las tendencias del currículo en el campo educativo	56
1.6. Análisis de los modelos de construcción curricular	67
1.7. Modelo de construcción curricular de Ralph Tyler	68
1.8. Modelo de construcción curricular de Lawrence Stenhouse	71
1.9. Modelo de construcción curricular de César Coll	73
1.10. La propuesta de planeación curricular de José A. Arnaz	75
1.11. Currículo histórico hermenéutico (práctico)	78
1.12. La modalidad práctica	79
1.13. La casi práctica	79
1.14. Modalidad ecléctica	80
1.15. El concepto de evaluación curricular	81
1.15.1. Sistemas de evaluación y currículo	83
1.15.2. Evaluación y política educativa	86
1.15.3. Evaluación y calidad educativa	86



1.16. Regionalización y currículo	88
1.17. Diseño curricular y modelos pedagógicos	92
1.17.1. Modelo pedagógico tradicional	97
1.17.2. El trasmisionismo conductista	97
1.17.3. Romanticismo pedagógico	97
1.17.4. El desarrollismo pedagógico	98
1.17.5. Pedagogía socialista	98
1.18. Prácticas y discursos curriculares de la universidad autónoma del Caribe	103
1.19. Fundamentación teórica del diseño curricular de la Universidad Autónoma del Caribe y del programa de derecho	103
1.19.1. Fundamento filosófico	108
1.19.2. Fundamentos pedagógicos	108
1.19.3. Fundamento psicológico	109
1.19.4. Fundamento sociocultural	109
1.19.5. Fundamento antropológico	110
1.19.6. Fundamento histórico	110
1.20. Formación por competencias	110
1.21. Créditos académicos y flexibilidad	113
1.22. Reflexiones sobre el discurso curricular	120
1.23. Marco legal	131
Capítulo II DISEÑO METODOLÓGICO	136
2.1. Paradigma de investigación	136

2.2. Tipo de investigación	136
2.3. Método	137
2.4. Universo	137
2.4.1. Muestra	137
2.5. Técnicas e instrumentos de investigación	137
Capítulo III ANÁLISIS DE RESULTADOS	139
Capítulo IV PROPUESTA	141
4.1. Diseño curricular por competencia	141
4.2. Fundamentación teórica y metodológica	141
4.3. Fundamento filosófico	144
4.4. Fundamento pedagógico	145
4.5. Fundamento psicológico	145
4.6. Fundamento sociocultural	146
4.7. Fundamento antropológico	147
4.8. Fundamento histórico	147
4.9. Principios orientadores del currículo	148
4.10. Formación integral	148
4.11. Plan de formación docente	150
4.12. La flexibilidad curricular	151
4.13. Fortalecimiento de la investigación	152
4.14. Interdisciplinariedad del programa	153
4.15. Proyectos integradores	160
4.16. La internacionalización en el programa de derecho	160

4.17. Sistema de evaluación	162
4.18. Lineamientos pedagógicos y didácticas del programa	163
4.18.1. Estrategias metodológicas	165
CAPITULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	168
5.1. Conclusiones	168
5.2. Recomendaciones	169
BIBLIOGRAFÍA	171
ANEXOS	175

0. INTRODUCCION

Un componente importante en los procesos educativos y formativos del capital humano de las comunidades y de las instituciones lo constituye la estructura curricular. Mediante ellas las instituciones educativas responden a las demandas de la sociedad, la cotidianidad y la cultura, y agencian al mismo tiempo un modelo de formación para crear un determinado tipo de sociedad y de persona. Hoy cuando en el Caribe colombiano existe un clamor por constituirse en una región autónoma en los términos establecidos en la constitución nacional, es imprescindible, repensarnos como región desde la perspectiva educativa y curricular.

Lo anterior significa analizar las prácticas y discursos curriculares del programa de derecho de la Universidad Autónoma del Caribe para establecer cómo se viene fomentando la cultura jurídica, el conocimiento social y humanístico, los valores ciudadanos, la innovación, la comprensión intercultural, por consiguiente, es necesario revisar la pertinencia del currículo, el enfoque, la orientación teórica desde la perspectiva regional, que sirva de soporte para lograr el desarrollo económico social y cultural; hoy es impensable firmar tratados comerciales, aclimatar la paz, lograr el desarrollo y la convivencia si no tenemos el capital cultural, el talento humano con el conocimiento y la preparación integral que se deriva de una buena educación superior.

De otra parte, las nuevas dinámicas de la economía mundial han impactado las instituciones tradicionales propias de la modernidad, entre estas las instituciones educativas y al estado-nación, y con ello las regiones adquieren posibilidades si cuentan con las condiciones desde el punto de vista de las ventajas comparativas y competitivas para permitirles aprovechar las oportunidades del mercado mundial, para lo cual, estas deben ganar en autonomía, auto-referenciar su identidad desde lo regional, ser conscientes de sus aspiraciones y expectativas sobre la importancia que tienen las potencialidades de las regiones en la vida de las comunidades; es por esa razón que desde la educación hay que asumir la temática regional para repensar la forma como se está formando el capital humano a través de las estructuras curriculares que implementan las instituciones educativas.

Según Alicia de Alba (1995) el currículum es un escenario privilegiado porque en él se condensan conocimientos, valores culturales, creencias, costumbres, hábitos que materializan una política educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales y en las que se expresan las tensiones sociales propias de las estructuras sociales, es importante que se incorporen en la agenda curricular la temática regional y desde allí abordar los temas de la investigación, la innovación, el desarrollo sostenible, la cultura democrática, la cultura ciudadana y los derechos humanos desde la perspectiva regional.

Lo anterior cobra vigencia en la actualidad, por las dinámicas de los procesos económicos, que tienden hacia la globalización y a la ilusión de un mundo único posible legitimado por las comunicaciones, la publicidad y la industria cultural. Pero de manera alterna se vislumbra procesos de empobrecimiento, exclusión y fragmentación del tejido social

y resquebrajamiento de las estructuras institucionales del cual se debe dar cuenta en los diagnósticos en el ámbito educativo para curricularizar y repensar esas nuevas realidades que se constituyen en un reto para los educadores del siglo XXI.

Por ello, los discursos en el campo formativo desde distintas perspectiva, han reconocido la importancia de regionalizar, los diseños curriculares como una forma de contrarrestar las tendencias homogenizadoras de la educación. Pero sin perder de vista que la recuperación del conocimiento regional es un elemento clave para comprender nuestra situación en el contexto universal y de esta forma asumir unos criterios de actuación que obedezcan a nuestras realidades y necesidades. Teniendo en cuenta los nexos con los contextos de otras realidades de esta forma tendríamos claros nuestro horizonte de acción y de pensamiento para construir proyectos de vida colectivos que den cuenta de las aspiraciones locales y regionales.

La aplicación de las innovaciones en el campo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, ha conducido a la modificación de otros ámbitos de la sociedad entre ellos el educativo, si ese fenómeno le sumamos el hecho de que la educación cumple funciones de reproducción y producción del capital social, cultural y científico de la sociedad, se hace perentorio reexaminar las prácticas y discursos sobre el currículo de la educación superior de Colombia, pues a ella le compete la misión de producir el desarrollo científico y tecnológico de la nación y de sus distintas regiones con características geográficas, culturales, y socio antropológicas particulares, las cuales demandan un tipo de universidad con características regionales; más aún cuando estas padecen altos niveles de pobreza en capital

social, pero con un gran potencial en su oferta ambiental, que sus habitantes no han podido aprovechar.

Los cambios han tomado por sorpresa a las universidades en Colombia y sus programas han debido ajustarse a las nuevas demandas de la sociedad, el mercado y del Estado. Para superar las crisis en el sistema educativo en el país se han creado organismos como Colciencias (1991). También se han constituido diferentes misiones, tales como la de Ciencia, Tecnología y Sociedad, (1994) la de Ciencia Educación y Desarrollo, la Misión para la modernización de la Universidad Pública las cuales han generado diversas propuestas pero que aún no han superado los problemas estructurales que las afecta, en ese contexto abordamos el presente estudio en relación con las prácticas y discursos en el programa de derecho de la Universidad Autónoma del Caribe.

Compartimos el planteamiento de las investigadoras abogadas Ana Giacometto Ferrer y Alicia García Gonzales en su texto “La Crisis de la Enseñanza en el Derecho” en el sentido de que los cambios curriculares en la universidad, en la era del conocimiento ha afectado los procesos de selección y trasmisión, como también los sistemas de investigación, lo cual requieren del profesional del derecho vinculado a la práctica docente un esfuerzo por humanizar la formación universitaria, pero sobre todo tener un conocimiento pertinente de las realidades geográficas, socio antropológicas, económicas, sociales y políticas del que se pueda derivar una propuesta de currículo para formar al talento humano que necesitan las regiones y el país para su progreso y desarrollo. Lo anterior requiere definir los fundamentos filosóficos,

epistemológicos, socio antropológicos, psicológicos, pedagógicas, económicos y políticos; que dé cuenta de un modelo de formación capaz de responder a los problemas de nuestro tiempo.

De acuerdo a una investigación adelantada por las doctoras Ana Giacometto Ferrer y Alicia García González los docentes de los programas de derecho tienen un conocimiento empírico de la enseñanza, el aprendizaje y de los diseños curriculares, carentes de formación, “meros transmisores de teorías ajenas sobre la cual elaboran su propia teoría”¹ en la generalidad de las practicas se ha observado en los programas de derecho un desconocimiento, de lo que debe ser un proceso de evaluación, el fomento de la investigación formativa, los tipo de investigación y de la importancia de la reflexión curricular.

Lo anterior significa que el diseño curricular en los programas de derecho deben interpretar las realidades y el modo de ser Caribe es decir definir los fundamentos socio antropológicos de nuestro ser, de nuestra conciencia histórica, la forma como hemos configurado en esta parte del territorio nacional una comunidad imaginaria con un ethos cultural diverso, resultado de los amalgamamientos producidos por los encuentros de diversas culturas y la forma particular de relacionarnos con el espacio Caribe; nos asumimos como una cultura en formación vital, que se ha perfilado con personalidad propia en su rico folclor, su exuberante gastronomía, y diferentes expresiones del arte (música, literatura y el deporte,) pero aun tímida en las ciencias, en la cultura cívica y en la política.

¹Giacometto Ferrer Ana, Alicia García González. *Crisis en la enseñanza de derecho*, ediciones librería del profesional, pag. 41, Santafé de Bogotá, D.C. Colombia, año 2000

Por lo anteriormente expuesto es necesario profundizar la forma como se estructuran las prácticas y discursos curriculares, del programa de derecho para determinar los criterios orientadores que fundamentan los propósitos de formación del mismo, el cual deben estar en sintonía con nuestras realidades. Ahora bien los antecedentes inmediatos de currículo como campo del saber educativo, se sitúa en Inglaterra desde que los anglosajones se propusieron mejorar sus prácticas educativas, a partir de diversas teorías que les permitieron diseñar modelos aplicados a solución de problemas educativos. Al debate educativo colombiano señala el investigador Reynaldo Mora () se han incorporado los estudios de las distintas teorías curriculares y el debate sobre los distintos paradigmas educativos tales como el anglosajón, el francés, el alemán y el latinoamericano. Que de una u otra forma le han servido de referente a las instituciones educativas para diseñar sus procesos de reforma curricular ante las exigencias de las medidas educativas exigidas por el Estado; En efecto a partir de los años 80 durante la administración de Belisario Betancur se expide el decreto 1002 de 1984 se implementa la política de renovación curricular.

El ilustre investigador de la Universidad Nacional el profesor José Ramiro Galeano Londoño nos informa que “Desde la década del 90 han venido apareciendo concepciones alternativas al currículo, las cuales se han caracterizado por el principio de flexibilidad, integralidad y participación como algo inherente al mismo currículo pero esta flexibilidad se ha venido entendiendo desde el diseño, por ello hablamos de rediseño curricular del plan de formación, sin dar cuenta del círculo de comprensión: Autoevaluación, contextualización, diseño, desarrollo, gestión evaluación y recursos; sin considerar la necesidad de integrar las

disciplinas propias de la educación, el desempeño del profesor como integrador, el lenguaje de la filosofía y los paradigma².

Desde su fundación en el año 1999 el programa de derecho en su corto recorrido ha construido gradualmente una cultura curricular y pedagógica que se expresa en los diferentes documentos (Proyecto Educativo, plan de desarrollo, procesos de autoevaluación, acogiendo los lineamientos curriculares institucionales) que manifiestan el interés de la comunidad educativa del programa por responder a las nuevas realidades de la región en relación a la formación de profesionales.

Efectivamente el programa de derecho de la Universidad Autónoma del Caribe ha tenido en cuenta las directrices del Proyecto Educativo Institucional, como también los preceptos constitucionales y legales de la educación superior (Ley 30 de diciembre 28 de 1992, Ley 115 de febrero 8 de 1994, por la cual se expide la Ley General de la Educación. Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003, por medio del cual se reglamentan las condiciones mínimas para el funcionamiento de los programas de pregrado. Lineamientos de Acreditación expedidos por el Consejo Nacional de Acreditación, de fecha Noviembre de 2003. Decreto 1001 de abril 3 de 2006, por medio del cual se organiza la oferta de programas de postgrado. Ley 1188 de Abril 25 de 2008, por la cual se regula el registro calificado de Programas de Educación Superior).

²Galeno Londoño José Ramiro, *Innovar en el Currículo Universitario*, editorial Artes y Letras Ltda. Miembro del grupo de investigación CHHES, de la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, año 2009, pág. 52

Para los efectos de la presente investigación tomaremos como punto de referencia el programa de derecho adscrito a la Facultad de Jurisprudencia que desde 1999 ha venido formando profesionales del derecho en el nuevo contexto jurídico y político inspirado por la Constitución del 91, efectivamente desde su vigencia, se gestó una transformación que se ha extendido y reflejado en la sociedad, incidiendo directamente en su política económica, educativa, social y cultural.

Esta transición de Estado de Derecho a Estado Social de Derecho, implica en el imaginario, la realización de la justicia social y la dignidad humana, a través de autoridades públicas sujetas a los principios, derechos y deberes sociales de orden constitucional, es decir, se convierte en un Estado en el que prima el ser humano y se constitucionalizan sus derechos, deberes y obligaciones.

Con el reconocimiento de ésta nueva concepción del Estado, es una necesidad para las Universidades con Programas de Derecho, Jurisprudencia, Ciencias Jurídicas, etc., replantear el currículo desde sus prácticas y discursos, pues nuestra Carta Política así nos lo está exigiendo cuando consagra la autonomía universitaria³, siendo claros, en que ésta autonomía universitaria se consagra con el fin de cumplir con una misión social orientada a la materialización de los principios fundantes de nuestro ordenamiento constitucional consagrados en el título 1 (artículos 1 al 10) referidos a autonomía regional , la dignidad, la solidaridad, el interés general, y los derechos inalienables de la persona entre otros y es precisamente ésta constitucionalización, la que abre la puerta para que el programa de derecho de la Universidad Autónoma del Caribe, a través de su discurso y practica curricular logre en

³ Art. 69. *Constitución Política de Colombia*

el campo de la formación jurídica y socio jurídica formar profesionales idóneos, competentes para el desempeño responsable de su profesión, con sentido humanista, respetuoso de los derechos humanos y de los principios rectores de nuestro ordenamiento constitucional.

Es importante destacar que la complejidad del conocimiento que se aborda en el programa de derecho de la Universidad Autónoma del Caribe se fundamenta en una concepción filosófica bolista, sistémico y humanista⁴, sin olvidar el modelo pedagógico de carácter dialógico en el que sea posible el pluralismo epistemológico; la controversia y búsqueda de consensos y coincidencias; la actitud crítica y creativa y la articulación de la universalidad del conocimiento con los núcleos problemáticos de la Región Caribe⁵, para satisfacer las necesidades de nuestra sociedad.

Desde el programa de Derecho, el compromiso con los graduados redundará en que los conocimientos adquiridos estén armonizados con esa misión social de educación y actualización permanente, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a conocer y aprender a ser, de ésta manera, los egresados estarán atendiendo las necesidades del contexto local, regional, nacional e internacional.

Ahora bien, el estudio del Derecho, disciplina del campo social, cuyo objeto de estudio son las normas reguladoras de la convivencia civilizada y pacífica en la solución de los conflictos interpersonales y grupales, implica una constante interacción entre la comunidad

⁴ Proyecto Educativo Institucional. Filosofía Institucional.

⁵ Ibidem. Fundamentación Pedagógica.



académica y el contexto, pues es el mismo contexto, la misma realidad local, la que determina los retos que deben asumirse y superarse desde la formación universitaria ofreciendo soluciones justas y prontas a los problemas contemporáneos. Es decir, existe una relación directamente proporcional entre el contexto (local, regional, nacional e internacional) y la formación de abogados, capaz de dar solución a los problemas jurídicos y sociales.

En ese sentido el programa ha venido desde su funcionamiento incorporando en su estructura curricular núcleos temáticos que afiancen la formación integral del profesional del derecho mediante el desarrollo de cursos para desarrollar las competencias, interpretativas, argumentativas y propositivas necesarias para el desempeño idóneo, pertinente y responsable del profesional del derecho.

Por lo anterior, en ese proceso dinámico de construir una cultura curricular que atiende y de cuenta de los cambios propios de la dinámica social y de las nuevas tendencias del derecho contemporáneo, se han considerado los siguientes criterios:

- El Derecho no se puede ver desde una óptica de normas positivas, se debe trascender, teniendo siempre como norte la realización de la justicia, es decir crear consciencia de que el derecho se ha constitucionalizado y por lo tanto el profesional del Derecho desde el campo de su ejercicio debe propender por la protección de los derechos y garantías de los asociados.

- La formación del abogado no puede ser estrictamente académica, pues el profesional que demanda nuestra sociedad, es un abogado con formación humanista inspirado en principios y valores que coadyuven en su objetivo de propender por la armonía social.

- Partir del principio de que el ser humano es producto de la sociedad, es aceptar que no somos iguales aún cuando estemos en el mismo contexto, porque sencillamente nos afectan, nos interesan y nos motivan cosas distintas, bajo esa condición debemos concebir la adquisición de unas competencias que nos permitan afrontar los retos de una sociedad pluralista y globalizada.

En el programa de Derecho de la Universidad Autónoma del Caribe, organiza los conocimientos requeridos para la formación integral del abogado en cuatro áreas así: Jurídica, Humanística, Investigación, Prácticas. Al interior de éstas, los distintos saberes se organizan en cursos o asignaturas.

Área Jurídica. Dado que el derecho se encuentra en todas partes como norma necesaria para la convivencia social, y que procura la preservación de lo que convenga al contexto social en donde él se desarrolla, se necesita que la estructura de currículo sea la evidencia de la realidad histórica que se vive; por ello la conformación de los componentes debe tomar como referencia directa la interpretación de la normatividad que los regula como son: el Derecho Privado, Derecho Penal, Derecho Laboral y Derecho Público.

En el área de formación jurídica, el saber esencial es el conocimiento e interpretación y aplicación de la norma, este saber busca propiciar en el estudiante un espacio de reflexión, que le permita actuar con idoneidad en su desempeño laboral, tanto en el Derecho Público como Privado. Requiere de un Abogado capacitado y comprometido para enfrentar con suma eficiencia los procesos jurídicos tales como se dan en el Derecho Administrativo, Comercial, Laboral, Internacional, Constitucional, Civil y Penal.

Área de humanidades. El área de humanidades ajustada al currículo permite la reafirmación de los valores y la formación del hombre como eje central de la actividad académica, moral, psicológica y cultural, por ello, el área propugna por el respeto a la diversidad política, religiosa, cultural, pero teniendo en cuenta la existencia del estudiante como un ser moral y espiritual que necesita ser formado.

Área de investigación. En lo que respecta a la investigación y su impacto en el currículo, cada profesor, de acuerdo con los temas de investigación del programa enmarcados en las líneas de investigación institucionales y sus respectivos proyectos pertinentes a las necesidades del contexto, desarrolla las respectivas competencias. Para esto se crean espacios de discusión sobre el tema de investigación en las reuniones del grupo de investigadores, donde se analiza la situación de cada uno de los proyectos con relación al plan de estudios, los objetivos propuestos, los cambios en el entorno, de forma tal que se realizan los ajustes requeridos en las asignaturas pertinentes.

Área de prácticas. Conscientes de que la formación del abogado, no se agota sólo en las aulas, sino también fuera de ellas, el programa de Derecho ofrece un espacio en el que el estudiante desarrolla competencias profesionales en torno a la solución pacífica de los conflictos extra y judicial, escuchando, atendiendo y respondiendo a las necesidades de las personas en el marco de los principios y derechos fundamentales, como son el de la vida, la igualdad, de la dignidad humana, libre desarrollo de la personalidad y el debido proceso, manifestando la veracidad basándose en la justicia y la equidad.

La formación Jurisprudencial, es una de las características del profesional del Derecho egresado de la Universidad Autónoma del Caribe; el cual es manejado desde todos los cursos que constituyen el plan de estudio, es decir desde primero a décimo semestre mediante la implementación de la estrategia “análisis jurisprudencial”, esta formación Jurisprudencial es asumida como un eje transversal de los diversos cursos que integran las áreas del Derecho y que constituyen el currículo del Programa. Esta estrategia de “análisis jurisprudencial” se hace necesaria implementarla porque responde a los cambios sociales lo que hace necesario su estudio como una norma auxiliar al Derecho, materializándose en los contenidos de cada área y sus respectivos componentes.

Cursos de electivas profesionales. El programa de Derecho, atendiendo a la dinámica social y política, ofrece a sus estudiantes, unos cursos de electivas profesionales inmersas en las cuatro áreas jurídicas, éstas electivas son seleccionadas por los estudiantes después de adquirir las competencias básicas. Estas electivas se proponen, a partir del séptimo semestre. Su metodología será a través de seminarios, estas electivas se cursan con una intensidad

horaria de dos horas semanales y le corresponden dos créditos. Ellas son excluyentes, es decir solo se podrá escoger una sola de las electivas en cada semestre.

A partir de la vigencia de la ley 1188 de abril 25 del 2008, por la cual se regula el registro calificado de los Programas de Educación Superior, la universidad continua mediante un modelo de autoevaluación asumido desde el año 2007 examinando críticamente su quehacer educativo en cada una de los factores y características que propone el Concejo Nacional de Acreditación.

A partir de lo anterior nos planteamos las siguientes preguntas las cuales nos orientaron en el análisis de las practicas y discursos curriculares desarrollados por el programa de derecho objeto de estudio de eta investigación.

¿Cuáles han sido las prácticas y discursos curriculares del programa de derecho de la Universidad autónoma del Caribe que han contribuido al mejoramiento de los procesos formativos de los estudiantes?

¿Cuál ha sido el proceso de construcción del actual enfoque curricular del programa de derecho y en cual teoría se inspira su diseño curricular?

¿Los diseños curriculares están sintonizados con las realidades económicas, sociales y culturales de la región Caribe?

La articulación de la triada currículo, región y desarrollo científico-tecnológico es fundamental para establecer las sinergias que se están generando en las universidades desde el

campo curricular para dar respuesta desde la educación a los problemas de rezago social, económico y científico que tiene el Caribe colombiano, la investigación parte inicialmente de realizar un diagnóstico del currículo del programa de Derecho de la universidad Autónoma, para identificar como se está fomentando la cultura científica, en este caso la cultura jurídica y socio jurídica de la región.

Se pretende una mirada crítica de la forma como se está incentivando el pensamiento social, jurídico, científico y tecnológico en las distintas áreas del conocimiento, pero a partir de los grandes temas y problemas de la región, en relación con los temas del desarrollo económico, desarrollo de capital social, e innovación tecnológica. Establecer si las estructuras curriculares están fomentando entre sus comunidades académicas un espíritu científico en la lectura de las realidades regionales del Caribe. Las instituciones de educación superior tienen una responsabilidad de saber y aportar al desarrollo de la ciencia y la innovación en la región, lo que significa identificar claramente los fundamentos y orientaciones de la teoría, el modelo y los diseños curriculares, capaces de transformar las condiciones de pobreza, subdesarrollo mediante la formación del talento humano, condición necesaria para superar el rezago regional.

Ahora bien, si se parte del postulado de Paul Ricoeur de que la razón de ser de la universidad es “búsqueda incansable de la verdad y la investigación”⁶; es menester repensar el rol que juega la universidad en la construcción de una cultura y en el desarrollo de la región

⁶ Jacques Drèze, Jean Debelle, *Concepciones sobre la Universidad, publicación en francés: "CITOYENS", Paris 1968, traducida por Olga Elena Marín Z. Juan Guillermo Ramírez G. profesores de la Universidad de Antioquia.*

Caribe, sobre todo hoy, cuando el papel de los estados nacionales se desdibujan por las nuevas dinámicas generadas por la economía mundial; que las universidades de la región deben interpretar para formar conciencia regional y aprovechar las oportunidades ofrecidas por los procesos de regionalización.

De otro lado la preocupación por el desarrollo de la región desde distintas perspectivas (la economía, la geopolítica, la sociología, la educación), también admite una mirada desde lo curricular a nivel superior, cual es el grado de compromiso con los asuntos vitales para potencializar las fortalezas y el aprovechamiento de las oportunidades tanto de las ventajas comparativas como de las competitivas que se deriven de la formación del capital social y humano que provean las universidades.

Esa mirada desde lo curricular implica examinar los discursos curriculares, expresados en los documentos (proyectos educativos institucionales, estructuras curriculares, fundamentos teóricos, modelos, y diseños curriculares, planes de estudio, planes de desarrollo, etc.) para analizar la forma como se concibe el desarrollo del espíritu científico y tecnológico al servicio de la región, para superar las brechas existentes en todos los campos. De esta forma estaremos próximos a establecer cuáles son los vacíos que se presentan desde el campo curricular de la educación superior particularmente para el programa de Derecho de la Universidad Autónoma del Caribe; para proponer estrategias que permitan introducir mejoramientos en las estructuras curriculares del programa.

Lo anterior se justifica cuando desde la promulgación de la constitución de 1991 se establece en nuestra carta política en el artículo 1° que “Colombia es una república unitaria descentralizada con autonomía en sus regiones...”⁷, pero se observa que el principio autonómico es una letra muerta que no tiene asidero en la realidad, por ello desde la educación y particularmente desde el currículo se debe dar respuesta a ésta necesidad urgente para que los ciudadanos y sus instituciones regionales sean conscientes para alcanzar las metas del desarrollo es importante repensar y curricularizar la región.

Para los efectos de la presente investigación se tuvo en cuenta la constitución política de Colombia de 1991, que consagra en su artículo 1° los principios de un Estado social de derecho, la democracia, la participación, el pluralismo, la autonomía regional, el respeto a la dignidad humana, la solidaridad y el predominio del interés general sobre el particular. El título II que consagra Los Derechos y las Garantías y los deberes y el Capítulo I de los derechos fundamentales en sus artículos 18 (libertad de conciencia), artículo 27 (libertad de enseñanza y aprendizaje), artículo 41 (enseñanza de la constitución, artículo 54 (derecho a la formación laboral), artículo 67 (derecho público a la educación), el artículo 68 (Centros educativos, comunidad educativa, actividad docente, y libertad de aprendizaje), artículo 69 (Independencia universitaria), artículo 70 (Promoción y acceso a la cultura la ciencia y la investigación, artículo 71 (Incentivos para la ciencia, tecnología y cultura.

La ley 30 de 1992, que en sus principios rectores establece que la educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de

⁷Constitución Política de Colombia, título 1 De los principios fundamentales

manera integral. Es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del estado. Con autonomía en el marco de la libertad de enseñanza, aprendizaje e investigación entre otros cuyos propósitos son: profundizar la formación integral de los colombianos, formándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas, Trabajar para la creación el desarrollo y la trasmisión, del conocimiento y promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país. Ser factor del desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional. Actuar armónicamente entre sí y con las demás estructuras educativas y formativas. Contribuir al desarrollo de los niveles educativos que le preceden para facilitar el logro de sus fines. Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional. Promover la consolidación de comunidades académicas, y la articulación con sus homólogos a nivel internacional. Promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y la cultura ecológica.

De otra parte los críticos del sistema universitario cuestionan el excesivo intervencionismo gubernamental en las Instituciones de Educación Superior afecta al conjunto corporativo de maestros y estudiantes entregados a las disciplinas del saber, quienes por principio de la autonomía son conedores de conducirse individual y socialmente, sin cercados jurídicos externos a su propio y ejemplar comportamiento, siguiendo las normas propias generadas en los recintos universitarios, por el poder del saber intelectual y no de dádivas políticas y restricciones jurídicas. En la universidad, como se afirmaba inicialmente, debe primar la autonomía epistemológica, antes que la deontológica. Sin embargo, el Estado tiene el derecho, también por principio, de conocer y en alguna forma valorar los desarrollos de su Educación Superior, que en últimas va a signar los desarrollos del mismo Estado. “Es

claro que la autonomía universitaria, siendo una preciosa garantía de los sistemas educativos liberales, no puede servir como escudo ni para la trasgresión del derecho a la educación ni para la violación del ordenamiento jurídico general, particularmente en el aspecto del debido proceso”⁸.

En la instalación del Congreso Internacional sobre Autonomía, realizado en junio de 2004, en la Universidad Javeriana, Sede Bogotá, la Ministra de Educación Colombiana se refería al tema así: “Como gobierno, nos corresponde una responsabilidad, quizás molesta pero necesaria. Es la de velar por la calidad del servicio prestado por las instituciones de educación superior. No podemos ceder en el empeño de garantizar a los estudiantes y a la sociedad en general, programas académicos de buena calidad, en instituciones de buena calidad. Por desgracia, ante algunas de las iniciativas de esta y anteriores administraciones, orientadas a garantizar calidad, algunos han interpuesto el escudo de la autonomía. Si bien la autonomía ha sido concebida como un escudo contra interferencias ajenas a la universidad, nos parece una perversión de su filosofía, utilizarla como escudo de deficiencias. Es sabido que después de la Ley 30, consagrada constitucional de la autonomía universitaria, ha habido abusos en su ejercicio. Abusos que se evidencian en la creación de programas de baja calidad, en el desconocimiento de los derechos del estudiante....”⁹

Al respecto, un rector universitario en el mismo evento, expone lo siguiente:

“Uniformidades impuestas autoritariamente bajo nombre de estándares u otros del mismo jaez,

⁸Corte Constitucional Colombiana, Sentencia No. T- 369/94, Bogotá, 1994.

⁹VÉLEZ, Cecilia, “*Instalación Foro Internacional sobre Autonomía Universitaria*”, En: Memorias Autonomía Universitaria, Asociación Colombiana de Universidades ASCUN, Bogotá, 2004, p.10.



son disparos directos contra la autonomía, pero también contra la creatividad y el progreso del saber. Y esto, es tanto más irritante, cuanto la imposición viene de unos funcionarios oficiales, es decir, de un sector ajeno al ámbito académico.”¹⁰

Para entrar en materia recordamos que, mediante la Ley octava de 1979 se otorgaron facultades extraordinarias, por el término de un año, al Presidente de la República para establecer la naturaleza, características y componentes del Sistema de Educación Postsecundaria, fijar requisitos para la creación de instituciones públicas y privadas en este nivel educativo, organizar la Universidad Nacional de Colombia y demás instituciones oficiales del nivel post secundario y expedir normas obre escalafón nacional.

En uso de tales facultades, se expide el Decreto 80 del 22 de enero de 1980, por el cual se organiza el Sistema de Educación Postsecundaria, que reza en el Título Primero, Principios Generales, artículo 15, “La Educación Superior constituye el nivel posterior a la educación media vocacional del Sistema Educativo Colombiano y continúa la formación integral del hombre como persona culta y útil a la sociedad”. Seguidamente en el artículo 16 especifica: “La Educación Superior se ofrece a quienes acrediten la calidad de bachiller en cualquiera de sus modalidades y conduce a la obtención de títulos o a la acumulación de derechos académicos en las modalidades educativas de Formación Intermedia Profesional, Formación Tecnológica, Formación Universitaria y Formación Avanzada o de Postgrado”.

¹⁰GALAT, José, “*La Autonomía Universitaria bajo Ataque*”, En: Memorias autonomía Universitaria, Asociación Colombiana de universidades ASCUN, Bogotá, 2004, p. 37.

El Decreto 80 entonces, establece las modalidades educativas para la educación superior, pero les coloca un techo, definiéndolos como programas terminales, esto es que si un estudiante ha terminado un nivel educativo, recibe el título correspondiente que lo habilita para el ejercicio de una actividad, no para seguir con otro nivel educativo, para ello deberá recomenzar su proceso educativo en lo superior¹¹.

Clasifica igualmente a las instituciones de educación superior en intermedias profesionales, Tecnológicas y Universitarias, estableciendo para cada una de ellas una serie de normas en lo académico y en lo administrativo¹². Consagra la autonomía universitaria pero asigna la suprema inspección y vigilancia al Presidente de la República, que luego delega en el instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, reorganizado por el Decreto 81 de enero de 1980, quedando éste con poderes casi omnímodos¹³.

La normatividad establecida continuó, complementada con decretos reglamentarios, hasta que se promulgó la nueva Constitución Política de la República de Colombia, el 4 de julio de 1991, que le da a la educación amplios y claros fundamentos institucionales. Su efecto más importante para la Educación Superior, es la exaltación constitucional de la autonomía Universitaria. “El reconocimiento de la autonomía garantiza a las universidades el ejercicio de una serie de libertades de las cuales carecía en el pasado. En el ámbito académico les permite determinar sus programas y fijar los planes de estudio para cada programa, organizar sus actividades docentes, investigativas y de extensión; en el campo administrativo, la potestad para designar el gobierno universitario, dictar sus estatutos y reglamentos internos; en lo

¹¹Cfr. Reforma de la Educación Post – Secundaria, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, Bogotá, 1983, pp. 9-11.

¹²Cfr. Ibidem, pp. 11-38.

¹³Cfr. Ibidem pp. 38-39.

financiero capacidad para disponer y administrar sus bienes, rentas y recursos sin más limitaciones que las que les impone la ley y el carácter social de su función”¹⁴.

Como desarrollo de la Constitución, es promulgada la Ley 30 de 1992, conocida como la Ley de la Educación Superior. En ella se reglamenta el servicio público de la Educación Superior, principios, objetivos, programas académicos, campos de acción, clases de instituciones, títulos, acreditación y calidad, y fundamentalmente define la autonomía universitaria, que abre una gran brecha para que las instituciones le den su propia interpretación.

Sin embargo, algunas de sus disposiciones han desatado y siguen desatando controversia. Sobre todo, la aplicación en exceso liberal de la autonomía universitaria se ha prestado para que numerosas instituciones ofrezcan programas académicos de dudosa calidad y pertinencia. En el área de educación, la situación fue tan descarada por parte de algunas universidades e instituciones universitarias, que el gobierno se vio obligado a fijar de urgencia los contenidos que debían llenar los programas, aumentar a cinco años la duración de las licenciaturas y a establecer la obligatoriedad de la acreditación previa”¹⁵.

La Ley 30 de 1992, crea un limbo de mayor amplitud para las universidades, por cuanto gozan de plena autonomía, diferente de las demás instituciones que deben informar sobre algunos de sus actos. Limbo que empieza a cerrarse el 21 de julio de 1993, con la expedición

¹⁴RODRÍGUEZ, Abel, La educación después de la Constitución del 91, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2002, p. 63.

¹⁵Ibidem, p. 150.

del primer Decreto Reglamentario de la Ley 30 de 1992, el Decreto 1403, por el cual se reglamenta la creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado que pueden ofrecer las instituciones de educación superior. Posteriormente, se reglamenta la inspección y vigilancia de los programas académicos de pregrado, Decreto 2790 del 22 de diciembre de 1994, los requisitos y procedimientos para la creación de programas de doctorado, decreto 2791 de diciembre 22 de 1994, la acreditación, reglamentada por el Decreto 2904 del 31 de diciembre de 1994, la publicidad y el registro de programas académicos, por el Decreto 1225 del 16 de julio de 1996 y el Decreto 1475 de agosto 20 de 1996 que reglamenta la creación y funcionamiento de programas académicos de pregrado y maestrías.

Por otra parte, la Ley 30 no define la educación técnica y tecnológica, las toca de manera implícita al incluir la percepción de niveles de educación y fijar qué instituciones pueden ofrecer cada tipo o nivel de programas. Esta exclusión tácita de la educación tecnológica en la educación superior, es subsanada por la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, que crea las escuelas tecnológicas, al mismo nivel de las instituciones universitarias, reincorpora la educación tecnológica al nivel superior, define la formación media técnica y la educación formal, no formal, e informal.

La situación de la Educación Técnica, Tecnológica y profesional como niveles terminales, se conservaría hasta el gobierno de Andrés Pastrana quién le quita esta condición a través de la Ley 749 de 2002, reglamentada luego en la administración de Álvaro Uribe.

La Ley 749 define claramente las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas, elimina los techos de formación y la calidad de terminal de estos niveles educativos, al permitir que las instituciones de educación superior técnicas y tecnológicas puedan desarrollar programas hasta el nivel profesional a través de ciclos propedéuticos¹⁶, en las áreas de ingenierías, tecnologías de la información y administración. Permite dentro del sistema la movilidad de estudiantes entre quienes hayan cursado programas técnicos profesionales, previo diseño de programas para ellos y articula la educación media con la educación superior.

¹⁶Cfr. SANTOS, Jesús, *Autonomía y Calidad en la Educación Superior Colombiana*, Universidad de la Salle, 2005, pp. 30-31.

CAPITULO I. MARCO DE REFERENCIA

1.1. Antecedentes históricos de la universidad

Este numeral presenta algunos conceptos etimológicos sobre la evolución de la universidad, y establece un recorrido por la edad media, incluyendo las nuevas manifestaciones universitarias, deteniéndose en la colonia con las primeras universidades latinoamericanas y colombianas, rememorando algunos hechos que marcaron hito en el desarrollo de las mismas.

La intención de este esfuerzo comprensivo no es diferente al de hacer sentir que la universidad es una institución histórica, que a lo largo del tiempo se desarrolló y transformó. Que como parte de su quehacer diario, ha generado espacios que le permiten, con su propio ritmo, su desarrollo y expansión hasta llegar a la universidad de hoy.

La pretensión, entonces, acudiendo a diferentes historiadores, es presentar un breve resumen, resaltando el origen de las primeras universidades en el mundo, en Latinoamérica y en Colombia, interpretando su espíritu e ideología, para llegar al ser y al quehacer universitario.

1.2. Aproximación al término universitas

Universitas, en su sentido etimológico, es un término latino derivado de unos, la unidad, de vertoque conlleva el sentido de volver y de variedad; conjugados estos elementos semánticos, universitas significa la multitud de todas las cosas con sentido de convergencia y unidad, unidad en la diversidad o unidad en la variedad (de las ciencias y las disciplinas convergentes en la unidad del saber)¹⁷.

Sociológicamente, universitas significa unidad en la variedad de personas, refiriéndose a los gremios artesanales del Medioevo y a otros grupos dentro del medio social. La expresión universitas magistrorum et scholarium, data de 1221, aplicada a la condensación espontánea de maestros y estudiantes de París. Se refiere al conjunto de personas aglutinadas espontáneamente en torno al oficio del saber. Este gremio “universitas” o universidad, fue reconocido como entidad jurídica y académica el 13 de abril del año 1231, por bula del papa Gregorio IX. Treinta años después, 1261, aparecería en la historia la expresión Universitas Parisiensis,(Universidad de París), más próximo al sentido moderno institucional, entitativo y complejo de la palabra universidad, como hoy se entiende¹⁸.

Institucionalmente, como ya se mencionó, en 1261 se hablaba de la Universidad de París. En un principio las universitates tomaron el nombre de la ciudad donde condensaban o eran fundadas, pero pronto se originó la costumbre de denominarlas en memoria de sus

¹⁷ Cfr. BORRERO, Alfonso, *Idea de la Universidad en sus Orígenes*, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Simposio Permanente sobre la Universidad, Bogotá, 2002, pp. 7-8.

¹⁸Cfr. *Ibidem*, pp. 8-9.

fundadores como el Collegium Carolinum de Praga, en el siglo XIV, en homenaje al rey Carlos. Desde entonces y hasta nuestros días, las universidades han venido asumiendo denominaciones fundadas en los más variados criterios: de orden religioso Universidad Católica, Universidad Mariana; por principios universitarios, Universidad Autónoma, Universidad Libre; por regiones geográficas, Universidad Del Norte, Universidad Central, Universidad Distrital; por dominios del conocimiento, Universidad Pedagógica y por muchos otros criterios¹⁹.

Jurídicamente, en el Medioevo la universitas de maestros y estudiantes se denominaba con el término studium, que significa dedicación asidua, consagración. En consecuencia, la entidad universitaria en su naturaleza jurídica, fue un Studium Generale, por ser universal la validez de los títulos que la universitas garantizaba o respaldaba²⁰.

Científicamente, la universitas es la unidad en la variedad de las ciencias y dominios del entendimiento humano en la unidad del saber. La universitas facultatum, llevaba representadas todas las facultades o ramas del conocimiento. Estos términos tendieron a desaparecer y soportar la unidad en la variedad del conocimiento en el dominio de las artes, que para el Medioevo eran representadas de acuerdo con la tradición griega, heptateuchon, por siete artes: gramática, dialéctica y retórica, o artes de la palabra para expresarse con corrección y lógica; la aritmética, geometría, astronomía y música o artes de las cosas o cantidades. Las primeras

¹⁹Cfr. *Ibidem*, pp. 10-11.

²⁰Cfr. *Ibidem*, pp. 10-11.

conocidas como *el* trívium, tres vías o caminos, y las segundas como el quadrivium, cuatro vías²¹.

Física o locativamente, las universidades de los siglos XII y XIII, se acogieron a los claustros, iglesias y aún a las plazas medievales. No tuvieron sitio fijo para su funcionamiento, pero buscaban espacios físicos amplios que les sirvieran de alojamiento estable. En el siglo XV empiezan a ser levantados edificios para uso universitario, como los de Salamanca en 1413 y 1415²².

La universidad imperial esta ideológicamente sometida al poder, debe fidelidad al emperador, apegada a la religión, a los preceptos católicos; no realiza reflexión alguna sobre la vida académica, la ciencia, los métodos de enseñanza, nuestra universidad se parece a ella, al emperador, en lo político lo imita; imita el tratamiento a la ciencia y a la educación con las mismas perspectiva.

Hasta el siglo XIX en inclusive hasta la primera mitad del siglo XX los cambios de la universidad medieval a la universidad moderna se produjeron por los efectos de la revolución industrial y las revoluciones políticas democráticos liberales que originaron el orden burgués capitalista en occidente y posteriormente el modelo universitario de la unión soviética inspirado en el socialismo.

²¹ Cfr. *Ibidem*, pp. 11-12.

²² Cfr. *Ibidem*, p. 13.

Los estudios adelantados por los investigadores Jacques Drèze y Jean Debelle analizan las concepciones de universidad en cinco países: Inglaterra, Alemania, Estados Unidos, Francia, y la extinta Unión Soviética, y los clasifica en dos grandes grupos de países según la forma de concebir la Universidad. Un grupo integrado por Inglaterra, Alemania y Estados Unidos que se pueden calificar como “idealistas”, Francia y Unión Soviética de corte funcionalista.

Aun cuando la universidad alemana y las anglosajonas se asimilan al modelo “liberal” y las universidades francesas y soviética a la administración estatal, se observa actualmente que el funcionamiento de las universidades en todo los países del mundo se debaten entre esas dos disyuntivas, acercándose unas a un modelo u otro, y ninguna universidad es totalmente liberal o totalmente funcional.

Las universidades consideran los autores mencionados influenciadas por las demandas del desarrollo industrial, y las aspiraciones de los capas medias y superiores por los procesos de democratización de la vida social, ha generado una crisis que obliga a repensar la razón de ser de la universidad, su compromiso con los intereses distintos a la búsqueda de la verdad, la emergencia de nuevas formas de elaboración cultural (arte popular, cine, disco, y las propuestas culturales de los grupos juveniles) obliga a reformular nuevos rumbos al presente y futuro de la vida universitaria.

Estos retos con el concepto de autonomía universitaria o de libertad, principio fundamental para que de manera autónoma la universidad pueda de manera libre examinar



críticamente desde la perspectiva científica los fenómenos de la vida natural, social y del pensamiento, al mismo tiempo puedan promover las investigaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias, de modo que los conocimientos puedan contemplarse desde diversas perspectivas de la cultura.

La concepción liberal de la universidad se puede enriquecer con los procesos de participación, para desarrollar una búsqueda en común de manera que entre el dialogo reflexivo y critico entre todas las tendencias del pensamiento, que tengan como propósito la búsqueda permanente de la verdad, el espíritu democrático y el respeto por los derechos y la dignidad humana por encima de cualquier prejuicio cualquiera que sea su índole.

El tercer aspecto a considerar es el espacio extrauniversitario donde se desarrolla la cultura de masas o la cultura de la sociedad de consumo controlada por los medios, la publicidad y la industria cultural, estas expresiones de la cultura moderna deben ser objeto de estudio en las universidades para contrastarlas de manera crítica de tal manera que no se conviertan en factores de alienación para las nuevas generaciones quienes son los más susceptibles de ser influenciados por las ofertas culturales propuestas por los medios de información y la publicidad.

La enseñanza debe ser la prioridad en las instituciones de educación superior, sin dejar a un lado la promoción de procesos investigativos en su interior ya que estos contribuyen a mejorar los procesos sociales, productivos, económicos, y culturales cultural entre otros.

Por otra parte, las funciones básicas de toda universidad: son la Docencia, la Investigación y la Extensión social, sin ignorar que estas entre si se complementan, esas funciones misionales deben ser el motivo para concebir los procesos formativos con un criterio integral. Si bien es cierto que la docencia encierra la mayor parte de la naturaleza de la universidad, también tiene un peso importante la investigación, su papel es fundamental al promover esa parte natural de hombre de descubrir, interpretar, asumir y transformar las realidades de su entorno.

En el proceso de enseñanza, juega un papel importante el educador, le obliga a que este permanentemente actualizado, a tener una amplia visión de la cultura y sus manifestaciones, de sus cambios, de las nuevas dinámicas que van permeando las nuevas representaciones y resignificaciones que se van perfilando, a los nuevos conocimientos de la ciencia, el impacto que van generando el uso de los productos tecnológicos., luego entonces la comunidad universitaria debe estar en condiciones de responder a esas complejidades que demanda la sociedad, los procesos económicos, pero con un profundo sentido humanístico, y serio compromiso con la verdad, la dignidad humana y para ello se debe promover espacios para la libertad de pensamiento que es el único camino que la humanidad ha tenido para salir de error, la ilusión y la ignorancia.

Al hablar de la concepción liberal de la educación, como recurso para alcanzar la perfección intelectual, se hace necesaria ambientes propicios que permitan la reflexión, el pensamiento crítico, que sirva para cuestionar las inconsistencia, los vacíos de aquello que se

tiene como verdad, no siéndolo y la ciencia debe estar al servicio de la verdad, cuya aspiración es un derecho que tenemos los seres humanos por siempre a alcanzar.

Las instituciones educativas como parte de la institucionalidad, contribuyen a elevar el nivel de educación del individuo, pero también debe garantizar simultáneamente con los otros agentes socializadores, la formación de un ser humano que viva, una vida armónica consigo mismo, con los demás y su entorno natural, laboral y socio familiar. La universidad por otra parte debe madurar ese proceso, llevándolo a su perfección en sus diferentes dimensiones, para ser entregado a la sociedad no solo como un buen profesional sino como un profesional bueno, capaz de contribuir a la sociedad, aportar a creación de un entorno pacífico... en pocas palabras ser ciudadanos del mundo.

La afirmación gira en torno al privilegio que la universidad debe conferirle a la investigación y a la enseñanza. Entre estas dos actividades la única relación válida es la interacción continua, dinámica e interdependiente, en la que cada una se nutra del desarrollo de la otra, cuyas transformaciones emergen precisamente de interrelación permanente.

La dimensión científica debe encontrar en la universidad espacios favorables al ejercicio de la enseñanza, es decir, que los docentes deben tener una sólida formación académica, una mayor disposición para la formación de grupos y equipos de investigación, organizados con alta presencia de estudiantes, la institucionalización de los procesos de investigación facilita articular y definir derroteros hacia la consolidación académica y científica y al mismo tiempo conferirle identidad a la universidad.

De todo lo anterior se desprende que para poder enseñar la ciencia los maestros tienen que formarse como investigadores, es a través de la investigación como la ciencia intenta aproximarse a la verdad, mediante la investigación se puede desarrollar las habilidades del pensamiento, la capacidad para explorar, el espíritu crítico y la reflexión.

Otro elemento fundamental de la universidad debe ser diálogo permanente entre los actores de la comunidad académica, con carácter interdisciplinario y transdisciplinario, para consolidar en el marco de la libertad académica y de pensamiento, altos estudios superiores con prioridad en los aspectos teóricos que se constituya en el centro de gravedad del universo científico.

1.3. La universidad latinoamericana

La universidad latinoamericana nace con la influencia de las tendencias de la universidad europea, esto es bajo el marco religioso, político y nacionalista, heredado de los países europeos. El impacto de la conquista y las condiciones singulares de la colonización dejaron su impronta negativa en la cultura e implementaron desde entonces un sistema de valores dependientes del cual América Latina no ha podido emanciparse totalmente. Esa servidumbre impuesta por España le impide romper con el pasado y asumir las responsabilidades que exige la hora presente. Incapaces de actuar como sujetos de la historia, se han resignado a ser objetos de la misma, aceptando que otros piensen y decidan en los escenarios nacionales e internacionales, lo cual deja como signo cultural el sometimiento a patrones extraños, con desmedro de la identidad y el sacrificio de una vocación científica, que

hubiera evitado la indigencia cultural y tecnológica a que fue condenada en los siguientes años.

Afirma un académico que: “Las universidades de América Latina son principalmente productoras de agentes profesionales, careciendo de los caracteres de las universidades europeas y norteamericanas, a las cuales sin embargo, pretenden imitar”²³. Quiere decir que las universidades de América latina, sólo se han preocupado por fabricar en serie profesionales en las distintas áreas que, en general, eluden la investigación científica, no encaran la problemática de sus respectivas naciones y mantienen modelos que no corresponden ni al avance científico tecnológico, ni a las necesidades y demandas derivadas del subdesarrollo que padecen casi todos los países del área.

Retomando el acerbo cronológico, ocho universidades fueron fundadas en América en el siglo XVI: la de Santo Domingo en 1538, la de San Marcos de Lima y la de México en 1551, la de la Plata y Charcas o Chuquisaca de Sucre en 1552, la de Santiago de la Paz de Santo Domingo en 1558, la Tomista de Santa Fe en 1580, la de San Fulgencio en Quito en 1586 y la de Cuzco en 1598²⁴.

En el siglo XVII, fueron fundadas en América otras doce universidades, seis de ellas por la Compañía de Jesús: la Javeriana de Santa Fe en 1621, la San Francisco Javier de la Plata en Sucre en 1621, la de San Miguel en Santiago de Chile en 1621, la de San Gregorio Magno de

²³PRIETO, Justo, “Sentido Social de la Cultura Universitaria”, En: Reflexiones Universitarias, Universidad Central, Bogotá, 1986, p. 220.

²⁴Cfr. SALAZAR, Roberto José, “Universidad Latinoamericana, Interpretación y Proyecciones”, En: Reflexiones Universitarias, Universidad Central, Bogotá, 1986, p. 109.

Quito en 1621, y la de San Ignacio de Loyola del Cuzco en 1621. Los dominicos por su parte, fundaron la de Nuestra Señora del Rosario En Santiago de Chile en 1619 y la de Santo Tomás de Quito en 1681; por diligencias episcopales fueron creadas la universidad de San Carlos de Guatemala en 1676, la de San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho en 1860 y la de San Antonio de Cuzco en 1692; los Ermitaños de San Agustín crearon la Universidad de San Nicolás de Bari en Santa Fe de Bogotá en 1694²⁵.

En 1636, época de la fundación de Harvard, primera universidad norteamericana, las colonias iberas contaban en América con 13 universidades. Hacia 1810 eran 31 las universidades fundadas en el período colonial, como puede notarse, las primeras fundaciones de universidades en América, fueron diligenciadas por comunidades religiosas, dominicos, jesuitas y agustinos, además de las sedes episcopales. La corona española concede las prebendas necesarias para la fundación de estos centros, al punto de contar en las colonias americanas mayor número de universidades que las existentes en España. En su gran mayoría, las universidades coloniales por su origen religioso, obtienen primero consentimiento pontificio a través de Bula Papal y después la aprobación del Rey. Se refleja entonces el interés religioso y político del pontificado y la corona por mantener como propios los procesos de formación en las universidades de la colonia²⁶.

La universidad colonial cumplía con una función selectiva, desde el punto de vista social y cultural. Para ingresar a ella era necesario demostrar limpieza de sangre, pureza religiosa y

²⁵ Cfr. *Ibidem*, p. 110.

²⁶ Cfr. SANTOS, Jesús, *Autonomía y Calidad en la Educación Superior Colombiana*, Universidad de la Salle, 2005, pp. 22-23.

pureza económica. Sus educandos iban a ser los directores espirituales de la sociedad y administradores de la cosa pública, de gran interés para los criollos. La universidad era señorial y clasista, como la sociedad a la cual servía. Clérigos y abogados daban sentido a la función cultural de la universidad colonial.

La universidad colonial fue tituladora de bachilleres, licenciados, maestros y doctores. Su estructura se montó sin las exigencias de la elaboración de niveles anteriores, la educación primaria y secundaria aparece a comienzos del siglo XX en Francia y otros países de Europa. La ilustración reorienta el espíritu de la educación hacia fines prácticos e introduce el libro como instrumento pedagógico²⁷.

Ya en el Siglo XX, en 1918, el movimiento de la Universidad de Córdoba, Argentina, tiene ondas repercusiones en el estudiantado y en la institución universitaria latinoamericana. Con él se logra la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad, una verdadera democracia universitaria con base en el estudiantado; implantación de la docencia libre con una mejor selección de los profesores; la Autonomía de la Universidad, en cuanto a institución de estudiantes, profesores y diplomados y la revisión y actualización de los métodos y del contenido de los planes de estudio²⁸.

A manera de reflexión, para quienes conocieron los movimientos estudiantiles universitarios en Colombia, de finales de los sesenta y principios de los setenta, todos estos

²⁷Cfr. BORRERO, Alfonso, *La Universidad y las Ciencias desde el Renacimiento hasta 1800*, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, Simposio Permanente sobre la Universidad, Bogotá 2002, pp. 41-45.

²⁸Cfr. BORRERO, Alfonso, *La Universidad Latinoamericana la Reforma de Córdoba Legislación Universitaria de México*, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, Simposio Permanente sobre la Universidad, Bogotá 2002, pp. 43-57.

logros fueron la bandera de lucha de los mismos, incluido el cogobierno. Como puede observarse, se demoraron los efectos del movimiento de Córdoba, en la dinámica organizacional del estudiantado colombiano.

1.4. La universidad colombiana

Según cronistas e historiadores, las primeras casas de estudio en el país, nacen no precisamente por determinación del gobierno español, sino por iniciativa privada, casi siempre de origen eclesiástico. Por ello, desde sus inicios se plantea la discusión en torno a su reconocimiento oficial por el rey y a su facultad para otorgar títulos válidos.

En relación con su espíritu e ideología, la universidad colonial colombiana aplicó el método de enseñanza escolástico y fue esencialmente dogmática. Al carecer de patrocinio oficial, fue eminentemente elitista y especulativa. Sirvió al interés de los núcleos urbanos de propietarios y comerciantes, a quienes se reservaban exclusivamente el saber y los bienes de la cultura.²⁹

“Las primeras universidades que se fundaron en el Nuevo Reino de Granada, fueron: La Tomista de Santa Fe en 1580; la Javeriana de Santa Fe en 1621; la de San Nicolás de Bari en Santa Fe en 1694 y su objetivo fundamental consistió en formar clérigos y abogados”³⁰. Sin embargo, existen diferentes versiones sobre el nacimiento de la universidad colombiana. En

²⁹Cfr. BORRERO, Alfonso, *La Universidad y las ciencias desde el Renacimiento hasta 1800*, Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior ICFES, Simposio Permanente sobre la Universidad, Bogotá, pp. 57-66.

³⁰ SALAZAR, Roberto, “La Universidad Latinoamericana”, En: *Seminario La Universidad la Ciencia y la Investigación*, Universidad Central, Bogotá, 1984, p. 35.

efecto, aunque se dice que en 1563 se iniciaron estudios de latín y gramática en el Convento de Nuestra señora del Rosario, y en 1571 se inauguraron cátedras de arte y teología en el Convento de los Dominicos, la vida universitaria, según Antonio José Rivadeneira, sólo se inicia en Colombia con “la creación el 13 de junio de 1580 de una universidad de estudios generales en el Convento de Nuestra Señora del Rosario de Santa Fe, con los mismos privilegios de las universidades de Salamanca y Alcalá de Henares”³¹.

Se cuenta que en lo que respecta a la iniciación de la universidad pública, las primeras ideas fueron planteadas por los virreyes Messía de la Cerda y Gúirior, quienes elevaron diferentes solicitudes a la corte, la última de ellas en 1776, para la creación de una universidad pública al servicio de la juventud, que no llegó a feliz término ante la oposición de los dominicos.³²

Sólo fue hasta 1826 cuando por iniciativa del General Francisco de Paula Santander, se inauguró en la Iglesia de San Carlos, hoy San Ignacio, la Universidad Central, fundada por el Libertador, y en 1827 el Colegio de Boyacá de Tunja, fue convertido en universidad, volviendo a ser casa de Educación en 1830. En el mismo año, 1827, se crean las universidades del Magdalena y del Cauca.³³

La universidad pública no registra mayores progresos ni diferencias con la universidad privada en cuanto a estudios científicos o de investigación de la realidad nacional y por ello su

³¹RIVADENEIRA, Antonio, “La Universidad Colombiana, En: Reflexiones Universitarias, Universidad Central, Bogotá, 1988, p.168.

³²Cfr. *Ibidem*, p. 146.

³³Cfr. *Ibidem*, pp. 146-147.

influencia fue precaria en los cambios económicos y sociales, profundizándose aún más cuando en 1850, durante la presidencia del General José Hilario López, luego de lograr la abolición de los esclavos, la extinción de los estancos y la consagración de la libertad de enseñanza, continuó con su proceso libertario disponiendo la supresión de las universidades y "los edificios bienes y rentas que hoy disfrutaban, se aplican para el establecimiento de los colegios nacionales, exceptuando el Colegio del Rosario de Bogotá, cuyo edificio, bienes y rentas, serán administrados como establecimiento provincial, según las reglas que dé, la Cámara de Provincias.³⁴" Así mismo, en 1853, elimina los títulos universitarios y académicos, no siendo necesarios para el ejercicio de las profesiones.

Este criterio de libertad e igualdad, perjudicó notoriamente el desarrollo de la universidad, la ciencia y la cultura, sumiendo en un limbo a la institución, rompiendo las fuentes del saber e igualando los ciudadanos no por sus conocimientos y capacidades sino por su ignorancia.

Este marasmo se conservó hasta 1867, cuando en el gobierno del General Santos Acosta se creó la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, por medio de la Ley 66 del 22 de septiembre de 1867, siendo sus primeros rectores, los Doctores Manuel Ancizar y Santiago Pérez. Lamentablemente, con la Reforma Constitucional y el Concordato firmado con la Santa Sede en 1887, durante el gobierno de Rafael Núñez, resurgió el modelo de la universidad confesional, elitista y sólo al servicio del partido de gobierno, agravado con la adscripción de las Facultades a los Ministerios, perdiendo su cohesión académica. Así pues, se

³⁴ *Ibidem*, p. 147.



rompió el concepto esencial de universidad, se quiso hacer una mala imitación de la universidad napoleónica, quebrantando de paso su unidad estructural, pero ante todo, se deterioró lo que hasta ese entonces era considerado como la autonomía universitaria.³⁵

A finales del siglo XIX y principios del siglo XX, comienzan a aparecer las carreras de orden tecnológico como las ingenierías y la arquitectura, al igual que las consideradas sociales como la administración, la economía y la sociología. Durante todo el siglo XX, la universidad colombiana es sometida a diferentes cambios estructurales, que por virtud de la Ley 68 de 1935 se acogen las recomendaciones de la Misión Alemana y se consagran legalmente varios de los postulados del Movimiento de Córdoba de 1918, tales como la autonomía universitaria y el cogobierno.

En la administración de Julio César Turbay Ayala, se expide el Decreto 80 de 1980, que establece tres niveles en la educación universitaria: el intermedio profesional (técnico), el tecnológico y el profesional, concebidos en la práctica como la estratificación social de la educación superior. Son niveles educativos de orden terminal determinados para instituciones que se clasificaban de igual manera y que eran calificadas socialmente, dependiendo del nivel que atendieran.

Pero quizá lo más importante de resaltar en esta reforma es la intencionalidad de revivir con más fundamento la Universidad Napoleónica, sometida a rígidas pautas y destinada esencialmente a formar la burocracia. “Se retoma una universidad profesionalista, estatal,

³⁵Cfr. *Ibidem*, pp. 148-149.

autoritaria en sus cátedras, atomizada en sus facultades aunque no investigadora. Utilitarista en el sentido profesionalista no en el sentido del experimentalismo programático de las universidades norteamericanas”³⁶.

La reforma asigna al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, un cúmulo de atribuciones y poderes que en la práctica, se traducen en que el estado en lugar de ejercer la inspección y vigilancia, lo que realiza es una clara intervención en la universidad, con desmedro de la autonomía propia del saber. Desestima la universidad científica e investigativa y prefiere una universidad burocrática, elitista y simple formadora de burócratas y de núcleos dirigentes.

Posteriormente, en 1991, la reforma constitucional, en su artículo 67, consagra la autonomía universitaria, como un derecho que el Estado debe proteger, y garantizar y brinda a las universidades una serie de libertades en lo académico, en lo administrativo y en lo financiero que no existían en el pasado. Estos conceptos son ratificados en la Ley 30 de 1992, o Ley de la Educación Superior, que confiere plena autonomía a las universidades pero la limita para las instituciones universitarias, las tecnológicas y las instituciones técnicas profesionales, conminándolas a informar al Ministerio de Educación Nacional, a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, los cambios en los estatutos y todo lo referente a creación y desarrollo de sus programas académicos.

³⁶BORRERO, Alfonso, *Universidad Latinoamericana Afluentes Históricos Inquietudes de hoy, Iglesia y Universidad en América latina*, Editorial Stella, Bogotá, 1976, p. 42.

Puede afirmarse que la universidad colombiana ha padecido los efectos de la pugna política tradicional a través de su historia, que su influencia en la solución de la problemática del subdesarrollo ha sido mínima, por su preocupación en la formación de tecnócratas y burócratas, no de profesionales comprometidos con la realidad del país. Sin embargo, a pesar de sus fallas estructurales y sus limitaciones económicas, no puede desconocerse la tarea cultural que en su conjunto ha realizado.

La universidad colombiana es un proyecto estatal orientado por las directrices que traza el Fondo Monetario Internacional, que es el gran emperador, y cuyas políticas en materia financiera son asfixiantes y por supuesto los recursos son ínfimos para incentivar la investigación que permita superar la improvisación, el desgüeño y la ausencia de estrategias claras que oriente los destinos de la educación superior del país.

La enseñanza en Colombia es profesionalizante, los condicionamientos que se hacen desde los organismos que financian la educación la reducen a simple receptora de transferencias tecnológicas, coartándole la posibilidad de ser centros para el desarrollo del pensamiento crítico y del espíritu científico.

En nuestro país la universidad es de corte tradicional, (universidad de poder) las universidades que se crearon para introducir la ideas de la modernidad no han logrado estar a la altura de las universidades europeas donde se han desarrollado las ciencias y los desarrollos tecnológicos que sustentan la modernidad, de las concepciones estudiadas al grupo le despierta gran interés la Alemana, la Inglesa y en segundo lugar la Norteamérica por que permiten

tomar un poco distancia de los poderes económicos o políticos, (a excepción de los Estados Unidos), conservando un margen y una distancia saludable para consolidar las ciencias y las humanidades.

En el país es conveniente por las particulares circunstancias que atravesamos, retomar lo mejor de esas concepciones y de manera creativa promover universidades con carácter público, que apunten por un lado a promover el desarrollo del país, pero fortaleciendo el espíritu científico y la investigación como columna vertebral para articularnos desde nuestras realidades históricas y culturales a un mundo cada mas interactivo, que desde esos centros de educación superior surjan las propuestas desde las ciencias básicas y sociales para solucionar los problemas del país y al mismo tiempo prepara a la masa crítica que contribuya al desarrollo del espíritu humano con criterio científico y humanista.

Las universidades estatales colombianas pasan en estos momentos por agudas crisis financieras, como producto de unos gobiernos que no ven la educación como motor de desarrollo y la han sumergido en una asfixia financiera, que anula las posibilidades de un buen desempeño de sus funciones básicas. La solución a esta pregunta depende del enfoque en que lo veamos. Para el gobierno es refundarla en una menos costosa; para otros sectores que difieren de sus políticas macroeconómicas, provenientes de los organismos financieros internacionales (F.M.I, B.M), la defienden y la prefieren totalmente financiada por la nación.

En relación con la política de Bienestar Estudiantil, en la educación pública la mayoría de estudiantes son de poblaciones y estratos bajos, humildes. No existe en la universidad

donde laboramos una política de bienestar que redunde efectivamente en el estudiantado. Los cuales se ven obligados a acudir a los bancos para poder financiar sus estudios sometiéndose a los onerosos intereses que les imponen.

La universidad para que realmente adquiera este título debe rescatarse de la garras de los empresarios de la educación, se debe fortalecer la universidad pública, con los suficientes recursos para que sus docentes se formen en maestrías y doctorados y postdoctorados de calidad, consolidar la investigación, con bibliotecas, hemerotecas, banco de datos, un buen sistema de bienestar que garantice recreación, cultura, alojamiento y alimentación para los estudiantes que lo requieran, programas de pasantías, estímulos a los estudiantes vinculándolos a semilleros de investigación y brindándoles la oportunidad de realizar estudios de especialización a quienes por sus aportes se lo merezcan.

Por ser un país de regiones se deben incentivar los estudios de tipo regional, los currículos deben dar cuenta de esa realidad, para conocer las riquezas naturales, su biodiversidad como también la riqueza cultural que tenemos, manteniendo el espíritu nacional, que coadyuve a formar la nacionalidad que aun no hemos sido capaces de construir.

Articular la vida universitaria a los procesos de desarrollo económico pero al mismo tiempo, contribuir al fortalecimiento del tejido social e institucional, actualmente resentido por los sinnúmeros de conflictos que padecemos, todo ello teniendo en cuenta que la universidad también puede responder al mejoramiento de un ambiente de paz, de convivencia en la

medida en que se prepare a quienes por su condición de profesionales esta llamados a ser en el corto y mediano plazo los nuevos dirigentes de la nación y sus regiones.

1.5. Las tendencias del currículo en el campo educativo

Aunque los orígenes del Currículo o Curriculum, podrían situarse en las sociedades preliterarias, donde los conocimientos y habilidades se transmitían de una generación a otra, sin embargo, es el modelo helénico el que más influencias tuvo en el mundo contemporáneo. Platón comenzó con la Gimnasia, seguida de la Danza, la Canción y la Poesía. Los niveles más altos eran las matemáticas, que permitían desarrollar el pensamiento racional, y la filosofía, para conocer los problemas y las respuestas de índole moral (Enciclopedia Encarta).

En la Edad Media comienza a hablarse de las siete Artes Liberales, las cuales se dividían en el trívium y el quadrivium. El primero comprendía la gramática, la retórica y la lógica, mientras que el segundo la aritmética, la astronomía, la geometría y la música. Las Universidades conferían al estudiante una certificación al concluir cada uno de estos niveles.

Sin embargo no es hasta el siglo XVI que comienza a emplearse en la educación el término curriculum vinculado al conjunto de saberes que se adquieren o estudian en una Institución. D. Hamilton, historiador inglés, lo ubica por primera vez en la obra *Professio Regia* de Peter Ramses publicada en 1576. Aunque es en la Universidad de Glasgow (1574-1580) donde el Rector Andrew Melville emprendió una reforma educativa interpretando las ideas calvinistas en términos organizativos estrictos:

“1) La residencia en el colegio sería obligatoria para el Rector, 2) cada profesor se limitaría a un área de estudio limitada, 3) la promoción del estudiante quedaría supeditada a una conducta y progresos satisfactorios a lo largo de un año y la Universidad avalaría la conclusión del curso a cada estudiante mediante un certificado donde haría su aparición inicial en Glasgow la palabra Curriculum. Esto no sólo significaba que la enseñanza iba a seguir un plan rígido, sino que además la vida entera de cada estudiante quedaría abierta a la supervisión del profesor”. (Hamilton, 1992).

En los siglos siguientes los pedagogos aportan nuevos elementos teóricos al currículo al considerar las etapas de la vida del niño en que debía dividirse su educación lo que influye en la división de los programas de estudio en los diferentes niveles de enseñanza primaria, secundaria, media y superior en la escuela occidental del siglo XIX.

No obstante, es a inicios del siglo XX que se inicia el estudio sistemático del currículo para la planificación educativa. Surgió en Estados Unidos, a través de personalidades como John Franklin Bobbitt, quien trató de implantar fines y objetivos comunes y generales, aunque era consciente de que un contenido uniforme no era posible ni conveniente. En 1942 Ralph Tyler desarrolló la teoría curricular y propuso un modelo que lo sitúa como el precursor del currículo moderno.

A continuación se analizan teniendo en cuenta su evolución histórica, algunas de las definiciones más difundidas en el siglo XX, del concepto de currículo. A este análisis se incorporan algunas definiciones de autores latinoamericanos, con las de los teóricos de los países desarrollados.

La definición que ofrece el ya mencionado autor F. Bobbit y que fue publicada en 1918 expresa que:

“Currículo es aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta”. (citado por Tusa, 1997)

Se observa en esta definición la influencia de las ideas de la Nueva Educación del inicio del siglo al centrar el currículo en el educando y el instrumentalismo que se refleja cuando plantea la necesidad de desarrollar habilidades para decidir asuntos de la vida adulta.

Sin embargo, dos décadas más tarde la definición de Caswell y Campbell (1935), aunque aún centra el currículo en el niño, destaca el papel del maestro como orientador del proceso educativo:

“Comprende todas las experiencias del niño bajo la orientación del profesor”. (citado por Tusa, 1997).

Uno de estos autores, Caswell, (citado también por Tusa, 1997) años más tarde redefine este concepto, ampliándolo a todo lo que acontece en la vida del niño y sus profesores, destaca además la sociedad como fuente del currículo.

“Currículo es todo lo que acontece en la vida de un niño, en la vida de su país y de sus profesores. Todo lo que rodea al alumno en todas las horas del día constituye materia para el currículum. En verdad el currículum ha sido definido como el ambiente en acción.” (Caswell, 1950).

A continuación se relacionan un conjunto de concepciones de currículo correspondientes a los años 50 a los 70, después de ser editada la antológica obra de Ralph Tyler "BASIC PRINCIPLES OF CURRICULUM AND INSTRUCTION.

Para Tyler el curriculum comprende solamente los planes para un programa educativo. (Angulo y Blanco, 1994)

Por su parte la UNESCO declara en un documento de 1958: Currículo son todas aquellas experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación.

HILDA TABA, discípula de Tyler publica en 1962 que: "El curriculum es un plan que orienta la selección de las experiencias de aprendizaje"

El mejicano José A, Arnaz dice en su obra LA PLANEACIÓN CURRICULAR: "... el curriculum es un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa." (1980)

Currículo es una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El currículo prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la instrucción. (Johnson, 1967).

Otro concepto de currículo propuesto por la UNESCO, este corresponde a 1966: "la organización de un conjunto de experiencias de aprendizaje y los diversos factores que las

condicionan y determinan, en función de los objetivos básicos generales o finales de la educación.”

Todas éstas definiciones reflejan las corrientes que con mayor fuerza se manifiestan en la Educación en los años de la posguerra en los Estados Unidos y que después repercutirían en América Latina y en otros países de Europa y es la dejación de algunas de las ideas fundamentales de Dewey acerca de la Nueva Educación, cuyos resultados han originado una cierta anarquía en la organización del proceso docente, impidiendo que se alcance de manera satisfactoria el hombre con las destrezas necesarias para el desarrollo de la producción capitalista. En su lugar son reemplazadas por el conductismo mecanicista y la búsqueda del efficientismo en la educación, en la que se emplean grandes recursos en esa época por su relativa masificación. Así se destacan en las definiciones los criterios de considerar sólo como un plan al currículo, por la necesidad de encauzar la dirección del proceso docente y elevar su eficiencia.

Aunque el conductismo ha contribuido sin lugar a dudas a la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, y los objetivos han servido de guía a los docentes no sólo en la planificación de las actividades, sino también en la evaluación educativa. Sin embargo el mecanicismo de esta corriente al no reconocer la posible mediatización de los objetivos durante el proceso de interacción alumno-docente y considerar sólo las conductas externas como manifestación de la formación del educando, choca con la realidad cotidiana de las aulas y trajo como consecuencias, la falta de credibilidad de los docentes en los currículos e insatisfacciones de la sociedad y de los propios alumnos con lo aprendido.



Lawrence Stenhouse quien desarrollara a fines de la década del 60 el Humanities Curricular Projects en Inglaterra, conocedor de la situación antes mencionada, trata de darle solución al problema y retoma a algunas de las ideas de los inicios de siglo y propone construir el currículo en su propio desarrollo por estudiantes y alumnos, considerando los intereses de estos últimos, así conceptualiza el Currículo como: “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”³⁷.

Hay autores de los mismos años, que no desdeñan los aportes de los conductistas y mantienen en su concepto de currículo, entre sus rasgos esenciales, su carácter de plan para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo se refleja en esta definición de 1974 de los autores Saylor y Alexander.

"El currículum abarca todas las oportunidades de aprendizaje ofrecidas por la escuela. Es el conjunto de acciones planificadas para la realización de los aprendizajes. Administración e infraestructura, planes y programas de estudio con sus diferentes componentes, personal docente y alumnos, comunidad. Son elementos que en su interacción e interrelación caracterizan el currículum. (citado por Tusa, 1997)

En los años ochenta comienza a emplearse el término “proyecto” para referirse al currículo y que se ha mantenido hasta nuestros días, a continuación se analizan algunas definiciones con este enfoque.

³⁷Lawrence Stenhouse, Investigación y Desarrollo del Currículum. editorial Morata, 2003

D'Hainaut. (1980) (experto de la UNESCO en la década del 80). "Un currículo es un proyecto educacional que define: a) los fines, las metas y los objetivos de una acción educacional; b) las formas, los medios y las actividades a que se recurre para alcanzar esos objetivos; c) los métodos y los instrumentos para evaluar en qué medida la acción ha producido fruto."

La palabra proyecto designa lo que se ha realizado más bien que lo que está por hacer, orienta la acción educacional y por otra parte su realización de hecho. Según afirma D'Hainaut "Una acción educativa puede situarse en tres niveles: a) definición de una política de educación; b) aplicación de esta política y de la acción consiguiente; c) realización práctica de la acción educativa. El currículo que define y precisa la acción educativa, actúa en estos tres niveles".

El curriculum entendido como proyecto y como proceso que conlleva una concepción de la enseñanza-aprendizaje como una actividad crítica de investigación y de innovación constantes, asegurando el desarrollo profesional del docente. (J. M. Álvarez Méndez, citado por Tusa, 1997).

El curriculum se entiende como el proyecto que determina los objetivos de la educación escolar, es decir, los aspectos del desarrollo y la incorporación a la cultura que la escuela trata de promover y propone un plan de acción adecuado para la consecución de estos objetivos. El curriculum no es sino la consecuencia material e ideológica de una sociedad de la cual la escuela forma parte, en otras palabras, también puede ser caracterizado como un fenómeno sociopolítico.

También puede ser definido como un proyecto cultural que se configura progresivamente mediante la participación de diferentes instancias de determinación curricular (Estado, Administración., Centros profesionales) en la selección de unos contenidos considerados socialmente válidos, en la distribución de ese contenido unas determinadas formas y códigos pedagógicos y organizativos escolares y en el establecimiento de unos criterios de valoración en el dominio o adquisición de esos contenidos. (Dino Salinas, citado por Tusa, 1997).

“Currículum es un proyecto educativo global que asume un modelo Didáctico conceptual y posee la estructura de su objeto: la enseñanza -aprendizaje. Tiene carácter de proceso que expresa una naturaleza dinámica al poseer su objeto relaciones interdependientes con el contexto histórico-social, la ciencia y los alumnos, condición que le permite adaptarse al desarrollo social, a las necesidades del estudiante y a los progresos de la ciencia”. (Rita Marina Álvarez, 1995).

"Currículum es un proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social, condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades de los estudiantes que se traduzca en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar." (Addine F. Fátima, 1995).

Hay que destacar que aunque D'Hainaut define lo que él entiende por proyecto, este vocablo que se ha tomado del inglés project, y empleado por Stenhouse para designar su

experimento realizado en Inglaterra, al traducirse al español, su significado es: plan o idea, aunque en nuestra opinión Stenhouse lo emplea como “construcción”, otra de sus acepciones en nuestra lengua y que se aviene con la concepción de currículo de este autor. No obstante en el mundo de la Administración este término se emplea de diferentes maneras y puede prestarse a confusión por quienes lo empleen si antes no definen su posición al respecto. Ahora hay que dejar claro que ambos autores, ya citados, lo emplean no sólo como propósito sino también como realización de la acción.

Otros autores de la época incorporarán en sus definiciones de currículo, la interrelación de los profesores y alumnos, veamos:

Curriculum constituye el programa íntegro de toda la acción de la escuela, es el medio esencial de la educación, es todo aquello que profesores y alumnos hacen en el marco de lo académico y está determinado por la sociedad (Daowz, citado por Tusa, 1997).

Conceptos que reflejan tendencias de la época de los setenta y que se mantienen hasta hoy, son los que contienen las ideas de la Tecnología Educativa y la tendencia constructivista que ha permeado los modelos curriculares de Iberoamérica en el decenio de los noventa, A continuación y a modo de ejemplo se presentan las siguientes definiciones:

Aquella construcción del conocimiento y la experiencia que desarrollada sistemáticamente bajo los auspicios de la escuela o universidad capacita al participante para aumentar su control sobre los conocimientos y la experiencia.

“El currículo se concibe como una unidad en la cual la reconstrucción del conocimiento está íntegramente relacionada con la habilidad del participante para incrementar su control y dominio del conocimiento y experiencia. Dentro de esta opción hay unificación y no fragmentación y los problemas personales y sociales, así como las necesidades concretas de los individuos y la comunidad no se considera como una intrusión en el trabajo educativo”. (Tanner and Tanner, citado por Tusa, 1997)

“Ciencia aplicada o discusión tecnológica cuyo objeto es la administración de planes para producir aprendizajes intencionales en el macro, meso y micro nivel del sistema escolar o subsistema institucionalizado para este efecto por la sociedad, desde él o en su acción como coadyuvante de los otros agentes educativos. Se aplica por lo tanto al estudio de temas acerca de cómo producir el encuentro de la persona, la sociedad y la cultura formal y no formal, con vista a lograr cambios intencionales de conducta individual y social; de los modelos para operacionalizar estos conceptos y del empleo de estos instrumentos en el planeamiento, implantación, evaluación, retroalimentación (retroacción) y /o revisión de los proyectos educativos.” (Soto, G.Viola, citado por Tusa, 1997).

“El Currículo traduce el Proyecto Educativo amplio a uno concreto posible. Es el espacio a través del cual el proyecto universitario adquiere corporeidad y materialización. A través del currículo maestros y alumnos encuentran múltiples posibilidades de acción y construyen la realidad cotidiana del Proyecto Educativo”. (Díaz Barriga. 1989)

“Currículum como una serie estructurada de conocimientos y experiencias de aprendizaje, que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes

que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y la incorporación al trabajo. Constituye el qué y el cómo se enseña; presenta dos aspectos diferenciados y al mismo tiempo interconectados: la construcción y la acción, que se articulan a través de la evaluación. Implica una concepción de la realidad, del conocimiento, del hombre y del aprendizaje y está situado en un tiempo y espacio social determinados”. (Pansza, M. citado por Tusa, 1997).

“Proyecto de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje que articuladas en forma de propuesta político-educativa propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social y laboral de un país determinado. (González P. Otmara, 1993).

En resumen se pueden ver las tres interpretaciones acerca del Currículo a lo largo del siglo XX: como contenidos organizados, como documento de planificación y como realidad interactiva. Nosotros consideramos que las tres interpretaciones constituyen elementos de un todo, por lo que se comparte la concepción de currículo del autor español José F. Angulo. Según este autor, el curriculum puede verse en tres dimensiones:

- Curriculum como contenido
- Curriculum como planificación
- Curriculum como realidad interactiva

En el primer caso se identifica el curriculum con el contenido, es decir conocimientos y habilidades, lo que lleva implícito considerar los objetivos de la educación o en otro orden de ideas, significa la cultura humana socialmente organizada, o aprendizajes específicos. En el segundo caso se identifica curriculum con planes, anteproyectos, propósitos. En el tercer caso se considera el curriculum como una construcción realizada entre profesores y alumnos.

En esta última definición se hacen explícitos los tres rasgos que desde la aparición del currículo en la educación, lo han caracterizado en las diferentes etapas de su evolución y cada uno de ellos ha quedado en su momento como verdades relativas que caracterizan este proceso que ha alcanzado un importante desarrollo a fines del siglo XX, como consecuencia del propio desarrollo social que se ha manifestado en estos cien años: permanente Revolución Científico Técnica, masificación de la educación, incremento de la producción, enconada lucha de clases.

Esta concepción de currículo, permite hablar de currículo individual, de cohorte, de cohorte pura (del ciclo correspondiente al Plan de Estudio) y del conjunto de cohortes que transitan por un Plan de Estudio.

1.6. Análisis de los modelos de construcción curricular.

El Currículo tiene su concreción inicial en el modelo de planeación curricular, por esta razón se aborda en este epígrafe, el análisis de algunos de estos modelos para determinar sus rasgos esenciales, regularidades y tendencias. El estudio está dirigido al análisis de cinco modelos de planificación curricular representativos de los últimos 50 años, desde el modelo de

R. Tyler que data de la década del 40 y se considera como precursor de la teoría moderna del currículo, hasta los de Lawrence Stenhouse, Cesar Coll, José A. Arnaz, y Carlos. Álvarez de Zayas.

El Modelo de Evaluación Curricular, incluye tres conceptos complejos que son necesarios esclarecer o al menos dejar establecida, Dichos conceptos son: modelo, planificación y currículo. En relación con el último ya fue analizado en el epígrafe anterior; con respecto al concepto de modelo, se asume la definición de Hertz y Poltz, coincidente con la de los pedagogos V. G. Rasumovski y L. Danilov y que también aparece en el Diccionario Filosófico de M. Rosental y P. Ludin:

“El modelo constituye una reproducción ideal o material de procesos posibles y reales, relaciones y funciones, por un sujeto de conocimiento, mediante analogías en el sentido más amplio o la utilización de tales analogías en otros sistemas ideales o materiales para el conocimiento más profundo o el mejor dominio del original modelado” (en Cruz, 1984)

1.7. Modelo de construcción curricular de Ralph Tyler

En su obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, publicada en 1949, Tyler desarrolla un conjunto de ideas acerca de la elaboración del currículo escolar que con el transcurrir del tiempo, algunos se han erigido en principios que conforman la actual teoría del currículo, aunque el autor le denominó “método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa”.

El autor comienza estableciendo la siguiente secuencia de preguntas, que según él, no pretende responderlas en su obra, sino sugerir métodos para estudiarlas:

- ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
- De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?
- ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
- ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?

La primera pregunta la vincula el autor al establecimiento de los objetivos de la Educación y especifica que debe atenderse a tres fuentes fundamentales: los estudiantes, la sociedad y vida contemporánea y los especialistas. La relación con los estudiantes se refiere a la satisfacción de sus necesidades teniendo en cuenta lo social y lo personal. La fuente referida a la sociedad y vida contemporánea, se refiere a aquellos conocimientos y habilidades útiles en el contexto y época en que se desenvuelve el educando y la última está referida a la experiencia de los especialistas, que por supuesto incluye a los maestros.

A partir de la selección de objetivos teniendo en cuenta las fuentes anteriores el autor explica que estos deben pasarse por dos tamices: la Filosofía y la Psicología. El primero referido a las normas, ideas, valores y políticas de la Sociedad y la Educación y el segundo lo vincula a las teorías psicológicas de aprendizaje que establecen, según el autor, aquellos objetivos que puede lograr el alumno teniendo en cuenta su edad y su grado de complejidad entre otros. Una vez establecidos los objetivos, previa selección y filtrado, estos deben

formularse de manera útil para que orienten las actividades de aprendizaje y seleccionar las experiencias de aprendizaje que permitan a cada alumno a partir de sus experiencias previas y motivaciones, alcanzar dichos objetivos. Estas experiencias de aprendizaje deben organizarse según el “criterio principal: continuidad, secuencia e integración”.

Por último hace referencia a la evaluación para determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación, determinar en qué medida se producen los cambios de conducta en los estudiantes.

¿Qué aporta el modelo de R. Tyler? Además del modelo, ofrece una metodología para la planificación del currículo con un cierto enfoque de sistema, destaca la importancia de los objetivos y la evaluación, la sociedad y los estudiantes como fuente fundamental para su selección e integra el papel de la Filosofía, la Psicología y la Didáctica (y aunque esta última no la expresa de manera explícita, se infiere de la importancia que le concede a la selección y organización de las actividades de aprendizaje) en la teoría curricular. La mayoría de las concepciones anteriormente expuestas prevalecen en la teoría curricular actual y se ponen de manifiesto en los currículos de muchos países, sin embargo es necesario señalar que aunque Tyler reconoce la necesidad de atender las experiencias previas de los estudiantes y diferenciar las actividades de aprendizaje, la hiperbolización que hace de los objetivos, su carácter utilitario y su concepción de la evaluación, lo sitúan como un pragmatista, que reforzó el conductismo, a través de su modelo de planificación curricular. Este modelo respondía también al eficientismo buscado y necesitado por el capitalismo en la primera mitad del siglo XX.



En resumen el modelo recogió el fenómeno de masificación de la educación que como necesidad del desarrollo tecnológico viene produciéndose en los albores del siglo, permite una mejor organización y por tanto mayor eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo en su implementación práctica, surgieron nuevas contradicciones que el modelo no contemplaba:

- Parte de los estudiantes no alcanzaban los objetivos establecidos, por lo que la eficiencia no alcanzaba los niveles presumibles
- Los objetivos se mediatizaban por parte de alumnos y profesores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje
- La evaluación centrada en objetivos predeterminados no reflejaba la realidad de las aulas
- Se limitaba el desarrollo de capacidades y habilidades potenciales de los estudiantes

1.8. Modelo de construcción curricular de Lawrence Stenhouse

A mediados de los años sesenta Stenhouse propuso un modelo que pretendió salvar algunas de las insuficiencias del modelo anterior propuesto por Tyler. Este autor en su obra *Investigación y Desarrollo del Curriculum* expresa que un Curriculum ha de proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación. Es necesario que ofrezca lo siguiente:

En cuanto a Proyecto:

- Principios para la selección del contenido, qué es lo que debe aprenderse y enseñarse
- Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza, cómo debe aprenderse y enseñarse
- Principios de la adopción de decisiones relativas a la secuencia.
- Principios a base de los cuales diagnosticar los puntos débiles y fuertes de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1,2 y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.
- En cuanto a estudio empírico.
- Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes
- Principios a base de los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores
- Orientaciones en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el Currículo. en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre alumnos
- Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.
- En relación con la justificación:
- Una formulación en la intención de la finalidad del Currículo, que sea susceptible de examen crítico.

Estos criterios de Stenhouse difieren en cuanto al modelo de Tyler, fundamentalmente en tres cosas:

No predetermina objetivos, sino que considera que deben establecerse en cada situación particular teniendo en cuenta el diagnóstico de los estudiantes, que incluye sus intereses personales y algunas temáticas generales de interés social. Concibe el carácter de proceso del currículo y establece a tales efectos la evaluación para ese fin, la cual incluye el progreso de los profesores en el desarrollo del currículo y que debe establecerse la intención (fundamentación) del currículo y que pueda ser objeto de crítica.

Este modelo se puso en práctica en una experiencia llevada a cabo por su creador en algunas escuelas secundarias de Inglaterra a fines de la década del 60, con el nombre de Humanities Curricular Project y que al final no se generalizó aunque dejó una experiencia importante. De lo cual podríamos decir, que Stenhouse pretendió revivir las experiencias de inicios de siglo de la Nueva Escuela, tratándola de ajustar a nuevas realidades, sin embargo no pudo rebasar algunas de las mismas dificultades acaecidas en aquel entonces, como fueron: incongruencias en la organización escolar, insuficiente preparación de docentes para enfrentar el currículo. Pretendía además minimizar el papel del docente a simple moderador del grupo de estudiantes y por supuesto no rebasaba el marco del pragmatismo al igual que sus antecesores. Sin embargo dejó como saldo positivo, el intento de salvar el vacío entre las propuestas teóricas que suponían los currículos de entonces, cuyos objetivos eran supuestamente alcanzables para todos en cualquier condición y la práctica escolar.

1.9. Modelo de construcción curricular de César Coll

Este modelo fue propuesto por el español César Coll a fines de la década de los ochenta

y ha tenido una gran difusión y aplicación en Iberoamérica. Las reformas educativas en España, Argentina, Ecuador, Chile entre otros países han adoptado este modelo para los currículos de la enseñanza básica. Collconcibe su modelo correspondiente a un currículo semiabierto, donde a nivel del Estado se declaran los contenidos básicos comunes que deben alcanzar todos los ciudadanos y el resto lo completa la escuela a partir de sus realidades específicas y las necesidades y motivaciones de los estudiantes, por esto se ha dado en llamar Currículo Básico Común (CBC). El modelo se estructura de la siguiente forma:

- **Fundamentación del Currículo.** Incluye el marco legal básico, es decir normativas de la Constitución y las leyes educacionales nacionales.
- **Fuentes del currículo.** Considera la sociológica, epistemológica, pedagógica y psicológica, esta última declara el carácter constructivista del modelo y su marco de referencia psicológico.
- **Componentes del currículo.** Aquí establece el qué, cómo y cuándo: enseñar y evaluar, referido a los objetivos, los contenidos y métodos y experiencias de aprendizaje.

El modelo de Coll surge en el periodo de consolidación de la nueva globalización, ahora de carácter mundial y está diseñado como un “comodín”, para ser empleado en cualquier región o país, quizás por eso elude la Filosofía como fuente, sin embargo, el resto de las fuentes establecen una posición filosófica bien definida.

La diferencia fundamental de este modelo con el de Tyler, es que considera el currículo como un proceso y que los objetivos pueden ser mediatizados por la interrelación alumno-

docente, (lo que se aviene con las ideas constructivistas del aprendizaje) además la concepción de Coll, deja margen para cualquier ajuste por ese concepto a la vez que permite el logro de una equidad racional con el cumplimiento de los contenidos básicos. Por otro lado explicita la Pedagogía como una de las fuentes del currículo, mientras que evade la Filosofía. De lo cual podríamos decir, que Coll ha tratado de conciliar el modelo de Tyler con las ideas de Stenhouse y quizás a eso se deba su aceptación. Coll concibe la evaluación del aprendizaje y la evaluación del currículo con carácter de proceso, sin embargo no define una evaluación integral del currículo.

A continuación se analizan el modelo de planeación curricular correspondiente a la Educación Superior, del mejicano José. Arnaz.

1.10. La propuesta de planeación curricular de José A. Arnaz

A tenor de Frida Díaz Barriga, la propuesta del mejicano José Arnaz, ha tenido amplia difusión en las instituciones educativas de nivel superior; ésta fue publicada en la obra de igual nombre en 1981 y consta de los siguientes pasos:

- Determinación de los objetivos a partir de las necesidades y características de los alumnos y la elaboración de un perfil del egresado.
- Elaboración del plan de estudio que consiste en establecer lo que se debe aprender y el orden en que se establece.

- Diseño del sistema de evaluación.
- La elaboración de las cartas descriptivas para cada curso.
- Instrumentación de la aplicación del currículo: entrenamiento de profesores. Evaluación y ajuste de recursos y sistema administrativo.
- Aplicación del currículo.
- Evaluación del currículo

La propuesta de Arnaz tiene como novedad, el hecho de incluir un perfil del egresado a la par que establece los objetivos y además posee un enfoque de sistema, aunque no rebasa el modelo lineal de Tyler, su enfoque es centrado en los objetivos aunque expresa la posibilidad de mediatización de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este análisis de los modelos de planificación curricular, muestra las regularidades y tendencias que se manifiestan en ellos:

- La fundamentación del currículo como elemento que sustente su existencia y que pueda ser sometido a crítica.
- El establecimiento de fuentes de las cuales se nutre el currículo para determinar los contenidos y objetivos y que deben ser: sociológica, epistemológica, filosófica, psicológica, pedagógica. Otras fuentes la constituyen los expertos, los estudiantes, los docentes, la familia y el propio desarrollo del currículo.

- La definición de los componentes: objetivos, contenidos, métodos y evaluación, su interrelación y organización en el espacio y el tiempo.
- El carácter sistémico y de proceso del currículo que exige flexibilidad en su planificación.
- Un principio en el que hay coincidencia plena de los autores, es que el currículo debe responder a las necesidades de la sociedad y de los alumnos.

A modo de conclusión puede decirse que el estudio del concepto de currículo y de los modelos de planificación curricular en su devenir histórico, permiten descubrir sus características, regularidades y tendencias y a partir de éstas, establecer los aspectos que deben considerarse en la evaluación curricular.

Los rasgos esenciales que caracterizan al Currículo son: es un proceso, donde interactúan alumnos y docentes en torno a objetivos definidos y responde a un contexto histórico-social concreto.

En su estructura se destacan los siguientes elementos básicos:

- La fundamentación o intención del currículo como argumento que sustente su existencia y que pueda ser sometido a crítica reflexiva.
- Las fuentes de las cuales se nutre el currículo para determinar los objetivos y contenidos, así como su ordenamiento lógico en el tiempo, los métodos a emplear, cómo evaluar, entre otros. Dichas fuentes deben ser:

- Fuentes teóricas: la psicología, la sociología. La pedagogía y la filosofía.
- Fuentes empíricas: el entorno social, los docentes, los alumnos, la familia, los expertos y el propio desarrollo del currículo.
- La definición de los componentes: objetivos, contenidos, métodos y evaluación, su interrelación y organización en el espacio y el tiempo.

Existe además un conjunto de regularidades que como necesarias, tienen que considerarse tanto en la elaboración como en la ejecución del currículo, estas son:

- Los objetivos y el contenido deben ser relevantes, es decir responder a las necesidades sociales (actuales y perspectivas) y a los intereses de los alumnos.
- El currículo debe planificarse de acuerdo a los principios de la planificación moderna: flexible, viable, sistémica, dinámica.
- Debe ser eficaz en cuanto al conocimiento de los estudiantes y eficiente en relación con los recursos que emplea.
- No puede estar alejado de las tendencias educacionales fundamentales de su tiempo.

1.11. Currículo histórico hermenéutico, (práctico)

El estudioso del currículo Schwab cuestiona los excesos de la teoría en el campo curricular y propone un sano eclecticismo es decir tomar aportes de las distintas posturas teóricas y aplicar a las situaciones específicas de la práctica curricular, Schwab plantea que el

campo curricular solamente puede contribuir al desarrollo de la educación si aplica nuevos métodos capaces de resolver los nuevos problemas sociales con un criterio práctico que denomina:

- La modalidad práctica
- La casi práctica
- y la ecléctica

1.12. La modalidad práctica

Se caracteriza por apoyarse en la deliberación en la cual se presentan varias alternativas, los criterios de decisión y selección no son permanentes y universales, tienen un carácter particular no obedecen a métodos preestablecidos, tienen un interés moral relacionadas con el bienestar humano y lo éticamente correcto, en el entendido de que los problemas propios del campo educativo obligan a ir más allá en algunos casos de las diferentes teorías

1.13. La casi práctica

Esta modalidad se aplica a contextos mayores procurando establecer principios y orientaciones generales que son útiles a grupos diversos, pero sin tener un carácter prescriptivo es decir no son imperativas su aplicabilidad va a depender del grado de consenso y del balance que se hagan de sus posibilidades

1.15. El concepto de evaluación curricular

A continuación se analizan algunas definiciones de evaluación curricular, plasmadas en la bibliografía especializada de los últimos 50 años, con el objetivo de extraer las regularidades que manifiestan entre sí. Comenzando por los clásicos, Tyler y Taba, enmarcados en la tendencia conductista y cuya labor teórica corresponde fundamentalmente a las décadas del 50 y 60, enfatizan que la evaluación curricular, tiene como fin, determinar en qué medida se satisfacen los objetivos de la enseñanza.

Obsérvese la definición de Ralph Tyler:

“El proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación. Puesto que los fines educativos consisten esencialmente en cambios que se operan en los seres humanos, es decir transformaciones positivas en las formas de conducta del estudiante, la evaluación es el proceso de determinar en qué medida se consiguen tales cambios”. (Tyler, 1973)

Tyler considera que la evaluación, la cual circunscribe a la verificación del logro de objetivos medibles a través de la transformación de la conducta del individuo, debe propiciar información también acerca de los aciertos de la escuela, es decir que los establecimientos deben ser evaluados de acuerdo con su capacidad para alcanzar objetivos importantes, plasmados en el currículo, y que esta evaluación debe traducirse en términos comprensibles para la comunidad.

Por su parte Hilda Taba sostiene argumentos parecidos: “...el diseño debe incluir un plan de evaluación sistemática. La evaluación es esencial para corroborar si las metas educacionales se logran y si hay consistencia entre los objetivos del programa y el rendimiento de los estudiantes.” (Taba, 1962)

Revisando algunos teóricos en los años setenta y ochenta, se puede ver que se mantiene la idea de considerar la evaluación como constatación de los objetivos, sin embargo, la consideran también un elemento útil de la toma de decisiones para el mejoramiento del currículo. Por ejemplo, dice Arnaz, un teórico de los años setenta:

“Evaluar el curriculum es la tarea que consiste en establecer su valor como recurso normativo principal de un proceso concreto de enseñanza aprendizaje, para determinar la conveniencia de conservarlo, modificarlo o sustituirlo”. (Arnaz, 1995)

Este autor mantiene el mismo criterio de que el fin de la evaluación curricular es constatar los resultados o logros de los objetivos, aunque explicita que la interpretación de los resultados de la evaluación debe proporcionar elementos para la toma de decisiones en cuanto a la modificación del currículo.

Por su parte, Lawton sostiene y a la vez cita a Cronbach que: “L.J. Cronbach sugiere que la evaluación no se refiere sólo al éxito de la enseñanza o del aprendizaje sino también a las informaciones sobre la base de las cuales puede tomarse una decisión.” y propone las siguientes:

Mejoramiento del programa. Referido a los métodos y el material pedagógico.

Decisiones sobre las personas. Referido al alumno y sus progresos. Regulación Administrativa. Referido a la calidad del sistema, la del personal docente, etc.”. (Lawton, 1980)

Barry McDonald, (quién dirigió el proceso de evaluación del Humanities Curricular Project), también citado por Lawton, plantea que “la evaluación del currículo debe responder a las exigencias de los distintos públicos, aclarar los procesos de organización complejos y ser pertinente tanto respecto a las decisiones públicas como a las profesionales en la Educación“. (Lawton, 1980).

Analícese cómo ha evolucionado este concepto en las últimas décadas, donde ya se habla de que el fin de la evaluación curricular no es tan sólo determinar el logro de los objetivos y la toma de decisiones, sino que también comienza a hablarse de indicadores económicos y de eficacia y eficiencia educacional.

1.15.1. Sistemas de evaluación y currículo. A finales del siglo XIX, en los países anglosajones de Inglaterra y de los Estados Unidos se crearon los primeros de sistemas de evaluación y acreditación, dirigidas por agencias particulares con el propósito de que las universidades prepararan a los profesionales que el desarrollo industrial y la sociedad capitalista requerían. Posteriormente los sistemas de acreditación se hacen extensivos a la Europa continental, después de la guerra fría para facilitar los procesos de movilidad estudiantil, homologación, y la competitividad de los sistemas de educación superior entre los que se destacan: el anglosajón, el Francés o napoleónico, y el alemán o humboldtiano. Lo anterior era una exigencia en razón del peso que la educación superior en el sistema económico basado en la competencia y la competitividad para lo cual es indispensable el capital humano productor de conocimientos e invaluable factor de producción.

Por el contrario en América Latina, los sistemas de evaluación y acreditación se implementan por los estados como una forma de afrontar la creciente proliferación de instituciones de educación superior y atender los problemas de la calidad.

Hoy existen múltiples agencias de iniciativa gubernamental, empresarial y de las mismas instituciones superiores, y aunque el inicio si interés era de tipo controlador hoy se tiende a la búsqueda del mejoramiento pero a nivel de la perspectiva económica, evaluando los insumos, procesos y resultados y con algunas excepciones el impacto social, predominando los criterios cuantitativos y dejando de lado enfoques y metodologías cualitativas que interpreten los contextos particulares en que se expresan los discursos y las practicas educativas, curriculares y pedagógicas.

En Colombia desde la expedición de la ley 30 de 1992, ley de educación superior en el artículo 53 se establece el Sistema Nacional de Acreditación, creando para tales efectos al Concejo Nacional de Acreditación y el Conaces, el primero es responsable de la acreditación de los programas y de las instituciones son de carácter voluntario y el segundo de el otorgamiento de los registros calificados de naturaleza obligatoria, desde la promulgación de estas normas las anquilosadas instituciones universitarias han emprendido un proceso de revisión de sus actividades en todos los ámbitos, pero se observa el predominio de una concepción instrumentalista y burocrática, que obliga a repensar los procesos de autoevaluación y evaluación para traducirlos en expresiones éticas y en valores que faciliten el reconocimiento de los actores vitales del acto educativo y de la identidad institucional.

Es menester comprender que la evaluación implica investigar, luego el ejercicio de la actividad evaluativa se debe realizar desde la perspectiva de la investigación evaluativa del campo complejo de la educación, lo primero que se debe definir es desde que concepción se va a realizar, en razón de existen distintas concepciones que orientan la practica evaluativa; una de ellas es la evaluación centrada en resultados.

Contrario a esta concepción fragmentada se opone la concepción basada en procesos, posibilitando una mirada global de hechos educativos, lo cual implica tener una concepción clara que reconozca la naturaleza axiológica, sociopolítica, sistemática, reflexiva, holístico, contextualizada e interrelacionada, que le permite a quienes participan autoformarse en términos individuales e insticionales. La evaluación integral tiene el reto de producir cambios estructurales de orden cultural y político, para lo cual acude a diversas metodologías de tipo cuantitativo y cualitativo.

Por lo tanto la evaluación se constituye en sus aspectos funcionales y operativos en un “mecanismo, regulador para describir, valorar y reorientar la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad educativa específica”³⁸. Y desde el punto de vista filosófico y axiológico la evaluación nos libera de la simplificación de las realidades y nos pone a dialogar con la sociedad, con el campo educativo para construir una cultura de la evaluación.

³⁸ Manual de la educación, Una nueva cultura evaluativa para la mejora de la educación. Editorial Océano, Barcelona, España, pag. 7.

Lo permite comprender el Valor de la evaluación como una estrategia de carácter prospectivo, para el mejoramiento continuo, fundamentado en el diálogo, el debate, la reflexión, la argumentación, la transdisciplinariedad, de cara a la ciudadanía, para fortalecer la cultura democrática, el estado de derecho y el desarrollo económico social.

1.15.2. Evaluación y política educativa. En las sociedades actuales se han cuestionado las formas clásicas de legitimación de los poderes públicos, en razón de los avances tecnológicos y sus repercusiones en los cambios sociales, económicos y culturales. Actualmente en las sociedades más desarrolladas la ciencia se constituye en una fuente de autoridad cultural que sustituye la coerción por persuasión, y la evaluación como disciplina académica “participa del prestigio social de la ciencia y adquiere una nueva función en el contexto político. Es considerada como un instrumento muy valioso de información y de control, por lo que constituye cada vez más una forma distinta de hacer política o, más concretamente, de explicar las políticas por medio del análisis de los logros alcanzados o eventualmente fallidos”,³⁹

1.15.3. Evaluación y calidad educativa. La articulación sinérgica entre la educación, el desarrollo del capital humano, el conocimiento, la competitividad, el desarrollo social y económico es libre de toda duda: en ese contexto cobra importancia la política de mejora de la calidad educativa, sin embargo es un concepto un tanto ambiguo que requiere de unas precisiones, según Cano García “*la calidad vas más allá del rendimiento más o menos alto* (

³⁹ Manual de la educación, Una nueva cultura evaluativa para la mejora de la educación. Editorial Océano, Barcelona, España, pag.18.

si, por ejemplo no se acompaña de un proceso de aprendizaje satisfactorio), Consideramos la calidad como un proceso, como trayecto o camino más que como producto final a pesar de la dificultad de su evaluación”⁴⁰

En ese sentido la calidad no es un producto terminado sino preocupación constante y permanente por el mejoramiento continuo es un eje transversal que pasa por los siguientes aspectos:

- El sistema educativo
- La política educativa
- La valoración de los resultados de la política educativa
- La mejora de las instituciones de educación y de sus programas

Aunque en la mayoría de los países occidentales se han institucionalizado las prácticas evaluativas y se han formulado unos estándares para el diagnóstico y la evaluación de la calidad educativa aun están lejos unas instituciones más que otras de una cultura de la evaluación, como se pone de manifiesto en las pruebas de rendimientos de los alumnos, sin examinar el sistema y las políticas educativas, por lo tanto se hace indispensable un modelo global e integrado que incorpore diversos enfoques, para lograr una complementariedad interpretativa, aplicar diversos métodos cuantitativos y cualitativos, darle participación a todos los agentes educativos, desarrollar procesos de autoevaluación, evaluación y coevaluación

⁴⁰ Cano García Evaluación de la calidad educativa, Capítulo I. La aparición de los estudios sobre calidad de la educación”, “Capítulo II En busca de una definición de calidad” y capítulo capítulo IV : La evaluación de la calidad de los sistemas educativos”. Editorial la Muralla, Madrid 1998

Según el investigador José Díaz Ballén, quien forma parte de un grupo de evaluación de la Universidad Pedagógica Nacional, y quienes consultaron a un grupo de expertos nacionales y extranjeros sobre el tema de las intenciones de la evaluación en los procesos educativos, la evaluación que se adelantan actualmente en el contexto de la globalización neoliberal y que orientan las políticas educativas, se concibe desde una óptica técnico instrumental y desde una perspectiva económica. Lo cual significa auditar los recursos invertidos con criterio fiscal de inspección y vigilancia que le da un carácter político-ideológico, que conduce a la estandarización mediante las pruebas con un criterio eficientista que obedecen a los lineamientos de los organismos internacionales de corte financiero y cultural (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional y la Unesco)

Se requiere que la evaluación trascienda las exigencias del mercado y sea concebida desde una ética de la corresponsabilidad, que gire alrededor de la formación y el mejoramiento de la condición humana, que aborde todo el sistema educativo y no se centre únicamente en un actor del sistema, que tenga un carácter horizontal, humanista, debe conducir a la transformación cualitativa y al mejoramiento continuo de las personas involucradas en los procesos, es decir evaluar es un valor fundamentalmente ético para la formación integral de las personas y la sociedad.

1.16. Regionalización y currículo

El Caribe colombiano es, sin lugar a dudas, una región estratégica para el desarrollo del país. Sus ocho departamentos Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, Guajira, Magdalena, Sucre y

las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, albergan en su seno un potencial de recursos acuíferos, mineros, agropecuarios, energéticos, turísticos, y su litoral de 1600 kms.nos brinda una plataforma marina y submarina con abundante riqueza, ofreciéndonos un horizonte para relacionarnos con los países hermanos de la cuenca del Caribe y el océano Atlántico, y nos otorga unas ventajas comparativas ante otros países de la región; ese potencial se constituyen en fortalezas que demandan con urgencia una nueva forma de administrarlos para la prosperidad y el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes.

De otra parte, hay que considerar que la región Caribe no es uniforme, en ella existen unas subregiones tales como: la península de la Guajira, los valles del alto Cesar y del alto Ranchería o provincia de Padilla, la Sierra Nevada de Santa Marta, las sabanas del Caribe, los valles aluviales de los ríos Sinú y alto San Jorge, la depresión Momposina, las aguas territoriales del mar Caribe y territorios insulares (Archipiélagos de San Andrés, providencia y Santa Catalina. Cada una de estas zonas dispone de unos recursos importantes que por la ausencia de integración, planeación y visión estratégica no hemos sido capaces de aprovechar en su dimensión.

De otro lado, el actual modelo centralista niega esa posibilidad, a pesar de que la constitución del 91, establece en su artículo 1º unos principios para que las regiones orienten de manera autónomas su desarrollo, y en los artículos 288, 306, 307, se dan las bases para profundizar la regionalización, en particular el artículo 307 que faculta al Congreso de la República para expedir la Ley Orgánica de ordenamiento territorial, ante la falta de voluntad política por parte del legislador, los habitantes del Caribe colombiano se pronunciaron en el

plebiscito realizado el 14 de marzo, para exigir la expedición de la Ley Orgánica de ordenamiento territorial, pero todo hace pensar que por parte del legislador es poco lo que se puede esperar.

Es por tales motivo, que los habitantes del Caribe colombiano, sus diferentes organizaciones sociales, gremios, instituciones educativas, universidades, organizaciones políticas, nos aboquemos de manera mancomunada a *construir lo que debe ser el modelo de región* que se requiere para superar el actual rezago económico y social con respecto a la región andina; debemos pensar cómo tratar el grave problema de la pobreza, la desnutrición, el desplazamiento, la corrupción administrativa, y superar la precaria cobertura en infraestructura vial, educativa, en saneamiento básico, agua potable y de salud. Entre todos debemos comprometernos para fortalecer la conciencia regional, el sentido de pertenencia reavivando la cultura ciudadana y la conciencia regional.

Todo lo anterior nos va a permitir aprovechar ese maravilloso y rico potencial cultural, incorporarle valor agregado a nuestra prodigiosa diversidad, para ser una región pujante capaz de proyectarnos creativamente en los mercados internacionales, y ser también plataforma para la inversión extranjera pero en condiciones de equidad, debido a las ventajas que ofrecen nuestra infraestructura portuaria. De tal manera, que el Caribe colombiano debe dotarse de una visión de futuro que debe ser construida en forma consensuada entre todos.

Es por tal motivo fundamental sintonizar los discursos curriculares a las urgentes necesidades de impulsar el desarrollo regional para el logro de la autonomía y el desarrollo regional teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:



- La regionalización debe ser el resultado un consenso juicioso en el que intervengan todos los actores sociales e institucionales de la región
- Se debe realizar una divulgación de carácter pedagógico sobre la importancia del tema para la vida de los habitantes del Caribe colombiano
- Se deben emprender estudios riguroso sobre cuál es la estructura jurídico política en la que debe soportarse la región Caribe, al mismo tiempo que sus fuentes de financiación fiscal.
- Deben formarse en los diversos escenarios académicos, sociales, gremiales, y comunitarios instancias de reflexión y pensamiento sobre la cultura, la economía, la educación, la salud, nuestra biodiversidad, nuestra infraestructura, que arroje el conocimiento necesario para realizar prospectivas y construir futuro.
- Esas sinergias generada entre todos, nos permitirá disponer de insumos para trazar planes estratégicos a corto, mediano y largo plazo, en que predominen los criterios de la equidad social, y subregional, para que los beneficios del trabajo y el crecimiento económico no queden en algunos polos de desarrollo, o en algunos grupos económicos
- Incorporar en las instituciones educativas la temática regional para que las nuevas generaciones se formen con sentido de pertenencia regional
- Somos conscientes que el tema regional hoy cuando la figura del estado-nación está en crisis, cobra una singular importancia y es por esa razón que las regiones y localidades adquieren una oportunidad para definir autónomamente sus políticas de desarrollo
- Creemos en que las regiones en uso de su autonomía deben contar con planes estratégicos e integrales de desarrollo en el que se tengan en cuenta el crecimiento económico, pero

desde la perspectiva del desarrollo humano sostenible. El Caribe colombiano necesita que la visionemos como una región próspera, equitativa, como una plataforma estratégica para el comercio internacional en el entrecruce de América del sur, Centroamérica y Norteamérica, con proyecciones hacia el atlántico y el pacífico.

1.17. Diseño Curricular y Modelos pedagógicos

Realizar un análisis del discurso curricular implica tener en cuenta los modelos, enfoques y discursos pedagógicos que fundamentan el diseño curricular; Si bien es cierto que al hacer el análisis conceptual de la noción de modelo pedagógico propuesta por diferentes autores nos encontramos con la misma problemática de la falta de acuerdo que existe en la definición de currículo, también lo es que, es necesario tratar de concretar en qué consiste un modelo pedagógico, principalmente si reconocemos que ‘...el concepto de modelo pedagógico se convierte en determinante del proceso de modernización curricular. La dinámica curricular en toda acción educativa, sea formal o no formal, se expresa en y para un modelo pedagógico específico o particular...’ (López, 2001, p. 70) [8]. Por ello, el siguiente análisis conceptual de lo que es un modelo pedagógico parte del estudio de varias definiciones que, aunque parezcan discordantes, tienen algunos elementos conciliatorios que pueden derivar en una postura epistemológica conjunta y más amplia.

Según Flórez (1994), los modelos pedagógicos ‘...son categorías descriptivo-explicativas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que sólo adquieren sentido al contextualizarlos históricamente’. Para Coll (1994), un modelo pedagógico

corresponde al plan de acción que responde a las preguntas ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿qué, cómo y cuándo evaluar? El modelo se convierte en una representación mental construida del fenómeno o realidad percibida'. Avendaño (2004) afirma que 'los modelos pedagógicos son representaciones esenciales de las corrientes pedagógicas, compuestos por los siguientes aspectos: tipo de hombre que se desea formar, con qué estrategias, mediante qué contenidos, a qué ritmo y quién dirige el proceso'.

La interrelación de los planteamientos anteriores permite proponer que un modelo pedagógico consiste en la elección cuidadosa, y justificada desde múltiples contextos (histórico, político, espacial, social, laboral, legal, etc.), de los argumentos teóricos y conceptuales que permitan sustentar la manera en que se debe orientar el proceso de formación de los estudiantes en una institución educativa, dando respuesta al para qué, a quién, qué, cómo, cuándo y dónde enseñar y evaluar.

Se puede decir entonces que, un modelo pedagógico debe ofrecer información sustentada que permita dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tipo de persona que se quiere formar? ¿Qué se debe enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Qué evaluar? ¿Cuándo evaluar? ¿Cómo evaluar? Y ¿Cuáles son las estrategias para su operacionalización?

El modelo pedagógico orienta el proceso que permite dar respuesta a cada uno de los interrogantes anteriores; propone y justifica con argumentos teóricos todas las estrategias académicas que debe aplicar la institución, de tal manera que éstas, al ser aplicadas reorienten el diseño curricular.

Según el investigador Rafael Flórez Ochoa los modelos pedagógicos que se han propuesto para la educación no han tenido un carácter científico en el sentido de que en su aplicación no ha procurado “ni describir ni penetrar en la esencia misma de la enseñanza reglamentar y normatizar el proceso educativo definiendo ante todos que se debería enseñar a quienes, con que procedimientos, a qué horas, bajo que reglamentos disciplinario, para moldear ciertas cualidades y virtudes de los alumnos” , lo anterior nos indica que ha predominado una concesión reglamentarista de la pedagogía dejando de lado la posibilidad del que el saber pedagógico este al servicio de la creatividad y de la formación integral del ser humano. Para Flórez Ochoa los modelos pedagógicos tradicionales tienen un carácter metafísico a histórico que no contribuyen a la traducción del pensamiento científico cultural e incapaz de generar una mentalidad científica en los estudiantes.

Las pedagogías clásicas y modernas se han propuesto responder desde varias perspectivas estos cinco asuntos fundamentales.

- ¿Qué tipo de persona formar?
- ¿Con que metodología?
- ¿Con que contenidos?
- ¿A qué ritmos?
- ¿Y Cuál es el eje del proceso?

La respuesta a cada uno de estos interrogantes varía de acuerdo a la práctica pedagógica según los contextos sociales y culturales y adquieren particularidades en cada construcción teórico pedagógico como describiremos a continuación.

- a) **Práctica Pedagógica con énfasis en el desarrollo intelectual y el aprendizaje.** La característica de este enfoque es considerar la actividad vital del niño como protagonista de su propio autodesarrollo con base en sus intereses necesidades sentidas y actividades creativas como lo plantearon los pedagogos modernos como Montessori Decroly, Dewey y Claparede el niño se constituye en el constructor del contenido de su propio aprendizaje.
- b) **El Puerocentrismo.** Afirma no solo al niño como elemento activo del proceso educativo sino de las actividades didácticas de los contenidos, todo debe girar en torno de sus necesidades e intereses. El puerocentrismo conduce a la individualización de la enseñanza pues cada niño es diferente en necesidades, intereses carácter y ritmo, la enseñanza que pretende ser activa debe considerar esas condiciones.
- c) **La relación Maestro alumno.** Es anti autoritaria, el niño en su naturaleza y libertad no admite modelos adultos, no admite ni reglamento, prohibiciones, ni castigos pues cohiben la libertad del niño.
- d) **La escuela activa.** Se propone para la vida en movimiento por lo tanto la escuela debe ser lo más natural posible y las experiencias de aprendizaje deben ser seleccionadas del medio ambiente del niño.

El Movimiento de la escuela nueva o activa sacudió las viejas y tradicionales practicas pedagógicas y dio pie para que surgieran múltiples experiencias pedagógicas como alternativa al modelo tradicional, de tal manera que podemos afirmar en lo relacionado con el eje de la autoactividad dos corrientes una transmisionista en la primacia de los métodos repetitivos y coactivos para reproducción de la cultura (Durkheim) y para la fijación de destrezas y habilidades con modelación de la conducta (Skinner) y otra corriente con la primacia de la autoactividad del alumno que se transforma mediante el descubrimiento el auto aprendizaje de manera individual y activa exponente (Montessori, Declori, Claparede, Dewey).

De otra parte la relación profesor alumno es un eje del que se puede derivar relaciones autoritarias y antiautoritarias.

Otro eje es el grado de individualización desde la enseñanza dirigida al “promedio” de la clase tradicional El plan Dalton, y el sistema Winnetka , la individualización de Freinet las maquina de enseñar los microordenadores.

Otro criterio frecuente en la practicas pedagógicas están predominadas por las metas ya sean estás esencialistas o más bien existenciales que tienen en cuenta el devenir histórico de la sociedad (Suchodolski) y finalmente otro criterio de clasificación es la opción socio política en la que cada pedagogo aplica ya sea del lado del individuo romanticismo al lado del término medio (personalismo cristiano de Mounier) o colectivo social (pedagogía socialista)

De otra parte las concesiones pedagógicas han recibidos diversas clasificaciones:

1.17.1. Modelo pedagógico tradicional. Este modelo enfatiza la "formación del carácter" de los estudiantes para moldear la voluntad, cultivar la virtud, la disciplina, se inscribe en la perspectiva del ideal humanista y ético, de la tradición metafísico-religiosa medieval. El método aplicado por este modelo es la figura del maestro como ejemplo. La intencionalidad del modelo es fomentar el entendimiento la memoria y la voluntad y se caracteriza por ser academicista, verbalista, que relega a condición de receptor pasivo al estudiante.

1.17.2. El trasmisionismo conductista. Con el advenimiento de la sociedad industrial, la creciente racionalización y planeación económica de los recursos de la sociedad moderna capitalista se genera la necesidad de preparar a los individuos para el mundo del trabajo, se fijan parámetros de formación de carácter instruccional para la adquisición de conocimientos, códigos interpersonales, destrezas y competencias para conducirlos en la realización de labores técnicas que requería el aparato productivo. El método aplicado por este modelo consiste en la fijación y control de objetivos instruccionales apoyado en la tecnología educativa y sus más claros exponentes son Tyler y el psicólogo Skinner quienes con Taylor son los grandes intérpretes de la sociedad del modelo de gestión fordista propio de la sociedad industrial.

1.17.3 Romanticismo Pedagógico. El romanticismo pedagógico sostiene que el niño es el eje de la práctica educativa y considera que este tiene un potencial interior que debe ser

cultivado y estimulado para que surjan de manera espontánea y natural sus cualidades sus habilidades y su inteligencia. Esta propuesta pedagógica fue propia del romanticismo del XIX y cuyo máximo exponente fue Juan Jacobo Rousseau.

1.17.4 El desarrollismo Pedagógico. El desarrollismo pedagógico parte de la idea de que los seres humanos desarrollan sus inteligencia por etapas y el modelo propone acompañar a los estudiantes al desarrollo de sus estructuras cognoscitivas superiores de manera gradual es decir, las practicas pedagógicas deben estar orientadas al desarrollo de cada uno de los niveles o etapas de la inteligencia humana desde la inteligencia sensomotriz hasta el desarrollo del pensamiento lógico-formal o pensamiento hipotético deductivo, los exponente de este modelo son Jhon Dewey y Jean Piaget.

1.17.5 Pedagogía Socialista. La Pedagogía socialista plantea el carácter multifacético y científico de práctica educativa esta la determina las necesidades sociales y los desarrollos científicos, es decir, la educación debe dar cuenta de los avances de la ciencia como también de los procesos productivos y los procesos culturales. Se trata entonces de elevar el nivel intelectual de los estudiantes de manera progresiva y secuencial teniendo en cuenta las condiciones biosicosociales del estudiante. Los exponentes de este modelo son Makarenko, Freynet y Paulo Freyle.

A manera de conclusión sobre las distintas concepciones pedagógicas llegamos a las siguientes consideraciones es clave hoy rreflexionar sobre la práctica pedagógica, es un deber de quienes estamos formando parte de ese contingente de profesionales que nos ganamos la vida con el ejercicio docente; la pedagogía es la disciplina que nos sirve a los docentes,

situarnos en el lugar que nos corresponde dentro del campo educativo. Ello implica saber la historia de las prácticas pedagógicas de nuestro entorno y por qué no de los contextos del pasado y de otras latitudes, es la única forma de entender el sentido y la significación que tiene el acto de educar. Tamaña tarea nos demanda el esfuerzo de estudiar los discursos sobre el ejercicio pedagógico.

Desde los remotos tiempos el hombre se ha preocupado por la educación, como forma de garantizar a las nuevas generaciones el legado cultural de las comunidades, es decir la práctica educativa es consustancial con la vida en sociedad de los seres humanos. Pero tan pronto el hombre inicia la reflexión sobre el acto educativo para buscarle sentido y mejorar sus prácticas apoyado en estrategias, métodos, para optimizar los procesos de aprendizaje y conducir de manera intencional el acto educativo aparece la pedagogía. Término que proviene del griego pedagogo que significa el que lleva al niño en la escuela. Y es Herbart (1776-1841) a inicios del siglo XIX, el que establece una definición por primera vez como ciencia. y se apoya en los desarrollos de la psicología, para mejora los proceso pedagógicos.

Desde Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) durante los siglos XV, XVII, XVIII y el siglo XX; pensadores de la educación desde sus particularidades concepciones del hombre y la sociedad han planteado temas relacionados con la pedagogía y la formación humana, pero habrá que preguntarse que entendemos por el concepto de formación humana. Este concepto ha variado según las épocas y circunstancias históricas, en cada sociedad, desde la antigüedad clásica griega y romana en la cultura occidental, se ha esbozado un pensamiento humanístico que se ha respondido al espíritu

histórico del momento. Es así como se habla de un humanismo renacentista, un humanismo de la ilustración, que oriento la cultura moderna, y que hizo posible el surgimiento de las ciencias sociales y humanas y entre ellas la pedagogía que inicialmente es un saber que de la filosofía educativa se decanta hacia las ciencias de la educación y perfila su propio objeto, hasta detenerse en los proceso de formación humana.

Según Rafael Flórez Ochoa, “el concepto de formación de la ilustración no es operacionalizable ni sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción. Mas bien los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como un ser espiritual.” La formación en ese sentido no es un deber ser es hacerse permanente y las habilidades y destrezas son un medio para ese propósito

En la contemporaneidad, se ha trascendido en el enfoque filosófico del humanismo y al se han incorporado los aportes de unas disciplinas como la antropología y de las ciencias naturales y otras áreas de las ciencias sociales para ir más allá de los enfoques filosóficos, para enriquecer el concepto de humanización, considerando cuatro dimensiones en el desarrollo evolutivo de la naturaleza y de la especie humana en particular.

Los seres humanos para ser tales tienen una dimensión universales decir forman parte de una especie denominada homo sapiens, la autonomía, el valor supremo que nos lleva a la autorregulación interna y de la progresiva emancipación de los factores que nos condicionan, el procesamiento de la información que fortalece nuestra capacidad cerebral que nos conduce a generar el mundo de la ciencia y la cultura, la diversidad integrada, o el reconocimiento de que



la especie humana aunque diversa, posee la dignidad y el potencial para de manera racional y colectiva poder desarrollarse, convivir e interactuar corresponsablemente en la preservación de nuestro planeta.

Estos principios se constituyen en unas directrices para seguir delimitando un campo teórico, que sirva de fundamento para sustentar científicamente un estatuto propio de la pedagogía. Lo anterior va a permitir deslindarse de los saberes dispersos que aún subsisten en las facultades provenientes de diversas áreas de las ciencias de la educación que no logran articular un estatuto teórico del saber pedagógico.

Por la complejidad del objeto de a pedagogía el cual es la formación, se requiere, según Rafael Flórez Ochoa unos criterios para precisar el objeto específico de la pedagogía además, y es la definición del concepto de hombre es decir la condición o el tipo humano que se aspira a formar, la caracterización del proceso de humanización de los jóvenes, las estrategias educativas para la formación, las relaciones entre el educando y el educador para el logro de las metas de formación y las estrategias didácticas.

anterior permite estructurar una teoría pedagógica centrada en el eje de formación, aunque a través de la historia de las practicas pedagógicas, las diferentes corrientes del pensamiento pedagógico ha desarrollado ciertos principios que han enfatizado algunos sentidos que se han venido decantado y expresando el la pedagogía actual.

En su obra una pedagogía del conocimiento, Rafael Flórez Ochoa establece unos principios entre lo que se destacan: la relación entre el afecto y la cognición, la experiencia natural, permitiendo el despliegue del talento natural, diseño de un entorno de aprendizaje propicio que faciliten la adquisición de conocimientos y comportamientos y actitudes favorables al aprendizaje, el desarrollo progresivo del intelecto, las habilidades y destrezas así como de los valores, el aprendizaje consciente y autónomo para elevar sus niveles de racionalidad, libertad y fraternidad, la relación significativa entre estudiantes y profesores, la lúdica en la práctica docente. Estos ocho principios o categorías pedagógicas, que se han interpretado a lo largo de la historia de la pedagogía, se constituyen en un referente para la práctica pedagógica de cualquier modelo pedagógico, el aprendizaje autónomo, las actividades de aprendizaje conscientes contribuyen a construir esquemas de pensamientos propios que elevan los niveles de comprensión, de racionalidad, libertad y fraternidad como lo demostró el Movimiento de la escuela nueva y el constructivismo, el maestro como modelo, la mejor forma de enseñar en dando ejemplo en todos los sentidos, La individualización, reconocimiento de cada quien es único e irrepetible, y que el educador debe ser consciente de ello al momento de orientar un proceso de formación.

En estas reflexiones sobre la importancia de tener en claro el objeto de estudio de la pedagogía he compartido algunos conceptos del investigador Rafael Flores Ochoa y de algunos planteamientos del texto pedagogía y epistemología de Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverri, Humberto Quiceno, Javier Sáenz, y Alejandro Álvarez,

1.18. Prácticas y discursos curriculares de la universidad autónoma del Caribe

La Universidad Autónoma del Caribe como resultado de la aplicación del proceso de autoevaluación ha incorporado en su discurso académico, en los planes de desarrollo y acción de sus programas, lineamientos de reforma curricular, para el fortalecimiento profesional a nivel de pregrado y postgrado, a fin de mantener la pertinencia académica, social, científica y cultural. La actualización curricular es una de las estrategias fundamentales para alcanzar la excelencia académica. Para tal propósito ha emprendido una serie de acciones tendientes al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas a través del Centro de desarrollo pedagógico.

1.19. Fundamentación teórica del diseño curricular de la Universidad Autónoma del Caribe y del programa de derecho.

Las nuevas realidades del mundo postmoderno demandan un tipo de ciudadano mejor informado y competente para desarrollar aprendizajes significativos y autogestionarios encaminados a desempeñarse en múltiples escenarios: laborales, ciudadanos, culturales, académicos y familiares, por tal motivo es importante la formación integral.

En consonancia con lo dispuesto por la Ley 30 de 1992 que define a la educación superior como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral (artículo 1º); la cual busca despertar en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico, con una visión universal de los saberes y la comprensión particular de las formas culturales existentes en el país. Es así como también se

tiene en cuenta los fines de la educación superior y de sus instituciones entre los que se destacan entre otros:

- Profundizar en la formación integral de los colombianos capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.
- Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.
- Ser factor de desarrollo científico, cultural, económico, político y ético a nivel nacional y regional.
- Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional con miras a que las diversas zonas del país dispongan de los recursos humanos y de las tecnologías apropiadas que les permitan atender adecuadamente sus necesidades.
- Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional.
- Promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica.
- Conservar y fomentar el patrimonio cultural del país.

El enfoque curricular de la universidad tiene en consideración la ley 1188 de 2008 que reiteradamente enfatiza la necesaria formulación de condiciones para lograr la calidad de los

programas para alcanzar: “metas formativas”, “metas del proceso formativo”, “fines formativos” y “formación integral”.

De la misma forma el enfoque curricular incorpora el contenido del literal 11 del artículo 5º de la Ley General de la Educación referido a “la formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social”. El nuevo lineamiento curricular concibe la formación integral como la formación científica, profesional, ética, socio-cultural y política. En ese sentido la función de la Universidad será la de humanizar, profesionalizar y el cultivo del espíritu científico. Hace parte de esta formación integral la ética social, el respeto por un sano ambiente ecológico, los idiomas y la relación con las culturas de otros países del mundo como también el cultivo de las actividades artísticas y deportivas.

La Formación Integral se propone desarrollar el potencial del ser humano, permitiéndole ser sujeto activo en la construcción de su propia historia, a la vez desarrollar un conjunto de valores que permiten su crecimiento físico, espiritual, cognitivo, afectivo, social y cultural. Con este enfoque, la Universidad Autónoma del Caribe propende por entregar a la sociedad una persona consciente de sí misma, capaz de trabajar mancomunadamente en procesos de conocimiento interdisciplinarios y transdisciplinarios que le permitan ser competente y efectivo en los distintos escenarios de su vida profesional.

El currículo es el medio para alcanzar los objetivos de formación, de tal manera que las intervenciones, decisiones en torno a la selección y organización de los contenidos, de las

experiencias y actividades didácticas, investigativas y administrativas respondan a los principios de dialogicidad, sistematicidad y complementariedad holística del modelo pedagógico que identifica en la práctica académica de la universidad.

Desde esta perspectiva cobra sentido el concepto de currículo planteado por Stenhouse (1991:29) como "... una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" Esta definición pone énfasis en el currículo como un tipo de "puente" entre los principios y la práctica educativos, y en las actividades para relacionar conscientemente ambos, así como para revisar los vínculos entre ellos en un sentido de escrutinio crítico que incluye la prueba de las propuestas curriculares y de las teorías educativas en la práctica.

El currículo es esencialmente una propuesta, o hipótesis educativa que invita a una respuesta crítica de quienes la ponen en práctica; el currículo invita a los profesores y a otros a adoptar una postura investigadora hacia su trabajo, proponiendo la reflexión rigurosa sobre la práctica como base de la evolución profesional posterior.

De igual forma acoge los conceptos de Elliott, (1991) el cual concibe el desarrollo curricular como el proceso a través del cual los profesores reflexionan sobre la calidad de sus propias prácticas, deduciendo una clara comprensión de las teorías educacionales implícitas en su práctica y utilizando esta comprensión en tal dirección que mejore su propia enseñanza. Desde la perspectiva pedagógica dialógica, sistémica y holística, la Universidad Autónoma del Caribe, además de lo anterior intenta trascender a la reflexión crítica sobre los más amplios

contextos sociales, históricos e institucionales dentro de los cuales se insertan los valores educativos y su práctica curricular.

Desde esta perspectiva, S. Grundy (1991) plantea que “el currículo no es un concepto sino una construcción cultural, es decir no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas”. La idea del currículo como práctica social y humana implica un estado dinámico de organización y de construcción permanente que está condicionado por la historia y las particularidades específicas de su contexto de producción y aplicación.

En síntesis el currículo es una organización conceptualmente sustentada para alcanzar determinadas las metas de aprendizaje. En este contexto el aprendizaje se concibe como el resultado de procesos cognitivos individuales, desarrollados en un contexto social y cultural, mediante los cuales se asimilan e interiorizan nuevas informaciones, se construyen nuevos conocimientos, que luego se pueden aplicar en situaciones diferentes a los contextos donde se aprendieron. Aprender implica explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender las propias ideas y creencias. La enseñanza no consiste tanto en transmisión de información sino en incentivar la curiosidad por la exploración de contenidos valiosos de conocimiento. “El quehacer del profesor consiste en despertar en los alumnos la curiosidad por aprender y en ayudarlos a sentir, actuar e interiorizar las normas y criterios para juzgar lo que

hace diferente su particular contenido de aprendizaje como un modo propio de crear, organizar y comprender la experiencia de aprendizaje”⁴¹

1.19.1. Fundamento filosófico. Representa la manera de interpretar la realidad reconociendo su tendencia al orden y al equilibrio, su estructura abierta, su organización sistémica, el valor del conocimiento personal, la complejidad del lenguaje, y la complementariedad de los conocimientos, elementos fundamentales para la estructuración del currículo.

1.19.2. Fundamentos Pedagógicos. El currículo Flexible se orienta hacia un modelo pedagógico que es interactivo, el cual permite ser flexible, dialogante, personalizante, autorregulativo y creativo. El currículo Flexible posibilita a los agentes educativos explicitar los objetivos, conocimientos y necesidades en juego, pero además como un proceso dialógico en el que se reconozcan, apropien y valoren las diferencias entre los participantes de la educación. Esta relación dialógica debe permitir integrar la escritura a la oralidad de los pueblos, lo particular y significativo de los sujetos, su saber vinculado a lo cotidiano e inconsciente.

Este modelo se fundamenta en el enfoque sistémico para lograr una organización educativa flexible y dinámica, así como, en los principios de aprender a aprender, que plantean el desarrollo de la capacidad de los individuos para resolver los problemas y el reconocimiento de su experiencia en la vida cotidiana. Al fundamentarse bajo estos dos conceptos, la

⁴¹ Álvarez Méndez (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata. Madrid.

Universidad tiene que generar las condiciones institucionales adecuadas, donde los conceptos de apertura y flexibilidad se reflejen en la estructura curricular, denominado currículo flexible en el cual debe estar presente una diversificación de métodos de enseñanza – aprendizaje, de materiales y medio didácticos, así como de una multiplicidad de métodos e instrumentos de evaluación, que permitan al estudiante valorar el alcance de sus logros, como obtener el reconocimiento de los mismos.

Por consiguiente, la Universidad Autónoma del Caribe asume que su currículo es Flexible porque los contenidos, procesos, acciones y actitudes que deben conocer y poner en práctica los estudiantes en el desarrollo de los cursos académicos apuntan a presentar alternativas de solución ante las necesidades, falencias y debilidades, que de una u otra forma podrían estar incidiendo como situaciones problemáticas que afectan el desarrollo del contexto socio cultural. Es flexible porque los contenidos de los cursos académicos se articulan conjuntamente con sus acciones para darle solución a las situaciones problemáticas, mediante un proceso y trabajo interdisciplinar.

1.19.3. Fundamento psicológico. Se construye desde las respuestas a cómo aprendemos, registramos y aplicamos los conocimientos, al establecer las premisas para orientar la formación integral, la responsabilidad ética y social, aprovechando que los adelantos recientes que aporta la neurobiología en la comprensión del cerebro humano.

1.19.4. Fundamento sociocultural. Su objeto es dimensionar y explicar el impacto local y global de la revolución tecnológica de la mano de la microelectrónica y la informática

en las bases de instituciones sociales como la familia, la empresa productiva, la escuela y las formas de organización política y ciudadana.

1.19.5. Fundamento antropológico. La antropología se ha ocupado de la pregunta ¿qué es el hombre? En el diseño curricular esta pregunta resulta clave cuando se propone el tema de la formación integral, y se avanza desde una concepción multidimensional, somos seres: físico-biológicos, neuropsicológicos, socio-económicos, políticos, religiosos, creadores de la cultura, que se define precisamente por las formas de relacionarnos con cada una de esas dimensiones

1.19.6. Fundamento histórico. Su importancia se deriva de la finalidad de comprender y reinterpretar los criterios para definir la responsabilidad con lo público, las dimensiones de la globalización, las implicaciones del conocimiento y su gravedad en la configuración de las relaciones entre el capital y el trabajo, la formación profesional y la educación permanente, entre las disciplinas actuales y sus nuevos desarrollos, las relaciones entre las instituciones políticas, económicas y sociales y los valores e intereses que revelan las decisiones individuales .

1.20. Formación por competencias

Los fines formativos, en términos de aprendizaje, se expresan en la Universidad Autónoma del Caribe en términos de competencia. La competencia se entiende como un elemento que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Es decir, comprende

aspectos de tipo cognoscitivo y metacognitivo, procedimental y actitudinal y un conjunto de valores interrelacionados en la búsqueda de desempeños socialmente productivos en cuanto ciudadanos así como en entornos de trabajo asociados a un campo laboral concreto.

El concepto de competencia implica la capacidad para actuar, con autonomía responsable y con iniciativa, para atender situaciones retadoras, complejas e inesperadas en un mundo donde cada vez más se reconoce su globalidad (“aldeas glocales”) y multiculturalidad; implica la formación de personas efectivamente capaces de plantear preguntas interesantes y de tomar decisiones fundamentadas a partir de conocimientos construidos en el acto de enseñanza y aprendizaje.

Las pedagogía dialógica, desde la perspectiva sistémica y holística, reconoce la importancia de que el estudiante sea el responsable de su propio aprendizaje, de los conceptos y experiencias previas tienen importancia, que la elaboración de conocimientos implica polémicas, múltiples alternativas, disensos y consensos, que quien aprende construye activamente significados, que aprender supone establecer relaciones y aplicar los conocimientos elaborados tanto teóricos como prácticos en diversas situaciones, que los conocimientos son de naturaleza conceptual, actitudinal, procedimental y axiológica de tal suerte que un currículo orientado al desarrollo de competencias, debe favorecer el compromiso de los estudiantes con los problemas objetos de estudio, y con aprender a investigar, a autoevaluar y a autorregular.

Esta acepción de competencia orienta la concreción curricular en términos no solo de competencias cognoscitivas (generales y específicas) sino también en su articulación en competencias comunicativas (lectoras, escriturales, orales y simbólicas), en competencias para solucionar problemas y para estimular el pensamiento crítico, reflexivo y analítico, en competencias ciudadanas y competencias para la formación interpersonal. El desarrollo de estas competencias es asumido por la Universidad Autónoma del Caribe desde la implementación de cursos institucionales de formación básica y otras alternativas de formación que configuran la propuesta curricular.

Específicamente la Universidad define las competencias básicas así:

- Las relacionadas con el desarrollo del pensamiento y el conocimiento: Capacidad de razonamiento crítico, pensamiento creativo y pensamiento enfocado a la solución de problemas.
- La capacidad de construir y emitir juicios razonados y argumentados sobre comportamientos específicos de la vida cotidiana, en sus diversos campos del comportamiento público del ciudadano: social, político y económico.
- La capacidad de determinar en una situación concreta la cantidad y tipo de información requerida, acceder a ella de manera eficiente, evaluar críticamente dicha información y sus fuentes, incorporarla en su base de conocimiento propia, usarla de manera eficiente para los fines establecidos y, finalmente, ser consciente de los condicionamientos de tipo económico, legal, ético y social que presupone el acceso y uso de la información.

- Desempeños avanzados en la comprensión de sentido y análisis de textos académicos, científicos y tecnológicos.
- Comunicación eficiente en inglés.
- Capacidad de trabajo en equipo, con personas de diferentes perfiles, para el ejercicio académico o profesional, y la capacidad de producir resultados en esos grupos.
- Capacidad de descubrir y disfrutar la estética en las producciones culturales, científicas y tecnológicas del ser humano

1.21. Créditos académicos y flexibilidad

El crédito académico es un indicador que valora y da cuenta del esfuerzo académico realizado por un estudiante para el logro de un conjunto definido de aprendizajes en un período de tiempo determinado. Tanto en su origen como en la actualidad, se asume como recurso para comparar, reconocer y homologar las diversas experiencias de aprendizaje (cursos, trabajos escritos, prácticas, laboratorios, talleres, pasantías, módulos y otros) realizadas por los alumnos en las instituciones de educación superior. Es por tanto, una manera sistemática de organizar y describir un programa académico asignándole valor y peso a sus diversos componentes, a partir de parámetros que reconozcan varias modalidades de trabajo, tanto con acompañamiento como independiente y autónomo del estudiante, el tiempo requerido para desarrollar todas las actividades planeadas de aprendizaje, las horas de contacto con el profesor y con otros estudiantes para la realización de actividades grupales colaborativas. El crédito académico permite valorar y dar cuenta del esfuerzo académico

realizado por un estudiante para el logro de un conjunto definido de aprendizajes en un período de tiempo determinado.

En esencia el crédito académico no es el resultado de un ejercicio burocrático y matemático, sino un proceso complejo de análisis y reflexión sobre el aprendizaje del estudiante y las condiciones más favorables y viables para su desarrollo, tal y como se expresa en la Declaración Mundial de Educación Superior que expone:

“La flexibilización en la educación superior presupone, entre otras cosas, una mayor diversificación y ampliación de una gama óptima de posibilidades de educación y adquisición de saberes que favorezcan un acceso equitativo a este nivel educativo; dicho presupuesto implica, prospectivamente, una mayor diversificación de sus instituciones, transformaciones en sus estructuras; mayor adecuación a las necesidades sociales e incremento de la movilidad dentro del sistema” (UNESCO, 1998, p. 9).

La flexibilidad institucional resaltada en lo curricular y pedagógico, también se aplica a diferentes formas y distintas actividades dentro y fuera de la institución, como la académica, la administrativa y de gestión. La flexibilidad curricular se refiere al cambio en los patrones organizativos del conocimiento y se puede visualizar por la forma como se estructuran las áreas o campos del conocimiento (formación básica, formación básica profesional, profesional y formación optativa), o por la organización de los contenidos curriculares (núcleos, módulos, proyectos, cursos entre otros) o por la forma de redefinir la temporalidad de la formación

profesional: por ciclos o por créditos. Flexibilizar la educación superior significa hacerla más abierta y darle opciones internas, articulándola con el entorno que lo está demandando.

En términos generales, los créditos académicos tienen como propósito:

- Fomentar la autonomía del estudiante para elegir actividades formativas que respondan de modo directo a sus intereses y motivaciones personales.
- Fomentar la producción y el acceso a diferentes tipos de experiencias de aprendizaje flexible.
- Facilitar una clara organización de los deberes del estudiante en los períodos académicos que fije la institución.
- Ajustar el ritmo del proceso de formación a las diferencias individuales de los estudiantes.
- Estimular en las unidades académicas de las instituciones de educación superior la oferta de actividades académicas nuevas, variadas y la producción de nuevas modalidades pedagógicas.
- Facilitar diferentes rutas de acceso a la formación profesional y, de esta manera, la movilidad estudiantil y de profesionales intra e interinstitucional, nacional o internacional.
- Posibilitar la formación en diferentes escenarios institucionales y geográficos que signifiquen el mejoramiento de las condiciones personales, institucionales, sociales y económicas de los futuros profesionales.
- Incentivar procesos interinstitucionales de intercambio, transferencia y homologaciones” (Díaz, 2002).

La flexibilidad se asocia con la creación de alternativas y diversidad de rutas de formación y, por tanto, incide en la estructura organizativa de la Universidad y en la manera como el estudiante se relaciona con el aprendizaje. La flexibilidad crea condiciones que posibilita que los estudiantes:

- Tomen decisiones sobre el tiempo y el lugar de sus aprendizajes.
- Desarrollen su aprendizaje autónomo, con apoyos tales como tutorías u otras mediaciones pedagógicas.
- Concierden con los propósitos y contenidos de formación.
- Accedan a diferentes rutas de formación, y así incrementar su movilidad dentro del sistema de formación, de conformidad con sus intereses y expectativas.
- Accedan a diferentes opciones estratégicas ofrecidas por la institución para el logro de los propósitos de formación.
- Ajusten el tiempo de sus aprendizajes según su ritmo y necesidades (Díaz, 2002).

Esta concepción implica que la flexibilidad no se limita a los contenidos o a un número determinado de materias optativas en el plan de estudios, sino que exige transformaciones estructurales en el ámbito académico, pedagógico y administrativo.

La flexibilidad curricular en la Universidad Autónoma del Caribe se asume desde:

- El reconocimiento de la diversidad y el impulso a la innovación.

- Los diversos niveles de interrelación e integración del conocimiento.
- Las formas alternativas de organización de estudiantes y docentes en torno a la producción y apropiación del conocimiento.
- La existencia de diversos contextos de aprendizaje que favorecen nuevas formas de interacción y de acceso al conocimiento.
- La capacidad de los estudiantes para decidir sobre la estructuración personalizada de sus aprendizajes, del trabajo independiente, de la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación así como de los espacios pedagógicos disponibles.
- Estructuras de tiempo, espacio y condiciones con criterios flexibles que faciliten la comunicación, el trabajo cooperativo y la investigación.
- Las prácticas de movilidad estudiantil, docente e investigativa.
- La apertura al entorno que permite establecer un diálogo abierto entre Universidad – sector productivo –medio social.

Los créditos académicos que se asignan a cada evento y momento dan cuenta de la relevancia y articulación que cada componente tiene en relación con el logro de las metas formativas propuestas. Por ello, su concepción, definición y designación debe sea clara, lógica y coherente con los propósitos formativos de la institución y del programa en particular o las metas de aprendizaje propuestas.

El crédito académico debe permitir calcular por período académico el número de horas semanales que el estudiante debe dedicar para el desarrollo de las distintas actividades

formativas y de aprendizaje. Esto significa que a cada curso se le debe asignar un valor en créditos, teniendo en cuenta las actividades pertinentes según la propia naturaleza del programa y las condiciones específicas bajo las cuales se imparte cada curso. En este punto, el crédito académico se convierte en un recurso e indicador de flexibilidad, ya que implica definir las cualidades de los logros y responsabilidades que le corresponde al estudiante cumplir en un tiempo igualmente determinado por la institución.

El sistema de créditos de la Universidad Autónoma del Caribe contempla la distribución de los créditos de la siguiente manera: créditos del nivel A, son aquellos que suponen la relación de una (1) hora de trabajo presencial y dos (2) horas de trabajo independiente; los de nivel B, son aquellos que contemplan una (1) hora de trabajo presencial y una (1) hora de trabajo independiente; los de nivel C son aquellos que contemplan una (1) hora de trabajo presencial y cero (0) horas de trabajo independiente que serán utilizados por los programas de pregrado con modalidad presencial y especialización; Créditos de nivel D con una relación de una (1) hora de trabajo presencial y tres (3) de trabajo independiente que serán empleados para los programas de pregrado en modalidad a distancia con mediación virtual y Programas de Maestrías. Para los programas de maestría en modalidad a distancia con mediación virtual el crédito D considera una relación de una (1) hora de trabajo presencial y cuatro (4) de trabajo independiente. En los doctorados la proporción de horas independientes podrá variar de acuerdo con la naturaleza propia de este nivel de formación.

El currículo de los Programas se operacionaliza en dos tipos de créditos que debe cursar un estudiante para optar el título profesional:

- **Obligatorios:** son aquellos que corresponden a cursos prescritos por el Programa, sin posibilidad de escogencia por parte del estudiante.

- **Electivos:** Son aquellos que corresponden a cursos que pueden o no estar relacionados con la profesión y que son de libre escogencia del estudiante. Corresponden al 20% de los créditos totales que contempla el programa académico. Para la Universidad Autónoma del Caribe, los créditos electivos se clasifican así:

- **Electivos Disciplinarios:** son aquellos que se cumplen cuando el estudiante puede escoger dentro de un grupo de cursos establecidos por el Programa o de la Facultad. Se encuentran relacionados en el área básica profesional y corresponden al 15% de los créditos electivos.

- **Electivos de Formación Integral:** son aquellos que se cumplen cuando el estudiante puede escoger, de acuerdo a su interés, cursos que no están relacionados directamente con la profesión, ofrecidos por otros programas académicos. Se pueden cursar a lo largo de la carrera profesional y corresponden al 5% de los créditos electivos.

El número total de créditos académicos exigible en cada programa académico de la Universidad Autónoma del Caribe para obtener el título respectivo obedece a sus particularidades y a las disposiciones legales que estén vigentes. En su defecto, los rangos máximos y mínimos de créditos exigidos serán los siguientes: Para programas académicos de pregrado: Entre 140 y 160 Créditos Académicos. Para programas académicos de Postgrado: Entre 30 y 36 créditos académicos para las especializaciones, 40y 50 créditos para las maestrías y hasta 80 créditos para estudios de doctorado.

1.22. Reflexiones sobre el discurso curricular

Si consideramos que el currículo es un dispositivo de poder, por lo tanto una forma de distribuir y organizar el saber, las destrezas y habilidades técnicas, determinados tipos de valores éticos sociales, culturales que requieren las sociedades en determinado épocas, los educadores debemos y tenemos una responsabilidad de saber cuál es nuestra función en esa campo, lo cual significa identificar claramente los fundamentos y orientaciones de la teoría y el modelo en que se soporta el diseño curricular que estamos poniendo en practica, establecer su pertinencia en relación con las realidades de la cual se deriva y el tipo humano que se propone formar.

En el pasado cuando aun no existía el concepto de currículo se aplicaban otras categorías como plan de estudio o programas de formación, y sus intencionalidades estaban dirigidas a la instrucción en algunos casos y a la formación de los grupos de la elite dominante para garantizar la reproducción de la estructura social y política del momento, hoy en las prácticas curriculares para la reproducción de la cultura contemporánea predominan las teorías, los enfoques y los diseños productivitas para formar para el mundo del trabajo, el predominio de los valores utilitarios y de la racionalidad instrumental que reproducen las ciencias empírico – analíticas que al decir de Habermas tienen un interés técnico que lleva a la manipulación y al control de la naturaleza pero también de la vida social.

Esas prácticas curriculares dejan de lado lo humano, a la vida, a la dimensión socio-afectivo y volitiva de ser, la dimensión axiológica se convierte un enunciado retórico, vacío,

dejando de lado la complejidad de la condición humana y del nicho ecológico en que este se desenvuelve es decir de la vida. Dando lugar a un tipo de subjetividad de carácter pragmático, calculador, egoísta, ajeno a la alteralidad, la solidaridad, la amistad, que anula por completo la conciencia de que somos seres, trinos es decir individuos, ciudadanos y miembros de la especie humana, al decir de Edgar Morín.

Es por lo tanto es importante repensar las practicas curriculares, el papel que juegan cada uno de los actores en ese campo para responder a la crisis social que no es más que una crisis de la condición humana actual, que se traduce en lo que la algunos pensadores califican como crisis de valores, crisis de la economía, crisis de la educación, en fin crisis de la cultura moderna. Y desde distintos perspectivas del saber se proponen salidas a la misma, desde este campo del saber curricular se pueden aventurar también aportes a esa crisis, y sobre todo en ella, por es ahí donde se fraguan de manera institucional los procesos de formación del ser humano.

El tipo humano predominante resultado de esas experiencias formativas del pragmatismo utilitarista, predispone una formar de pensar y sentir, es decir una forma de ser y actuar hacia lo instrumental que cosifica el sentido de la vida hasta el punto de que la naturaleza de nuestro ser lo determinamos por lo útiles que podamos ser, por lo que tenemos por lo que controlamos, y no por lo que somos, nuestro sentido de vida está determinado por los resultados, esa concepción le da forma a nuestra forma de pensar sentir, amar de relacionarnos de trabajar de socializarnos de vivir, ante esa realidad sociocultural inocultable

¿cómo desde las practicas curriculares se trata este fenómeno que permita reflexionar sobre ello para redireccionar de una forma más humana el proceso formativo?.

El campo curricular se inicia con la obra de John Franklin Bobbit sobre el currículo cuando concibe que “los planes de estudio debieran estar orientados a las nuevas funciones de la sociedad industrial”⁴². Se origina al decir del curriculista mexicano Díaz barriga “a la sombra de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense”⁴³ y desde entonces se han venido conformando una comunidad de académicos que desde distintas perspectivas teóricas y prácticas han propuesto diversas temáticas al interior del campo complejizando el debate y proponiendo a los estudiosos del mismo un horizonte pleno de retos y posibilidades para contribuir al mejoramiento de los proceso formativos de las instituciones educativas.

El haber identificado un campo propio es decir un espacio complejo de cómo donde se producen y reproducen de manera institucionalizada los valores y bienes del capital simbólico y cultural de una determina sociedad, ha generado diversos enfoques y tendencias con diferentes orientaciones que requiere dilucidarse de manera científica tratando de determinar como de se manifiesta la naturaleza del proceso formativo y la interrelaciones entre las políticas orientadoras, sus actores, las instituciones que intervienen las reglas que entran en juego, los intereses, los modelos teóricos, la selección distribución de los contenidos, los fundamentos pedagógicos que los inspiran, los recursos e intereses que entran en juego, los contextos socioculturales del que surgen estrategias pedagógicas, sus propósitos formativos,

⁴²http://en.wikipedia.org/wiki/John_Franklin_Bobbitt

⁴³ Díaz Barriga Ángel, Curriculum, Tensiones conceptuales y prácticas, revista electrónica de investigación educativa, volumen 5 No- 2 año 2003

las ambigüedades presentadas entre el currículo pensado y escrito y el currículo oculto, todo lo anterior nos permite afirmar que el objeto de la disciplina curricular está aun en ciernes a pesar de la producción abundante que se ha generado durante el siglo XX, y que se inicia con el advenimiento de la sociedad industrial, pero que en el desarrollo de las prácticas curriculares se han generado nuevas inquietudes ante la urgente necesidad de asumir con un criterio más riguroso el proceso de formación que trascienda lo instrumental como hasta ahora ha venido ocurriendo.

Las primeras preocupaciones de la reflexión curricular fueron el resultado de las nuevas dinámicas económicas y sociales de las economías industriales y de esta forma “surgen las primeras legislaciones nacionales para regular la educación y que conforman el sistema educativo de nuestros días; en el ámbito de la producción, el surgimiento de la sociedad industrial alrededor de la máquina, la producción en serie y el surgimiento de monopolios”⁴⁴, para lo cual se apoyaron en los desarrollos de la Psicología conductista, las ciencias administrativas y el pragmatismo.

En esas condiciones fue necesario el surgimiento de una disciplina que tuviese como objeto la institucionalización de los procesos de la enseñanza ¿Qué enseñar, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? y con que recursos llevar el proceso de enseñanza de manera intencional, lo anterior configura todo un campo de interrelaciones de expectativas e interés por la distribución del capital cultural y simbólico de los actores sociales, por lo tanto como lo afirma Alicia de Alba el curriculum se constituye en un

⁴⁴ Díaz Barriga, *Ibíd.* Pág. 4

“entretejido de problemas provenientes de la sociedad entendiendo a esta última como un conjunto de antagonismos”⁴⁵

El planteamiento anterior más que fijarse en los contenidos como lo hacían y lo hacen los enfoques curriculares empírico analítico o conductista, focaliza su atención en las relaciones, concibiendo la producción curricular como un proceso capaz de modificar los discursos disciplinarios, y permitiéndole la pedagogía recuperar su autonomía y desarrollar su propia lógica. Al mismo que se convierte en todo un proceso intencional mediante el cual se selecciona y organiza la distribución de los saberes, las modalidades y la cultura para la enseñabilidad, y la evaluación.

Este proceso se lleva a cabo según G. A. Beauchamp a partir de diferentes teorías conforme a los propósitos: en líneas generales el currículo trata de racionalizar y explicar la práctica curricular en sus tres dimensiones “a) la práctica educativa, b) el marco ético de la práctica educativa, c) los fundamentos teóricos de los contenidos propuestos”⁴⁶

En cuanto a la práctica educativa, esta va a depender del modelo de ciencia social que se considere: es decir desde las perspectivas empírico analíticas que tienen un interés técnico y de control o desde una perspectiva crítico social que tiene un interés emancipatorio, o desde la perspectiva histórico-hermenéutica que tiene un interés de ubicación y orientación, según la clasificación que hiciera de las ciencias Jürgen Habermas.⁴⁷

⁴⁵ crisis mitos DE ALBA Alicia, *Curriculum, de y Perspectivas*, Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Buenos Aires, Niño y Dávila Editores, 1994

⁴⁶ *Manual de Educación, Curriculum diseño y desarrollo*, editorial Océano, Barcelona España, Pág. 97.

⁴⁷ JURGEN HABERMAS *Conocimiento e interés*. Ed. Taurus. *Ciencia y técnica como ideología*. Ed. Tecnos.

Para la experta mexicana en currículo Alicia de Alba en su obra *Curriculum: Crisis, Mitos y Perspectivas*, apoyándose en las conclusiones de unas investigaciones adelantadas por la Escuela de estudios profesionales Zaragoza de la Universidad de México (UNAM) manifiesta que uno de lo tanto problemas críticos que se dan en el campo curricular es de la ausencia de la problemática formativa, afirma que existe una crisis expresada en la precaria conceptualización, en la aplicación de los métodos en la que predomina el monismo metodológico, la falta de participación, las implicaciones de la practica curricular, la descontextualización, los poderes en juego al interior del campo curricular entre otros. Lo anterior pone de presente la crisis del campo curricular, la cual se expresa de diferente según el grado de desarrollo económico y político de cada país.

Según la autora en mención se observan dos tendencias: “una de corte critico que se ha venido desarrollando en los últimos diez años, la cual es relativamente consistente en sus planteamientos, pero que tiene un incipiente arraigo en los procesos curriculares, concretos, y otra de corte técnico muy fuertemente criticada pero con un fuerte arraigo en los procesos curriculares concretos.”⁴⁸.

El discurso técnico, tiende a refuncionalizar algunos aspectos (en relación con los contenidos, la planeación y la evaluación) superando un tanto la formación por objetivos. Se destaca las nociones de innovación y cambio, se prioriza la eficiencia y la efectividad y se

⁴⁸ De Alba Alicia, *Curriculum, crisis j, mitos y realidades*, Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Niño y Dávila Editores, Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Niño y Dávila Editores, 1994

sostiene el carácter neutral del capo curricular. Pero se deja de lado el papel que juega la teoría y el carácter político social del currículo.

Ahora bien, a pesar de que ha logrado en alguna forma poner en el debate educativo la temática curricular, aun los procesos evaluativos se observa posturas eclécticas, con escasa reflexión sobre la naturaleza del currículo, presentándose un panorama confuso, en que predominan el mecanicismo, ausencia de crítica y contextualización.

Los grupos que han intentado incorporar elementos del enfoque crítico del currículo no han sido tan afortunados por la manera retórica de implementarlo, el debate sobre la temática curricular implica considerar los siguientes aspectos: el currículo como practica social, la diferencia entre currículo formal el currículo vivido y el currículo oculto, la función social del currículo en relación con la transmisión y reproducción cultural, pero afirma la experta en currículo Alicia De Alba en se puede considerar desde una perspectiva de resistencia y de producción cultural como también desde los problemas de la vida cotidiana.

El surgimiento de nuevas problemáticas, han complejizado el análisis de los diferentes aspectos que intervienen en el campo curricular, que obliga a decantar la conceptualización del currículum para deslindarla de otras nociones del campo educativo como por ejemplo plan de estudio, desde la perspectiva crítica se han esbozado diferentes definiciones sobre el currículo entre las que reseñamos las siguientes:

Alicia de Alba: “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyo intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía”⁴⁹

Para el mexicano Ángel Díaz Barriga, el campo del currículo es importante distinguir entre el concepto y la disciplina curricular, no hacer estas distinciones origina ambigüedades en la comprensión de esta temática que cada día cobra mas relevancia en los procesos educativos. Para el autor mencionado el Currículo es una “expresión de la teoría educativa, que caracterizó el siglo XX que fue elaborada desde las necesidades de la sociedad generadas por la industrialización y retomadas por el sector educativo”⁵⁰

Efectivamente John Franklin Bobbitt en 1918 escribió un resumen de la evolución sobre la teoría del currículo y plantea que el plan de estudio tiene que adaptarse a las necesidades de la nueva sociedad industrial, y posteriormente Ralph Winfred Tyler en 1949 en su obra Principios Básicos del Plan de Estudio propuso un modelo de diseño curricular que ha servido para estructurar los procesos formativos por objetivos, su trabajo producto de 8 años de estudio (1933-1941), realizada durante la gran depresión se propuso evaluar los efectos de la propuesta educativa progresista de John Dewey a nivel medio y universitario en relación

⁴⁹DE ALBA Alicia , Curriculum, crisis, mitos y Perspectivas, Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Buenos Aires, Niño y Dávila Editores, Pág. 59 1994

⁵⁰ DIAZ BARRIGA, Ángel, Curriculum.Tensiones conceptuales, y prácticas revista electrónica de investigación educativa volumen 5, No. 2, 2003

con la educación tradicional, y en la que teoriza sobre la importancia de la evaluación curricular, para medir los logros alcanzados según el diseño curricular propuesto, si bien tiene un carácter conductista va a servir para racionalizar la práctica curricular.⁵¹

La experiencia curricular norteamericana configura desde muy temprano dos posturas que orientado debate de las prácticas curriculares: una centrada en el aprendizaje o paidocentrismo centrada en los intereses institucionales y disciplinares o logocentrismo.

Stephen Kemmis apoyándose en los estudios de Joseph Schwab 1969, afirma que hasta los años 60 predominaron los proyectos curriculares de orden técnico que orientados por expertos en psicología de la educación, y con aportes de la sociología la economía y de la filosofía. Estas orientaciones teóricas para Schwab “a menudo entraban en conflicto unas con otras, tanto interdisciplinar como interdisciplinariamente”⁵². Lo anterior no posibilitaba al campo curricular una solidez teórica, kemmis destaca la labor crítica de Schwab en el sentido de proponer un debate sobre la naturaleza del curriculum que trascienda los enfoques naturalistas y empírico-analíticos que desde las ciencias sociales aplicadas se implementaron durante las seis primeras décadas.

Kemmis afirma que las teorías de las ciencias sociales “han sido especialmente incómodas para el campo curricular, afirma: en las ciencias sociales hay campos diferentes, y en competencias y dentro de ellas existen teorías en competencia, cada una con su peculiar

⁵¹<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-cordero.html>El modelo curricular y los tylerianoreconceptualistas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 6, No. 2, 2004,

⁵² STEPHEN KEMMIS. El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción, tercera edición, ediciones Morata, Madrid España, Pág.25 1998

visión del mundo y su ámbito de aplicaciones. Por eso la confianza depositada en ellas en cualquiera de ellas como base del currículo no está justificada.”⁵³

Con el auge de la educación de masas se dejó de lado la preocupación en las relaciones educación y sociedad y se centró la atención en la relación escolarización y estado, por las demandas de mano de obra del proceso de industrialización, de esta forma se acude a las ciencias sociales aplicadas para implementar dispositivos curriculares reproductivos y promover los valores pragmáticos y consumistas de la moderna sociedad capitalista, derivando la práctica curricular en una ideología con pretensiones de cientificidad.

La consideración de los teóricos críticos del curriculum tendientes a la superación de los enfoques reproductivos ha abierto un horizonte de exploración de los problemas educativos y curriculares y consideran que muchas de las soluciones se pueden derivar del campo curricular a través del razonamiento crítico y la acción práctica. Lo anterior requiere de la participación activa como agentes que disponen de un considerable capital simbólico y cultural y desde sus posiciones intervenir para contribuir a formas de vida social y humana más racionales justas y satisfactorias.

Las perspectivas y los retos que se configuran en el horizonte del campo curricular les plantean a los estudiosos del campo a los profesores, a los administradores, a los padres de familia a los estudiantes y a las autoridades educativas las siguientes temáticas. El currículo

⁵³ STEPHEN KEMMIS. El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción, tercera edición, ediciones Morata, Madrid España, Pág. 68 1998

como práctica, el currículo planificado y el oculto, el currículo reproductor y como transformación, el currículo productor de cultura.

Hoy cuando El mundo está sacudido por los nuevos vientos de lo que algunos califican como globalización, planetarización, mundialización, pero desde el discurso de los bienes económicos, sin abordar los nexos que la economía tiene con las otras dimensiones (sociales, políticas culturales, ambientales éticas inclusive sobre las políticas de ciencia y tecnología .) y que contribuyen a configurar un tipo humano a partir de los modelos educativos y pedagógicos que se derivan de las visiones de los planes de desarrollo agenciados por quienes controlan la economía, es necesario y fundamental recuperar desde el campo educativo, curricular y pedagógico la reflexión sobre el sentido y las practicas que se dan al interior de las instituciones educativas, para poder poner manifiesto los vacíos y las inconsistencia de los modelos y practicas deshumanizantes y manipuladores que en vez de formar integralmente recortan y castigan las posibilidades de formar al ser humano en su plenitud.

El fenómeno de la globalización ha generado nuevas realidades geopolíticas, tomando fuerza la configuración de bloques regionales a partir de alianzas estratégicas, en ese contexto los países de América latina no pueden perder de vista los rumbos que traen esas dinámicas para la vida de sus gentes, al campo educativo de estas latitudes le cabe una gran responsabilidad para responder inteligentemente como insertarse desde sus propias perspectivas a esas nuevas realidades en las que las regiones y las localidades tiene un juego importante ante el debilitamiento de los estados nacionales, la tematización y reflexión de estos nuevos problemas contribuyen considerablemente a generar horizontes y posibilidades al

campo educativo y curricular de brindar elementos para la comprensión y la solución a muchos de nuestras incertidumbres.

Las prácticas científicas contemporáneas del modelo de ciencia predominante han ido más allá del universo físico y han incursionado en el universo social y de la vida incluyendo la vida humana, al punto de que, de manera alarmante se vislumbra como los preceptos del imperativo tecnológico se imponen por encima ética humanística, prevaleciendo el interés técnico por encima de la dignidad humana. Esta crisis de los valores humanos, nos debe llevar a los educadores a recuperar en los procesos formativos que se dan en el campo curricular, el sentido y el significado de la vida humana desvalorizados por la ética del éxito y la eficiencia defendidas por la ética pragmática del imperativo tecnológico

1.23. Marco legal

- Constitución Nacional de la República de Colombia, 1991. Consagra la Autonomía Universitaria de la educación superior colombiana, y dicta otra serie de disposiciones.
- Ley 30 de 1992. Ley de la Educación Superior. Reglamenta el servicio de la educación superior.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación:
- Reglamenta la educación básica, media y no formal.
- Ley 749 de 2002. Elimina la calidad de Terminal en los diferentes niveles de la educación superior. Define la educación técnica profesional y tecnológica.

- Decreto 1212 de 1993. Por el cual se establecen los requisitos para el reconocimiento como universidad de una institución universitaria o escuela tecnológica.
- Decreto 1665 de 2002. Por el cual se establecen los estándares de calidad de los programas de especializaciones médicas y quirúrgicas en Medicina.
- Decreto 2566 de 2003. Formaliza las condiciones mínimas de calidad, los créditos académicos y la formación por competencias.
- Decreto 1010 de 2006. Por la cual se organiza la oferta de programas de postgrado.
- Resolución 2767 de 2003, sobre las condiciones específicas de programas de Administración.
- Resolución 2768 de 2003, sobre las condiciones específicas de programas de derecho.
- Resolución 2773 de 2003, sobre las condiciones específicas de programas de ingenierías.
- Resolución 2774 de 2003, sobre las condiciones específicas de programas de Economía.
- Resolución 3459 de 2003, sobre las condiciones específicas de programas de Contaduría.
- Resolución 3462 de 2003, sobre las condiciones específicas de programas de formación hasta el nivel profesional por ciclos propedéuticos.
- Resolución 2755 de 2006, sobre las condiciones específicas de programas académicos en metodología a distancia.
- Directiva Ministerial 001 de 2005. Establece los conceptos de ciudad, provincia, región, para ofrecer programas académicos, sin seccionales.
- Ley 1064 de 2006. Consagra la Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, antes educación no formal, y la articula con la educación superior.

- Ley 1188 del 25 de abril de 2008, Por la cual se regula el Registro Calificado de programas de Educación Superior y se dictan otras disposiciones.
- Decreto 1295 del 20 de abril de 2010. Por la cual se reglamenta el registro calificado de que trata la ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.

LEY 749 DE 2002

- Define a las instituciones técnicas profesionales e instituciones tecnológicas.
- Autoriza a las IES técnicas y tecnológicas para ofrecer y desarrollar programas académicos hasta el nivel profesional por ciclos propedéuticos en las áreas de ingenierías, tecnología de la información y administración.
- Organiza la actividad formativa por ciclos propedéuticos en tres ciclos de formación
- Exige a las instituciones técnicas y tecnológicas redefinición y alta calidad para poder ofrecer los ciclos propedéuticos.
- Permite la movilidad de estudiantes entre quienes hayan cursado programas técnicos profesionales y tecnológicos.
- Facilita la articulación con la educación media técnica.

DECRETO 2566 DE 2003

Establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior. Está compuesto por 8 capítulos, 56 artículos que tratan sobre:

Capítulo I. Condiciones mínimas de calidad

Capítulo II. De los créditos académicos

Capítulo III. Del registro calificado de programas

Capítulo IV. De la oferta y funcionamiento de programas en lugares diferentes al domicilio principal

Capítulo V. De la evaluación de la información

Capítulo VI. De las instituciones y programas acreditados de alta calidad

Capítulo VII. De la inspección y vigilancia de los programas académicos de educación superior

Capítulo VIII. Régimen de transición

DECRETO 2216 DE 2003

Desarrolla los procedimientos y requisitos para la redefinición académica y el cambio de carácter académico en las instituciones técnicas y tecnológicas públicas y privadas y se dan los procedimientos para la ratificación de las reformas estatutarias.

DECRETO 3678 DE 2003

Autorizó a las instituciones técnicas y tecnológicas para continuar ofreciendo y desarrollando programas en educación.

RESOLUCIÓN N° 3462 DE 2003

Define características específicas de calidad para los programas de formación hasta el nivel profesional por ciclos propedéuticos en las áreas de Ingenierías, Tecnología de la Información y Administración.

DIRECTIVA MINISTERIAL No. 01 DE ENERO DE 2005

Define los conceptos de Ciudad – Provincia – Región y municipios circunvecinos, para la apertura de programas académicos existentes en la sede principal y la modificación de los Registros en el SNIES en los nuevos programas.

CAPITULO II. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Paradigma de investigación

El paradigma aplicado a las prácticas y discursos curriculares del programa de Derecho es de corte cualitativo, pues se trata de examinar los discursos establecidos en los distintos documentos que estructuran y orientan el quehacer educativo del programa, los modelos y diseños de las estructuras curriculares

2.2 Tipo de Investigación

La investigación es de corte bibliográfico y documental partiendo de los antecedentes de las distintas concepciones de universidad los distintos enfoques de la cultura curricular hasta el análisis discurso curricular de la Universidad Autónoma del Caribe y su relación con la cultura científica y la innovación tecnológica que se fomenta desde el sistema educativo regional. Lo anterior implica analizar las políticas de ciencias y tecnologías desde los intereses de la región y al mismo tiempo analizar cómo se expresan en el currículo, por tales razones tomaremos una muestra del conjunto de las instituciones públicas y privadas para examinar la articulación entre región currículo y ciencia tecnología.

2.3. Método

Mediante el análisis documental abordaremos cada una de los diferentes aspectos que han formado parte de las prácticas y discursos curricular del programa de derecho, apoyado en los documentos institucionales tales Como: el proyecto educativo institucional (PEI), El plan de desarrollo Institucional y del programa, proyecto educativo del programa(PEP), lineamientos curriculares y de autoevaluación y los referentes bibliográficos de los estudiosas del currículo.

2.4. Universo

La población objeto de la presente investigación la constituye las practicas y discursos curriculares de la Universidad Autónoma del Caribe que desarrollan los miembro de la comunidad educativa.

2.4.1 Muestra. A efecto de llevar a cabo la investigación sobre las prácticas y discursos curriculares de la Universidad Autónoma del Caribe, tomaremos como muestra al programa de derecho adscrito a la Facultad de Jurisprudencia.

2.5. Técnicas e instrumentos de investigación

A efecto de lograr los objetivos propuestos, se aplicaran las siguientes técnicas de recolección de información:

- La observación
- La revisión bibliográfica y consulta documental

CAPITULO III. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Después de analizar el proceso llevado a cabo por la comunidad educativa del programa de derecho en relación con las practicas y discurso curriculares desde la creación del programa en el año 1999, podemos observar un notable avance en la construcción de una cultura académica que se expresa en diferentes documentos elaborados de una parte por los órganos académicos, de planeación, Gestión e investigación de la institución como la Dirección Académica, el Centro de Desarrollo Pedagógico, la oficina de Planeación, el Comité de Autoevaluación y Acreditación, El Centro de Investigaciones, como también al interior del programa que desde los distintos comités (de Procesos Académicos, de Investigación de Proyección Social, de Autoevaluación y Acreditación de Gestión de calidad, de Internacionalización, de Plan de acción) han llevado adelante las orientaciones institucionales que se desprenden del Proyecto Educativo de la Universidad y de su Plan de Desarrollo.

Se observa por parte de la dirección, los profesores de tiempo completo y de gran parte de los catedráticos la disposición de replantear las viejas prácticas curriculares y pedagógicas centradas en la formación por contenidos y se nota el esfuerzo por desarrollar la formación por competencias, hacer uso de las Tic, tales como las Aulas Virtuales, bases de datos, bibliotecas, como también la aplicación de distintas estrategias didácticas, que van más allá de la magistralidad.

Es notable el esfuerzo realizado por la institución y el programa de derecho en cuanto a capacitación docente se refiere, desde el Plan de Desarrollo del año 2003 a la fecha, un componente importante ha sido la capacitación permanente de los profesores durante los periodos académicos y durante las vacaciones se ha venido organizando jornadas de capacitación docente (seminarios, diplomados, conferencias realizadas por expertos invitados nacionales e internacionales) en diversas áreas: Currículo, Diseño curricular por competencias, Modelos pedagógicos, informática, Aula virtual, Tutoría Virtual, elaboración de artículos científicos, de ensayos, de investigación formativa, epistemología, investigación cualitativa y cuantitativa que sin lugar a dudas han contribuido a crear un ambiente favorable a la profesionalización del ejercicio docente universitario.

CAPITULO IV. PROPUESTA

4.1. Diseño curricular por competencia

La propuesta tiene en consideración los aportes realizados por los miembros de la comunidad educativa, y algunas consideraciones del equipo de investigación.

Se trata de continuar, consolidar y mejorar las prácticas y los discursos que se han venido construyendo de manera dinámica en la configuración de una identidad y cultura académica y docente para el programa de derecho adscrito a la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Autónoma del Caribe partiendo de los siguientes fundamentos:

4.2. Fundamentación teórica y metodológica

En el contexto de la postmodernidad, es necesaria una participación más activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, para el desarrollo de competencias que permitan afrontar críticamente los cambios acelerados de la sociedad del conocimiento, vivir con autonomía reconociendo la realidad, recreándola desde la igualdad de hecho y de derecho que hace posible la diversidad.

La Ley 30 de 1992, define a la educación superior como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral (artículo

1º); con ella se busca despertar en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico, que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Al plantear los fines de la educación superior, la Ley resalta, entre otros: Profundizar en la formación integral de los colombianos, trabajar por la generación, la transmisión y divulgación del conocimiento en todas sus formas y expresiones y promover su aplicación en todos los ámbitos de la vida social para solucionar las necesidades del país; Promover la unidad nacional, la descentralización, la integración regional y la cooperación interinstitucional; Promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel nacional y internacional; Promover la preservación de un medio ambiente sano y fomentar la educación y cultura ecológica.

La ley 1188 de 2008 enfatiza de manera reiterada la necesaria formulación de las condiciones de calidad de los programas para alcanzar: “metas formativas”, “metas del proceso formativo”, “fines formativos” y “formación integral”.

La Formación Integral es una de las principales tendencias y objetivos de la educación superior en la actualidad, pues desarrolla el potencial del ser humano, permitiéndole ser sujeto activo en la construcción de su propia historia, a la vez que desarrolla un conjunto de valores que permiten su crecimiento físico, espiritual, cognitivo, afectivo, social y cultural. Con este enfoque, el programa de derecho propende por entregar a la sociedad una persona consciente de sí misma, capaz de trabajar mancomunadamente en procesos de conocimiento interdisciplinarios y transdisciplinarios que le permitan ser efectivo en los distintos escenarios

de su vida. Y para lograr todo esto se ha venido haciendo reformas curriculares que propendan por el desarrollo humano en todas sus dimensiones. Por otra parte es importante actualizar el currículo a fin de que responda a la dinámica social y a los desarrollos disciplinares de acuerdo a las tendencias que orientan la producción del conocimiento jurídico.

La reforma curricular tiene unos fundamentos legales, como la Ley 30 de 1992 que define el carácter y autonomía de las Instituciones de Educación Superior -IES-, el objeto de los programas académicos y los procedimientos de fomento, inspección y vigilancia de la enseñanza. En ese orden de ideas y en desarrollo de la autonomía universitaria la Institución ha definido repensar los currículos de sus diferentes facultades y programas, para ponerlos a tono con las tendencias actuales y unificar criterios en algunos lineamientos generales.

Lo anterior en el marco de las condiciones de calidad que se establecieron a través de Decreto 2566 de 2003 y la Ley 1188 de 2008, y que sintetizan los requisitos con que deben contar los programas para ser ofrecidos en debida forma por las instituciones.

Éstas normas se complementan con la Ley 749 de 2002, que organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, amplía la definición de las instituciones técnicas y tecnológicas, y hace énfasis en la modalidad de los ciclos propedéuticos de formación, para facilitar la movilidad, transferencia y en general flexibilizar la educación superior, permitiendo además la articulación de esta con la media técnica.

Por otra parte es importante considerar que la Institución se encuentra en un proceso de autoevaluación con miras a la acreditación de cinco de sus programas, lo cual es un referente importante para la renovación curricular.

4.3. Fundamento filosófico

El componente filosófico da sentido a la normatividad, principios y valores jurídicos y que define conceptos relacionados con el derecho, como el concepto de justicia. El ejercicio del derecho, la manera de crearlo, aplicarlo, analizarlo, el tipo de negociación que se utiliza en la resolución de los conflictos, depende de la manera de entender el derecho y la justicia y las relaciones entre ambos.

El programa de derecho reconoce el legado teórico de las tendencias tradicionales, pero también las de más reciente expresión, por ello considera de gran importancia, el pluralismo jurídico y el multiculturalismo, que en la actualidad constituyen una línea de pensamiento jurídico acorde con la necesidad de respeto por la diversidad y reivindicación de la igualdad en medio de las diferencias. Si el derecho de ayer fue el de ser iguales, el derecho de hoy, es el de ser diferentes.

4.4. Fundamento pedagógico

Coherente con el Modelo Pedagógico, que orienta el proyecto educativo institucional (PEI), el programa de derecho acoge su carácter dialógico, lo cual significa que existe una comunicación interactiva, consensuada entre estudiantes y profesores; lo que implica tener en cuenta las experiencias y aprendizajes previos de los estudiantes.

Este intercambio facilita que los abogados en formación, gradualmente eleven su nivel de experiencias, desarrollando la capacidad de resolver problemas desde distintos campos del derecho. El aprendizaje tiene un carácter flexible, dinámico y autorregulado, para el saber, saber hacer y saber ser y saber convivir.

El modelo es acorde con una concepción de las relaciones de intercambio basada en la tolerancia, el pluralismo y el debate respetuoso entre los diversos enfoques, que relaciona lo teórico con lo práctico dialógicamente.

4.5. Fundamento psicológico

Las actividades de aprendizaje deben contextualizarse en el marco del modelo pedagógico dialógico y autorregulado que propone la institución. En la actualidad es sumamente importante tener en cuenta y valorar los distintos estilos de aprendizaje con que el docente se puede encontrar en cada grupo. Los estilos de aprendizaje reflejan cómo aprende cada persona, de qué manera percibe, interpreta y guarda la información, pero también refleja

las habilidades propias de una o varias inteligencias que puede tener la persona. Por ello el enfoque de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, es un marco de referencia necesario en el fundamento psicológico del currículo. Esto implica que las actividades de clase y las evaluativas deben dar espacio para distintas habilidades.

Otro aspecto importante es orientar la formación integral, con responsabilidad ética y social, teniendo en cuenta aspectos psicológicos que les permitan a los futuros abogados y abogadas, solucionar los conflictos de manera adecuada, cumpliendo su rol de facilitador del acceso a la justicia con base en el desarrollo de habilidades personales.

4.6 Fundamento sociocultural

La formación del abogado debe incluir los aspectos socioculturales que son sumamente importantes, teniendo en cuenta que el derecho es un producto de la cultura. La cultura incluye los usos, hábitos, costumbres, tradiciones, principios, valores, normas sociales, morales y jurídicas. Las normas jurídicas complementan la organización social, pues tienen la fuerza y la coerción que a las normas sociales y morales les faltan. El programa de Derecho tiene como propósito la formación de un abogado contextualizado con la Región Caribe, en donde su identidad es importante, analizada hacia la asimilación de su Cultura Caribe, contribuyendo así al desarrollo de la región.

La posición privilegiada de la ciudad de Barranquilla, como puerto marítimo y fluvial, sobre todo la firma de tratado de libre comercio con los Estados Unidos, y el proyecto de

creación de los súper puertos, es determinante para la escogencia de cursos electivos, de énfasis y de postgrado. También es necesario tener en cuenta la tipología de los conflictos que se presentan en la región.

4.7. Fundamento antropológico

La estructura curricular del programa parte de la consideración de que la condición humana es multidimensional, por esa razón su proyecto educativo incorpora saberes que le permitan al estudiante formarse integralmente, desde la dimensión física. Ética, científica y humanista, necesaria para la comprensión de las complejas realidades históricos-sociales y culturales contribuyendo a la orientación de la memoria histórica y cultural del Caribe y de América latina. El componente antropológico concibe no solamente la dimensión del profesional, también considera la dimensión de ciudadano y su compromiso con la ciudad, la región y el país, pero también con el planeta y la especie humana, todos los saberes socio jurídicos contemplados en el currículo tienen la intencionalidad de formar con esa visión integral y solidaria con la vida, la especie humana y la conciencia planetaria.

4.8. Fundamento histórico

El currículo del programa de derecho concibe la historia como fuente de enseñanza de primer orden, ella nos permite el entendimiento del pasado, para tener puntos de referencias en las que nos podamos orientar en el presente y proyectarnos con claridad en el futuro, desde la

perspectiva del derecho el estudiante está en condiciones de valorar los acontecimientos históricos para formar conciencia histórica.

4.9. Principios orientadores del currículo

- Formación integral
- Apropiación del modelo pedagógico
- Plan de formación
- Actualización de contenidos curriculares
- Propiciar la flexibilidad curricular
- Fortalecimiento de la investigación
- Fomentar la interdisciplinariedad
- Incrementar y fortalecer las prácticas profesionales
- Internacionalización del currículo
- Incorporación de las nuevas tecnologías
- Mejoramiento de la infraestructura

4.10. Formación integral

El comité curricular ha establecido que tendrá en cuenta en el proceso de actualización curricular, un perfil integral que le permita al abogado, desempeñarse en los diferentes escenarios de ejercicio profesional. Para ello consultará las necesidades, problemáticas del

contexto las expectativas de formación y la experiencia de los egresados en el medio laboral e implementará algunas acciones, que se enumeran a continuación:

- Aplicación de instrumentos, en el marco del proceso de autoevaluación.
- Discusión de las tendencias disciplinares a partir de las investigaciones, memorias de congresos, documentos de las asociaciones profesionales de carácter nacional e internacional (Acofade- Afeidal).
- Revisión de la secuencia, coherencia, pertinencia ubicación y créditos de las asignaturas del área básica y profesional.
- Apropiación del Modelo pedagógico
- Para cumplir con este propósito se organizarán mesas de trabajo por temas:
 - Modelo pedagógico
 - Competencias
 - Sistema de evaluación
 - Ecaes
 - Aula extendida

Estos temas son constantemente discutidos, socializados por coordinadores y la planta docentes del programa.

4.11. Plan de formación docente

El Programa de desarrollo profesoral, coordinado por la Rectoría, la Dirección Académica y el Centro de Desarrollo Pedagógico y el Comité curricular del programa tiene como propósito consolidar los fundamentos del Modelo pedagógico de la Universidad y del programa, para aplicarlos coherentemente de acuerdo a los lineamiento y exigencia del ministerio en materia de acreditación. El propósito es que todos los docentes asistan a estas capacitaciones, valoren y contribuyan a su enriquecimiento con sus aportes.

Atendiendo a estos lineamientos, el programa de Derecho ha desarrollado las siguientes jornadas de capacitación, con horarios flexibles:

- Actualización de contenidos curriculares
- Actualización de los syllabus.
- Discusión de la pertinencia del programa a partir del porcentaje que representan las áreas y las asignaturas que las conforman; de acuerdo a los énfasis y al perfil de formación; de acuerdo a la ubicación de las mismas.
- Elaboración de justificaciones de las propuestas de modificación curricular por parte de los coordinadores de área y los catedráticos de las asignaturas que se quieren modificar.
- Comparación de las propuestas discutidas en las reuniones de comité curricular con los resultados de las consultas hechas a los egresados, estudiantes, docentes y en general todos los miembros de la comunidad educativa.

- Capacitación sobre las competencias de los abogados

4.12. La flexibilidad curricular

En este sentido se han programado las siguientes acciones:

Comparación del porcentaje de flexibilidad del programa con otros de la misma modalidad.

- Revisión de las asignaturas electivas.
- Revisión de programas de derecho para efectos de movilidad y facilidades de homologación.
- Análisis de las dificultades que se han encontrado en el proceso de homologación y que obstaculizan la flexibilidad.
- Revisar contenidos de asignaturas de otros programas académicos y convertirlos en cursos alternos
- Cursos electivos

Esta estrategia de flexibilidad constituye una oportunidad para ampliar la oferta de cursos y actividades académicas a las cuales el estudiante puede acceder para incrementar el conocimiento de un área específica o líneas de profundización de su campo profesional; teniendo en cuenta las líneas de investigación, ejes temáticos y problémicos de la disciplina jurídica. Entre ellos se pueden mencionar: derecho marítimo y portuario, derecho minero, criminología, derechos humanos, responsabilidad civil y ciencias forenses.

- Estos cursos permiten conocer otros campos de ejercicio profesional y posibilitan un abordaje multidisciplinar e interdisciplinaren problemas propios del ejercicio de su profesión o disciplina. Por otra parte, en el plan de estudios también se incorporan cursos del área básica institucional que permiten al estudiante seleccionarlos de las otras facultades, programas o departamentos, para complementar su formación.
- Seminarios de Profundización: Los seminarios de profundización (I, II, III y IV) ahondan en una determinada área y ponen en contacto con tareas investigativas desarrollados por los docentes, sin pretender ser una especialización temprana, pero sí están íntimamente relacionados con las especializaciones (postgrados) que corresponden al área de derecho.

Lo anterior, posibilita que los estudiantes, ad portas de convertirse en abogados, conozcan la realidad social, jurídica, económica, política, cultural y ambiental, en la cual se inserta la práctica de su profesión o disciplina. Los seminarios de profundización responden a diferentes áreas que son fundamentales en la estructura curricular.

4.13. Fortalecimiento de la investigación

En Comité curricular se han apoyado las siguientes actividades encaminadas al fortalecimiento de la investigación:

- Discusión y aprobación de las líneas de investigación, después de socializada la propuesta y la fundamentación presentada por el Área de investigación.

- En la actualización de líneas se tuvo en cuenta referentes antes mencionados como los problemas sociales del contexto, las tendencias jurídicas y el pensamiento jurídico contemporáneo; los planes de desarrollo a nivel nacional, departamental y distrital.
- Fortalecimiento de los grupos de investigación, mediante la actualización de sus productos, participación en convocatorias y en eventos de socialización de resultados de investigación y de formación.

4.14. Interdisciplinariedad del programa

La interdisciplinariedad en el programa se expresa en la incorporación de cursos como competencias Comunicativas, Sociología jurídica, filosofía del derecho, informática jurídica, economía, emprendimiento, bioética y medio ambiente, e investigación que apuntan a desarrollar competencias generales y básicas profesionales, desde una perspectiva humanista, para que el estudiante pueda realizar abordajes interdisciplinarios en los proyectos de aula y en las temáticas que desde las distintas áreas del derecho contempla el currículo. Para ello el programa cuenta con varios profesionales de lenguas modernas, dos sociólogos, una psicóloga abogada, y desde el departamento de humanidades se les ofrece a los estudiantes los cursos de bioética, emprendimiento y economía.

El componente humanístico contextualizado en el currículo del programa permite la reafirmación de los valores y la formación del ser humano como eje central de la actividad académica, moral, psicológica y cultural, por ello, el área propugna por el respeto a la diversidad política, religiosa, y cultural.

El derecho por estar presente en todos los campos de interacción humana y por regular los diferentes modos y relaciones de producción, establece conexiones con otras disciplinas, dando lugar a nuevos campos de desarrollo y ejercicio profesional como el derecho informático, de las telecomunicaciones, ambiental, de seguros, bursátil, financiero y empresarial, entre otros. Estos campos se tienen en cuenta en los cursos electivos, para dar la oportunidad a los estudiantes de abordarlos en la etapa final del programa y orientar su perfil hacia un campo de especialización.

Por otra parte, existen problemas sociales que escapan al dominio de una disciplina y que por lo tanto deben ser abordados de manera interdisciplinaria, para poder plantear soluciones pertinentes. En ellos el derecho juega un papel importante, pero debe consultar y apoyarse en otras ciencias sociales para que su aporte sea más significativo. Entre estos problemas se pueden mencionar el desempleo, la desigualdad social, la violencia y sus diversas manifestaciones, el conflicto, la violación sistemática de los derechos fundamentales, el aumento de la criminalidad, entre otros. Para su estudio se deberá trabajar consultando el derecho, pero también la economía, la sociología, la antropología, la psicología, la criminología y todas aquellas que permitan comprender mejor la problemática.

De igual manera se establecen relaciones entre las diferentes áreas del derecho para efectos de analizar un problema complejo y darle diferentes niveles de atención desde el marco de la ley. Así a manera de ejemplo se puede encontrar que ante conflictos derivados del incumplimiento de la obligación alimentaria, las soluciones normativas están estipuladas en el

área civil, en la de familia y aún en el ámbito penal, cuando esta conducta encuadra en la descripción de un tipo penal.

Otro escenario en el cual se evidencia la Interdisciplinariedad es la investigación, pues a partir de las líneas, ejes y proyectos se favorece el abordaje interdisciplinario de los problemas del contexto. Las líneas del programa convocan a pensar en problemas de investigación cuya complejidad requiere de la perspectiva interdisciplinaria, bien porque facilita la intervención de varias áreas del derecho, o bien porque se hace necesaria la consulta a otras disciplinas sociales. Estas líneas son: el derecho Colombiano en el contexto de la globalización y el Estado Social de Derecho; Conflicto, Justicia y Derechos Humanos; y Derecho, Cultura y Sociedad.

En los trabajos de grado, para optar al título de abogado, también se puede observar la perspectiva interdisciplinaria, en la escogencia de los temas y en la fundamentación teórica de los trabajos, puesto que en el marco de la flexibilidad, se permite que los estudiantes elijan, desde un problema suscitado en el contexto jurídico, temas. Obviamente que antes de aprobarlo se revisa su pertinencia con las líneas de investigación y con los objetivos de formación del programa de derecho.

Teniendo en cuenta que los ejes transversales del programa son: el análisis jurisprudencial, la temática ambiental y el emprendimiento, los acuerdos del Comité curricular para afianzar la interdisciplinariedad son los siguientes:

- ✓ En cuanto a la jurisprudencia, se establece su análisis en cada una de las áreas y de los cursos, siendo obligatorio durante el proceso incorporarla como actividad de evaluación. Para ello se capacitará a los docentes que lo requieran y se unificarán los criterios y formatos utilizados por ellos a fin de facilitar su aplicación, la cual debe incluirse en el syllabus en la actualización de se haga de ellos de acuerdo al nuevo formato.
- ✓ La temática ambiental constituye uno de los ejes institucionales de transversalidad, por el gran impacto que ésta tiene en la calidad de vida de los ciudadanos, además de su relación con la responsabilidad social del sector empresarial. El programa de derecho lo toma como eje transversal por su relación con la problemática de los derechos humanos y en especial de los de tercera generación, entre los cuales se encuentra el derecho a un medio ambiente sano. Lo concerniente al derecho ambiental se encuentra como eje de la línea de investigación “El derecho colombiano en el contexto de la globalización y el estado social de derecho”. Se propone fortalecer este eje a fin de generar más trabajos de grado, proyectos de aula y de investigación propiamente dicha.
- ✓ En cuanto al emprendimiento, se considera importante en el abogado desarrollar ese potencial que puede llegar a tener como líder en la resolución de conflictos, creación y aplicación de políticas públicas y generación de desarrollo social, para que se proyecte como gestor social. En ese sentido se promoverá su formación en emprendimiento y gestión social.
- ✓ El programa de derecho ha incorporado el aula virtual (plataforma tecnológica Institucional) como una herramienta de apoyo al proceso formativo; a través de ésta se desarrolla el trabajo independiente del estudiante; convirtiéndose en una mediación flexible, en la que el estudiante puede presentar diferentes tareas, tales como: foro, chat, cuestionarios (Pruebas Pro), seminarios, entre otros, constituyéndose en una alternativa diferente al aula de clase.

4.15. *Proyectos integradores*

Los proyectos integradores se han escogido teniendo en cuenta criterios como la relación entre los cursos de cada semestre, los saberes que se manejan, las competencias definidas por el programa, las líneas de investigación, los ejes transversales, el perfil profesional y el de los docentes. Como proyectos integradores en el programa de derecho se han definido los siguientes:

DENOMINACIÓN DEL PROYECTO INTEGRADOR	SEMESTRE	CURSOS
Derechos Humanos: Historia y fundamentación teórica.	Segundo	Gramática-Ortografía-Redacción Seminario de Ideas Políticas Sociología Jurídica Teoría Constitucional II: Derechos Fundamentales Derecho Civil Bienes Emprendimiento Economía
El Garantismo procesal y Constitucionalización del derecho procesal	Sexto	Derecho Comercial Títulos Valores Teoría de La Actividad DeLa Administración Derecho Procesal Penal I Derecho Procesal Civil General Teoría de La Actividad DeLa Administración Derecho Procesal Penal I Derecho Procesal Civil General Derecho Probatorio Derecho Procesal Laboral Legislación Informática Investigación II

4.16. *La internacionalización en el programa de derecho*

El programa de derecho tiene como meta establecer convenios en específico con 3 universidades: La Universidad de Buenos Aires, la Universidad de Girona (España) y Stetson University (USA). Vale la pena aclarar que estos convenios todavía no existen, se están

buscando los contactos para poderlos establecer. La idea es que con cada una de estas universidades se establezcan convenios que conlleven a la movilidad de estudiantes y docentes, en estudios de maestría y especialización, y para docentes también se proyecta intercambios o estancias cortas.

Como una de las primeras actividades de internacionalización, se hará un censo entre los estudiantes del programa para determinar cuántos de ellos manejan una segunda lengua y puedan participar efectivamente en este proceso. Para la internacionalización del currículo del programa se establecen como metas la inclusión de bibliografía extranjera, cursos de derecho en inglés para los estudiantes del programa, por ejemplo, se propone dar inicio al curso de "UnitedStates Legal System", de la cual se ha elaborado el syllabus. Además se implementará una clase de derecho comparado entre derecho constitucional colombiano y derecho constitucional de los Estados Unidos. Por otro lado, la ORI fijó para el programa de derecho en el año 2011 las siguientes metas:

1. 5 estudiantes y 1 docente, deben estar en trámites en universidades extranjeras para sus estudios postgraduales.
2. 2 estudiantes en intercambios académicos nacionales e internacionales.
3. 4 docentes de la UAC en intercambios de corta estancia en universidades nacionales e internacionales y 2 docentes internacionales invitados a la UAC.
4. 2 convenios oficializados con universidades nacionales y 3 convenios internacionales para desarrollar acciones con el programa para el 2012.
5. Organización y participación en 1 misión académica realizada.
6. 1 materia desarrollada en inglés.

7. 2 videoconferencias realizadas por el programa con universidades internacionales.
8. 2 artículos en publicaciones internacionales y 2 artículos en publicaciones nacionales aceptados para su publicación.
9. participación y apoyo en la organización de 2 eventos internacionales en campus organizados por la ORI.
10. Realización de 1 curso internacional con estudiantes y docentes extranjeros.
11. Desarrollo de 1 evento internacional en el campus universitario.
12. Un proyecto desarrollado conjuntamente con una universidad nacional.
13. Formulación y presentación de 1 proyecto de desarrollo ante convocatorias de cooperación internacional.

El programa de Derecho enfrenta un gran reto en su camino a la internacionalización. A la fecha, el programa cuenta con tres (3) docentes, dos (2) de tiempo completo y uno (1) de medio tiempo, que hablan otro idioma. El programa ha realizado tres (3) eventos con componente internacional. Cuatro (4) docentes del programa han asistido a ocho (8) eventos con componentes internacionales. Hemos tenido la visita de un (1) conferencista internacional, y se han realizado dos (2) publicaciones por parte de un estudiante en universidades extranjeras con la asesoría de un docente del programa.

4.17 Sistema de evaluación

El sistema de evaluación institucional, que se aplica en el programa de derecho, tiene el propósito de formar integralmente al estudiante, o sea, que este modelo contempla no sólo el saber, sino también el saber hacer y el ser. Así cobra vida la flexibilidad, puesto que no se trata

de reducir el proceso evaluativo en una calificación o prueba, sino en una filosofía de mejoramiento permanente, en el cual el estudiante tiene la posibilidad de lograr sus competencias, puesto que la evaluación consta de varios momentos de trabajo presencial e independiente.

4.18. Lineamientos pedagógicos y didácticos del programa

El programa de derecho se fundamenta en la teoría pedagógica “dialógica” para el proceso formativo. Esto tiene que ver con la metacognición, por cuanto en la medida que el educando reflexiona sobre su proceso de aprendizaje, va cuestionando su método, y haciendo los ajustes pertinentes, de tal manera que aprende a identificar problemas, a contextualizar y así cada día tendrá mayor y mejor comprensión sobre sus fortalezas para construcción del conocimiento, en otras palabras, va aprendiendo a desarrollar el pensamiento crítico y autónomo.

“Es el grado de conciencia que tenemos acerca de nuestras propias actividades mentales, es decir, de nuestro propio pensamiento”.⁵⁴

En correspondencia con lo anterior, el programa asume el modelo pedagógico dialógico no como un fin, sino como un medio que permite promover el desarrollo de competencias de pensamiento, el análisis crítico, la autonomía y por tanto potencializar al educando para la construcción de conocimiento sobre su objeto de estudio. Las ciencias jurídicas y las decisiones de carácter pedagógico son las orientadas a identificar los cambios que se han de

⁵⁴Antonijevick y Chadwick (1981-1982) Acerca de la Metacognición.

introducir para que el aprendizaje sea holístico. Su objetivo es ayudar a los estudiantes a su propio proceso de construcción del conocimiento. Las estrategias pedagógicas, dentro del modelo dialógico, deben entenderse como un proceso continuo, integral y participativo, que permite identificar una problemática, y así poder explicarla a la luz de las ciencias jurídicas.

El modelo es participativo y dinámico, puesto que todos los incluidos en el proceso de enseñanza son tanto sujeto como objeto del mismo. El aula se convierte en escenario de debate para la construcción del conocimiento; ambos aprenden: estudiantes y docente. Por esta razón, la participación en el diseño y el análisis de conceptos son factores fundamentales para que el conocimiento conduzca a una auténtica toma de conciencia respecto del papel que desempeña cada cual, dentro del proceso de construcción del conocimiento.

Además, esta didáctica pedagógica pretende dar soluciones únicas, puesto que desde la individualidad se logra una construcción colectiva, colaborativa e interdisciplinaria, donde los criterios y apreciaciones erradas hacen parte del proceso. Es a través de lo anterior, como los individuos pueden plantearse derroteros comunes a fin de formar conjuntamente el conocimiento.

En este modelo, la acción participativa se ha tomado como investigación formativa, por cuanto logra que la relación sujeto – objeto se vuelva dinámica y así el primero adquiere y pone en práctica nuevas habilidades, es decir, se da una reestructuración y diversificación de los contenidos disciplinares y prácticos, acordes con la demanda social.

4.18.1. Estrategias metodológicas. En el trabajo presencial se empleará fundamentalmente las clases dialógicas, participativas favoreciendo trabajo independiente con acompañamiento presencial para que el alumno aprenda los métodos de trabajo del curso. Se empleará método reproductivo para conferencias participativas y se priorizarán clases mediante los métodos productivos de elaboración conjunta, enseñanza problémica, la heurística, el uso de técnicas participativas, diálogo, debate, trabajo individual y de grupo, taller, seminario, juegos didácticos, etc.

Para el trabajo independiente sin acompañamiento, el docente diseñará tareas, foros, pruebas Saber Pro, Chat; a través de la herramienta tecnológica “Aula virtual”. Ésta sirve como soporte de todas las actividades académicas extracurriculares; lo que le permitirá a los educandos la construcción del conocimiento de manera autónoma. Estas estrategias tienen como propósito contribuir y fomentar el desarrollo de las competencias, fortalece el trabajo del docente y del estudiante, permitiéndoles espacios de fortalecimiento pedagógico en el cual ambos interactúan en el proceso de aprendizaje, con el propósito de llegar a acuerdos y construir el conocimiento. Algunas de las actividades didácticas para el trabajo presencial son:

- Debates
- Ensayos argumentativos
- Ponencias y discursos orales
- Conversatorios
- Relatorías
- Resúmenes

- Redacción de textos jurídicos
- Mapas conceptuales
- Artículos
- Foros-Mesa redonda
- Simulación de juicios
- Mapas mentales
- Lluvia de ideas
- Seminario investigativo
- Exposiciones
- Trabajos escritos

Los acuerdos relacionados con el componente didáctico y pedagógico son:

- ✓ Realizar Jornadas de capacitación y actualización pedagógica a los docentes a fin de lograr la excelencia académica del programa.
- ✓ Socializar a los miembros de la comunidad educativa la renovación curricular con el propósito de unificar criterios con respecto a los nuevos lineamientos establecidos en este documento.
- ✓ Realizar jornadas de reflexión y evaluación desde las diferentes coordinaciones de áreas de formación del programa, a fin de verificar el cumplimiento de los lineamientos curriculares expuestos.
- ✓ Articular el proceso de autoevaluación con fines de acreditación, a la línea de visión de excelencia académica, para lograr un seguimiento efectivo de la práctica docente, las actividades investigativas y de proyección a la comunidad.

- ✓ Incentivar permanentemente el uso de las nuevas tecnologías de información y en especial del aula virtual, como escenarios alternativos de aprendizaje y de mediación educativa.

Elementos que dan fe de la renovación: Como elementos que dan fe de la renovación se tienen las actas de comité curricular, las actas de reunión con los profesores de tiempo completo, los cuadros comparativos entre el plan de estudios vigente y el propuesto en la reforma curricular, que incluye, los cambios en la denominación, los cursos que se eliminan, los cursos nuevos, los cambios en la ubicación en el plan de estudios.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

La investigación sobre las prácticas y discursos curriculares del Programa de derecho fue una experiencia que permitió sistematizar lo que han desarrollado los miembros de la comunidad educativa del programa de derecho de la Universidad Autónoma del Caribe, se evidenció un significativo avance en la construcción de una cultura académica, y la disposición de ir contrayendo un saber curricular, desde que se estableció el sistema de evaluación en 1997 se han identificado debilidades y reconocido las fortalezas en cada uno de los 8 factores y 42 características propuesto por Concejo Nacional de Acreditación y a partir de los planes de mejoramiento, se han fortalecido los procesos académicos como también las actividades de proyección y extensión con los servicios que se prestan a través de los Consultorios Jurídicos, el Centro de Conciliación, la Clínica Jurídica, y los programas emitidos por radio y televisión en convenio con RCN y el canal 23 de la universidad Jurisprudencia al día.

Otro aspecto a destacar en el proceso formativo del programa de derecho, es la implementación del aula extendida o virtual en la cual los profesores tienen la oportunidad de realizar actividades como foros talleres, evaluaciones, quices etc. y donde el estudiante tiene la oportunidad de realizar el trabajo independiente y completar su proceso de aprendizaje, sumado a las labores de acompañamiento tutorial que realizan los profesores cuando los

estudiantes no logran desarrollar las competencias establecidas en los cursos ofertados por el programa

El modelo pedagógico basado en el dialogo permite mantener con los estudiantes una reflexión permanente sobre los distintos tópicos del derecho, los problemas sociales, la política y la economía partir de distintas estrategias como los proyectos de aula, foros mesas redondas, talleres, análisis jurisprudenciales que permite la formación integral e interdisciplinar de los estudiantes

Las debilidades en el ejercicio pedagógico de algunos docentes cada vez tienden a superarse por la permanente capacitación adelantado por el Centro de Desarrollo Pedagógico de la Universidad

Con la propuesta de diseño curricular propuesta se busca fortalecer la formación por competencia, a partir de los núcleos temáticos y los proyectos integradores y con ellos contribuir a la formación de profesionales del derecho competente en la interpretación y la argumentación del derecho con sentido humanístico, idóneo, integro y capaz de responder a la solución de los problemas jurídicos y sociales de la región y el país.

5.2. Recomendaciones

Como resultado del anterior análisis y conclusiones sobre las p0racticas y discursos de curriculares del Programa de Derecho presentamos las siguientes recomendaciones:

- Los docentes deben actualizar sus conocimientos en diseño de estructuras curriculares e integradas y mejorar en la implementación de nuevas estrategias metodológicas para incentivar a los estudiantes en la enseñanza y aprendizaje del Derecho.
- Crear equipos e interdisciplinarios permanentes para darle un tratamiento interdisciplinar y transdisciplinar a los núcleos temáticos y los proyectos integradores del nuevo plan de estudio que está para su aprobación.
- Los docentes deben aplicar permanentemente distintas estrategias didácticas para motivar al estudiante a que desarrolle sus habilidades meta cognitivas y sus habilidades de pensamiento, como también un pensamiento crítico y propositivo apropiarse de herramientas innovadoras para facilitar mejor los aprendizajes.
- El docente debe indagar sobre las ideas previas de los estudiantes para que en el momento pedagógico esté preparado con hipótesis de lo que posiblemente va a suceder, para que los nuevos conocimientos sean aceptados por el estudiante de tal manera que facilite su aprendizaje.
- Las temáticas tratadas en el aula deben contextualizarse para darle pertinencia a la enseñanza.
- Abordar en el estudio de los problemas los asuntos regionales para desarrollar conciencia regional en los profesionales del derecho

BIBLIOGRAFIA

APPLE, M. AND BEYER, L. The Curriculum. New York, State University of New York press, 1998

ARANGO, Martha y otras. Problemática del diseño curricular. Manizales. CINDE, 1992

Avendaño, A. (2004). Modelos Pedagógicos. 1. Material preparado para la Especialización en Estudios Pedagógicos de la Corporación Universitaria de la Costa -CUC-.

CARR, Wilfred. Calidad de la enseñanza e investigación acción. Sevilla, Diada, 1993

Coll, Cesar. (1994). Modelos Pedagógicos. Madrid. Alianza. 31.

CONSTITUCIÓN política de Colombia de 1991

CORNELLA, Alfons. La educación en la sociedad del conocimiento, www.informics.net

CORREA, C. (2004). Modelos Pedagógicos: Relaciones y conexiones con el Proyecto Educativo Institucional. Material preparado para el Diplomado en Docencia Universitaria de la Fundación Universitaria San Martín.

DE ZUBIRÍA, Alberto. Los modelos pedagógicos. Santafé de Bogotá, Instituto Alberto Merani, 1994

DÍAZ, B. Ángel. Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. México, Consejo Mexicano de investigación educativa, 1995

DÍAZ, Mario. Formación académica y práctica pedagógica. Santafé de Bogotá, ICES, 1998

DIDRIKSSON Axel CONTEXTO GLOBAL Y REGIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Los textos completos de los colaboradores en su versión original están incluidos en el CD-ROM Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe anexo a esta publicación. También se encuentran en el sitio Web de IESALC-UNESCO: www.iesalc.unesco.org.ve

DIDRIKSSON Axel. CONTEXTO GLOBAL Y REGIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMERICA LATINA Y EL CARIBE. Los textos completos de los colaboradores en su versión original están incluidos en el CD-ROM Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe anexo a esta publicación. También se encuentran en el sitio Web de IESALC-UNESCO: www.iesalc.unesco.org.ve

FACULTAD DE PSICOLOGÍA. Paquete de documentos sobre el currículo. Universidad de Manizales, 1993-2000

FLÓREZ Ochoa Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Editorial McGraw-Hill. Santa Fe de Bogotá, 1998

Flórez, R. (1994). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Mc. Graw Hill. Bogotá Colombia. 159.

GALEANO Londoño José Ramiro. Innovar en el Currículo Universitario, miembro del grupo CHHES de la Facultad de Antioquia. Editorial Artes y Letras. Medellín 2009

GALEANO Londoño José Ramiro. Ser profesor Universitario Hoy.

GALLEGO Rómulo Badillo. Discursos constructivistas sobre las tecnologías. Una mirada epistemológica, Colección mesa redonda, editorial, Magisterio. Santa Fe de Bogotá, D.C. 1998

GOYES, Isabel y otros. Elementos teóricos de un currículo universitario para la modernidad. Pasto, Universidad Pedagógica nacional, 1996

GRUNDY Shirley. Producto o praxis del curriculum, Traducción de Pablo Manzano. Ediciones Morata Madrid, 1998

GUTIÉRREZ, Martha. Desarrollo humano y educación en la sociedad del conocimiento. Manizales, Universidad de Manizales, 2000.

<http://educacion.idoneos.com/index.php/Curr%C3%ADculum>

<http://educacion.idoneos.com/index.php/Curr%C3%ADculum>

<http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=89> informe de la ONU (2005)

<http://www.cibersociedad.net/textos/articulo.php?art=89> informe de la ONU (2005)

JACQUES Dreze, Jean Debelles, Concepciones sobre la Universidad, publicación en francés: "CITOYENS", Paris 1968, traducida por Olga Elena..

Marín Z. Juan Guillermo Ramírez G. profesores de la Universidad de Antioquia.

Miembro del grupo CHHES de la Facultad de Antioquia. Medellín

KEMMIS, Stephen. Siete principios para evaluar un programa de desarrollo curricular. Deakinuniversity, 1986.

LEY 30 de Educación superior de 1992

LÓPEZ Mario, y otros. El currículo como factor de calidad educativa. Bogotá, ICFES, 1989

López, N. (2001). La de-construcción curricular. Bogotá: Magisterio.

López, Nelson. Reestructuración curricular en la educación superior. Santafé de Bogotá, ICFES, 1995

MAGENDZO, Abraham. Currículo, Educación para la Democracia en la Modernidad. Santafé de Bogotá, PIIE, 1996

MIGUELÉZ Martínez Miguel. Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa, Editorial Trillas México Distrito Federal, 2009

Modernización curricular de las instituciones educativas. Santafé de Bogotá,

MORA Reynaldo. Editorial Pensar el currículo para la región Caribe Colombiana desde la formación

MORENO Heladio M. Pedagogía y Educación, Dirección editorial Heladio Moreno, Bogotá.

NIÑO, L.S. Evaluación de proyectos y programas curriculares en la perspectiva crítica. Bogotá, Universidad Pedagógica nacional, 1998

NOT; Luis. Las pedagogías del conocimiento. Santafé de Bogotá, Fondo de Cultura Económica, 1994

OIT América latina al encuentro del siglo XXI. www.cinterfor.org.uy OSORIO, Ornilfa y otras. Desarrollo del concepto de competencias cognitivas. Una propuesta para el currículo de la facultad de Psicología. Manizales, 2000

ONU, 1999, citado por Winner, 2001). www.iesalc.unesco.org.ve

OSORIO Carlos M. Reflexiones sobre ciencia y tecnología en el valle del cauca, Unidad de Gestión Tecnológica, Escuela de Ingeniería Industrial y Estadística, Universidad del Valle. Bucaramanga Diciembre 2002. <http://www.oei.es/salactsi/osorio4.htm>

PALMERO, M. Transversalidad y curriculum. Manizales, Universidad Católica de Manizales, 2000.

RESNICK, L Y KLOPFER, L Currículo y cognición. Argentina, Aique, 1989

RESTREPO Herrera Daniel. Teoría Social de la Ciencia y la Tecnología. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Unad, Santa Fe de Bogotá 1998

SÁNCHEZ, Guillermo. Planteamientos y reflexiones alrededor del currículo en la educación superior. Santa fé de Bogotá, ICFES, 1988

STENHOUSE, Lawrence. Investigación y desarrollo del currículo. Madrid, Morata, 1991

Stephen Kemmis El currículum; mas allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata, Madrid, 1998

TORRES, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad. El currículo integrado. Madrid, Morata, 1998

UNIVERSIDAD DE MANIZALES. Proyecto educativo institucional de la facultad de Psicología. Manizales, 1999

VILLARINI, Ángel. El currículo orientado al aprendizaje auténtico y al desarrollo humano integral. Puerto Rico, Biblioteca del pensamiento crítico, 2000

VILLEGAS, L. Amparo. Institucionalidad, currículo y saber. Manizales, Universidad Católica de Manizales, 1999

ZULUAGA Olga Lucia, ECHEVERRY Alberto, MARTÍNEZ Alberto, QUICENO Humberto, SÁENZ Javier, ÁLVAREZ Alejandro. Pedagogía y Epistemología, grupo historia de la pedagogía colombiana, editorial Magisterio. Santa Fe de Bogotá, 2003.

ANEXOS

CURSOS ELECTIVOS O COMPLEMENTARIOS

			Argumen tación Jurídica				Argume tación Jurídica										
			Derecho Civil General y Persona s	Derecho Civil General y Persona s							Derecho de Familia	Derecho de Sucesio nes					
			Derecho Civil Bienes		Derech o Civil Bienes	Teoría de las Obligac iones		Negocio Jurídico y Contrat os	Derech o Comerc ial Títulos Valores	Derecho Comerc ial Seguros		Derecho Aduane ro y Portuar io					
			Teoría de las Obligaci ones			Teoría de la estructu ra del Estado		Derecho Comerc ial Socieda des	Derech o Procesa l Civil General		Derecho Procesa l Civil Especial	Derecho de la Infancia y Adolesc encia					
			Teoría de la Estruct ura del Estado			Derecho Internac ional Público	Derecho Comerc ial		Teoría de la Activid ad de la Admón	Procedi miento Admitiv o Gral	Procedi mientos Admitiv os Especia les	Derecho Ambien tal					
			Derecho Internac ional Público				Teoría General del Proceso	Teoría de la Admón Pública y Regíme n Político	Derech o Procesa l Penal I	Derecho Procesa l Penal II	Técnic as de Juicio Oral						
			Derecho Laboral Individu al				Derecho Internac ional Privado	Derecho Penal Especial	Investig ación II			Teoría Económ ica del Estado					

			Derecho Comercial				Derecho Penal General	Investigación I	Derecho Procesal Laboral	Derecho Internacional del Trabajo	Practica Forense					
			Teoría General del Proceso			Derecho Laboral Individual	Derecho Laboral Colectivo	Seguridad Social	Derecho Probatorio	Negociación de Conflictos			53	124	77%	
			Derecho Internacional Privado						Legislación Informática	Consultorio Jurídico I	Consultorio Jurídico II	Consultorio Jurídico III	Consultorio Jurídico IV			
			Derecho Penal General										Ciencias Forenses			
			Derecho Laboral Colectivo													
			Negocio Jurídico y Contratos							Electiva I	Electiva II	Electiva III	Electiva IV			
			Derecho Comercial Sociedades										Seminario de Profundización I			
			Teoría de la Admón Pública y Reg Polf										Seminario de Profundización II			
			Derecho Penal Especial										Seminario de Profun			

Cambio de denominación	Derecho Constitucional general	- Teoría Constitucional I general
	Derecho constitucional Colombiano I 2 sem.	- Teoría Constitucional II Derechos fundamentales 2 sem.
	Derecho constitucional Colombiano II	- Teoría constitucional III: Estructura del estado
	Hacienda pública y Der. Tributario	- Teoría constitucional IV Régimen Económico
	Derecho administrativo general 6 sem.	- Teoría de la Administración Pública y Régimen Político 6 sem.
	Informática Jurídica 2 sem.	- Legislación Informática 6 sem.
	Derecho Civil Obligaciones.4 sem.	Teoría de las obligaciones. 3 sem.
	Derecho civil contratos 6 sem.	Negocio jurídico y contrato 5 sem.
	Derecho del menor 9 Sem.	Derecho de infancia y adolescencia 9 sem.
	Medicina Legal y Criminalística	Ciencias forenses
Oralidad Procesal	-Técnicas del Juicio Oral.	

Cursos nuevos		<ul style="list-style-type: none"> -Hermenéutica jurídica, Teoría de los derechos Fundamentales, Bioética. y Medio Ambiente -Argumentación Jurídica. -Argumentación jurídica. Derecho Internacional del trabajo. - Seminario de profundización I, II,III,IV.
----------------------	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Cambios De Ubicación En La Malla	<ul style="list-style-type: none"> -Latín Y Cultura Latina 1 semestre. -Seminario De Ideas Políticas De 4 Semestre. -Derecho Comercial Sociedades De 6 Semestre. -Derecho Penal Especial De 6 Semestre. -Sociología Jurídica De 5 Semestre. -Derecho Procesal General Civil De 5 Semestre. -Derecho Comercial Títulos Valores De 7 Semestre. -Derecho Procesal Penal I De 8 Semestre. -Derecho Procesal Laboral De 8 Semestre. 	<ul style="list-style-type: none"> -Latín Y Cultura Latina 2 Semestre. -Seminario De Ideas Políticas 2 Semestre. -Derecho Comercial Sociedades 5 Semestre. -Derecho Penal Especial A 5 Semestre. -Sociología Jurídica A 2 Semestre. -Derecho Procesal Civil General A 6 Semestre. -Derecho Comercial Títulos Valores A 6 Semestre. -Derecho Procesal Penal I A 6 Semestre. Derecho Procesal Laboral De 6 Semestre.
-----------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------