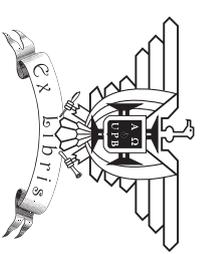




Título de la obra:
Tangara primavera
Amisugnathus sampiuosus

Autor:
David Londoño Mesa
Técnica / Año:
Acrílico y óleo / 2016



BEATRIZ ELENA
LÓPEZ VÉLEZ*
MARTHA SOFÍA
PRADA MOLINA**

EDUCACIÓN SUPERIOR.
LA FORMACIÓN POR CAPACIDADES
HUMANAS Y COMPETENCIAS.
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD
PONTIFICIA BOLIVARIANA



.....
* *Magíster en Educación. Docente titular. Directora de Docencia*

** *Doctora en proyectos e innovación. Docente titular. Directora de Innovación*

Resumen



La Universidad Pontificia Bolivariana –UPB– es una institución con 80 años de tradición en la formación de profesionales en los niveles de pregrado y postgrado. Históricamente su misión ha sido “formar para la transformación social y humana desde los principios del humanismo cristiano”. Como resultado de sus procesos de autoevaluación, desde la primera década de este siglo se detectó que los programas académicos de la Universidad presentaban currículos con altos niveles de inflexibilidad y, en algunos casos, con problemas de descontextualización en relación con los cambios del entorno. Se requería rediseñar unas estructuras curriculares de cada uno de los programas desde una perspectiva innovadora, a partir de principios como: flexibilidad, internacionalización, interdisciplinariedad, interculturalidad, contextualización. Además, con un enfoque que permitiera hacer visible la formación y la transformación social y humana. El enfoque curricular propuesto es por capacidades humanas (o desarrollo humano) y competencias. El artículo tiene como propósito describir lo que se ha dado en llamar Transformación curricular, los resultados de la misma en términos de mapas de capacidades humanas y competencias y los elementos que se pueden concebir como innovación educativa en la propuesta curricular de la Universidad.

Palabras clave: Capacidades humanas; Currículo; Competencias educativas; Educación Superior; Innovación educativa.

Abstract

The Universidad Pontificia Bolivariana –UPB– is an institution with eighty years of tradition in the training of professionals at the undergraduate and postgraduate levels. Historically its mission and goal has been to “train for social and human transformation from the principles of Christian humanism”. As a result of their self-evaluation processes, since the first decade of this century it was detected that the academic programs of the University presented curricula with high levels of inflexibility, in some cases with problems of decontextualization in relation to changes in the environment. It was necessary to redesign the curricular structures of each of the programs in the light of the needs of the context, based on principles such as: flexibility, internationalization, interdisciplinarity, interculturality, contextualization. Also from an approach that would make visible the formation and social and human transformation. The proposed curricular approach is by human capacities (or human development) and competencies. The purpose of the paper is to describe the process of curricular transformation and its results in terms of maps of human capacities and competence.

Key words: Human capacities; Curriculum; Educational competences; Higher education; Educational innovation.



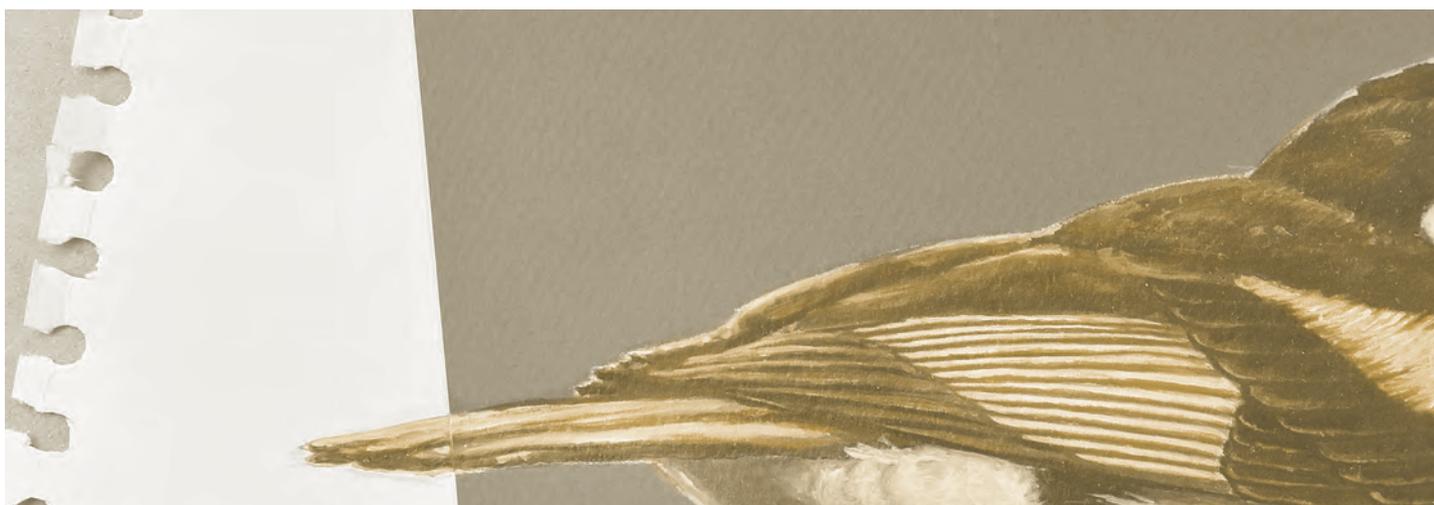
INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la Educación Superior en Colombia ha sido objeto de múltiples críticas. Algunas de ellas están orientadas a señalar su falta de pertinencia en relación con las necesidades socioeconómicas del país, la falta de cobertura, la concentración de la oferta en centros urbanos y el abandono de la ruralidad, la calidad desigual entre instituciones y en éstas entre programas, etc. (Arango, 2004). En este mismo sentido, Díaz (2002) señala que la Educación Superior en Colombia adolece de falta de flexibilidad en sus propuestas académico-administrativas, lo que se evidencia en currículos disciplinares, con poca o nula relación entre las disciplinas, en la desarticulación entre sus funciones sustantivas, los distintos agentes académicos y el contexto social y el académico.

Para 2014, según Melo, Ramos & Hernández (2014), la situación no había cambiado sustancialmente, aunque había un incremento en la tasa de matrícula, ésta aún era baja y persistían los problemas ya nombrados a principios de la década del 2000:

Si bien, durante las dos últimas décadas el número de estudiantes matriculados ha crecido de manera importante, especialmente en la formación técnica y tecnológica, en un contexto internacional las tasas de cobertura continúan siendo bajas y no superan el 50%. De otro lado, la calidad del sistema de educación superior es heterogénea, ya que coexisten instituciones bien organizadas y reconocidas por su excelencia, con instituciones caracterizadas por bajos niveles de calidad. Adicionalmente, no existe una conexión clara entre las necesidades del sector productivo y la formación profesional, lo cual constituye una limitación para el desarrollo económico del país. (Melo, et al., 2014. p.2)

La Universidad Pontificia Bolivariana, institución católica, si bien ha sido una de las primeras universidades acreditadas en alta calidad en el País, para el momento, no era completamente ajena a esta problemática. Sus procesos de autoevaluación institucional y de programas le mostraban la necesidad de llevar a cabo transformaciones de índole curricular para seguir ofreciendo una educación de alta calidad ajustada a los requerimientos culturales, sociales y económico, en el marco del contexto mundial.



Es así como en 2008 inicia una reflexión curricular en sus distintos programas académicos. Ello desemboca en lo que institucionalmente se denomina “Transformación curricular”. El presente texto tiene como propósito describir la experiencia de la Universidad en términos del diseño de un currículo por capacidades humanas y competencias, desde tres ópticas: primero, los elementos o componentes del diseño o transformación curricular; segundo, la metodología institucional con la que se ha llevado a cabo y, tercero, los elementos que podrían convertirse en una innovación educativa en la UPB.

Para el desarrollo de la temática, este texto se estructura de la siguiente manera: en primer lugar se presenta una contextualización de la Universidad Pontificia Bolivariana en términos académicos; en segundo lugar se presenta la propuesta institucional en relación con el diseño curricular; en tercer lugar, se expone la manera cómo se ha gestionado el diseño y la transformación curricular, desde la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Docencia de la Universidad y, en cuarto lugar, se presentan aspectos curriculares en perspectiva innovadora.



1. EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Como se ha expresado en la introducción, la Universidad Pontificia Bolivariana es una institución privada, católica, que se funda en 1936 como Universidad Católica Bolivariana y fue declarada Pontificia en 1945. Su primera acreditación de alta calidad la recibe en 2006 y fue reacreditada en 2010 y 2017. De acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional, en la historia de la Universidad se pueden distinguir cinco hitos: su fundación y puesta en marcha (1936-1940); la formación y primer desarrollo, con el aumento en el número de facultades y unidades, y la elevación a Pontificia (1940-1950); la consolidación y desarrollo interno, evidente en el fortalecimiento de los programas existentes, y la apertura de programas cada vez más ajustados a las necesidades del País (1950-1980); la expansión, apertura de Seccionales, reestructuración administrativa, el desarrollo de los postgrados y la investigación, la proyección social, la extensión y la producción intelectual (1980-2004) y la inmersión en condiciones actuales de la economía de la información y el desarrollo del conocimiento (2004-2015) (Universidad Pontificia Bolivariana, 2016).

La Universidad tiene presencia nacional así: la Sede Central, en Medellín; Seccionales en Bucaramanga, Palmira y Montería, y una Unidad en Bogotá; además, desarrolla programas de pregrado y postgrado en los departamentos de Amazonas, Putumayo, Cauca, Guainía, Vichada y Vaupés, etc. desde una perspectiva intercultural; algunos de estos operados con el

Instituto Misionero de Antropología- IMA de la Conferencia Episcopal Colombiana. La organización académica es la siguiente: Escuelas, Facultades, Programas, Institutos y Centros. En relación con el número de programas académicos, cuenta con 74 pregrados, 119 especializaciones, 40 maestrías y 9 doctorados. (Universidad Pontificia Bolivariana, 2016).

En el marco de la formación, la Universidad ha declarado un modelo pedagógico integrado, que se concibe como

una propuesta en torno a la formación de los estudiantes como centro del proceso educativo; a la estructuración del currículo desde las necesidades, los intereses de los estudiantes y los temas y problemas propuestos por el contexto sociocultural; a la pedagogía como construcción de significados personales y sociales; al conocimiento como contribución a la formación intelectual, social y ética; y al aprendizaje significativo. (Universidad Pontificia Bolivariana, 2016, p.37)

A partir de este modelo y, siguiendo su Misión de formación integral, mediante la evangelización de la cultura, la búsqueda de la verdad y el humanismo cristiano, la Institución opta por un enfoque curricular por capacidades humanas y competencias, orientado por unos principios (flexibilidad,

interdisciplinariedad, integración, contextualización, internacionalización); organizado en tres estructuras: macro, meso y micro; un eje transversal (Investigación e innovación) y un eje articulador de -Tecnologías de Información y Comunicación- TIC. En el siguiente apartado se describe con mayor detalle este enfoque.

El enfoque de las capacidades humanas se entiende, desde la perspectiva de Nussbaum (2012), como una aproximación a la evaluación de la calidad de vida y a la teoría de la justicia social. Otro elemento central del enfoque es el reconocimiento de cada persona como un

fin en sí misma, y la pregunta no sólo por el bienestar general, sino por el bienestar y oportunidades de cada ser humano. Esta perspectiva teórica entra en diálogo con la tradición de la Universidad que, desde el humanismo cristiano, entendido como concepción filosófica, busca:

[...] la plena realización de la persona, de su ser y su vida, de su sentido y su futuro en el marco de los principios cristianos. Se encamina a la búsqueda del bien común trascendente para mejorar la vida humana. Se orienta al goce de la cultura y de espíritu. Respeta la libertad. Comprende la igualdad entre las personas. Y valora la justicia como fuerza de conservación de la comunidad política. El Humanismo Cristiano se configura,

“
...formación
integral,
mediante la
evangelización
de la cultura,
la búsqueda
de la
verdad
y el
humanismo
cristiano...
”

pues, en el contexto para la formación de las Capacidades Humanas referidas a la vida, la ética y la estética. (Universidad Pontificia Bolivariana, 2010, p.8)

Tal como se expresa en la Ex Corde Ecclesiae, es tarea de la Universidad, incluir en sus investigaciones problemas referidos a:

[...] la dignidad de la vida humana, la promoción de la justicia para todos, la calidad de vida personal y familiar, la protección de la naturaleza, la búsqueda de la paz y de la estabilidad política, una distribución más equitativa de los recursos del mundo y un nuevo ordenamiento económico y político que sirva mejor a la comunidad humana a nivel nacional e internacional. La investigación universitaria se deberá orientar a estudiar en profundidad las raíces y las causas de los graves problemas de nuestro tiempo, prestando especial atención a sus dimensiones éticas y religiosas. (San Juan Pablo II, 1990, p. B,32)

La UPB, en consonancia con su identidad católica y con los valores que de la misma se desprenden, asume un enfoque que la compromete con la dignidad humana y con el bien común. Compromiso que se hace visible en

“
...asume
un enfoque
que la
compromete
con la
dignidad
humana
y con el bien
común.
”

sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. En términos de la docencia, este compromiso lleva a cultivar en cada uno de los estudiantes y en la comunidad en general, los valores que les permitan cuidar la relación consigo mismo, con los otros, con el entorno y con Dios, lo cual exige hacer de la enseñanza y del aprendizaje espacios en los que las personas puedan desarrollar y poner en funcionamiento los valores que se declaran institucionalmente como la búsqueda de la verdad y el conocimiento, la solidaridad, la justicia, la honradez, la lealtad, la creatividad e innovación, el compromiso con la paz y el desarrollo del País.

En efecto, formar para el cuidado exige la acumulación de conocimiento y desplegar la capacidad para que las personas imaginen la vida de personas distintas a ellas mismas, y para que no las vean como “extraños que nos amenazan, sino como seres que comparten con nosotros muchos problemas y oportunidades” (Nussbaum, 2005, p. 117); así mismo, para comprender lo que ha ocurrido y lo que podría ocurrir, para no invisibilizar al otro y ser capaz de sentir empatía y compasión por sus condiciones de vida. Una compasión que impulse la toma de conciencia acerca de nuestra común vulnerabilidad (Nussbaum, 2005).

2. PROPUESTA CURRICULAR DE LA UPB

En términos de la propuesta curricular, las capacidades humanas, junto con las competencias, son el marco de las intencionalidades formativas, es decir, expresan el componente ético, político y estético de lo que se pretende formar en los estudiantes de los distintos niveles (pregrado, postgrado y de formación continua). Estas intencionalidades se agrupan en tres ámbitos interrelacionados entre sí: la formación humana y cristiana; la formación social; la formación académica y la investigación.

Las competencias, por su parte, se asumen como:

Una dimensión de las capacidades y entiende que se refieren a una manera responsable de actuación del sujeto en diferentes situaciones y contextos de la vida personal y social, actuación que implica un vínculo complejo de conocimientos, habilidades, destrezas y valores a partir de la evaluación y elección de alternativas que se fundamentan en el saber ver, hacer, actuar, elegir estrategias adecuadas, asumir las consecuencias de las decisiones tomadas y disfrutar. (García y Restrepo, 2010)

Las capacidades humanas y competencias se hacen evidentes en los perfiles de ingreso y de egreso. A continuación, se describe en qué consisten cada uno:

El perfil de ingreso es la declaratoria que hace cada programa de la Universidad acerca de las capacidades humanas y competencias que espera tengan como potencia los aspirantes. Esta declaratoria tiene el propósito de evaluar cómo llegan los estudiantes para iniciar su proceso de formación y, a partir de allí, tomar decisiones de orden académico y formativo en relación con su ingreso al programa y el apoyo a su formación. En este sentido, el perfil de ingreso se constituye en el reconocimiento inicial de que quien ingresa es otro que necesita ser reconocido en sus expectativas, condiciones de vida y necesidades. No es otro sobre el cual intervenir, es otro al cual acompañar en su formación.

Por su parte, el perfil de egreso es la expresión del resultado esperado en el proceso de formación. Dicho de otra manera, este perfil declara las capacidades humanas y competencias que el estudiante habrá desarrollado como resultado de su trayecto por el programa académico.

La base para la construcción de ambos perfiles son los enfoques conceptual y contextual, pues permiten evidenciar los problemas que debe ser capaz de enfrentar el egresado, y las capacidades humanas y competencias que requiere para hacerlo. Estos enfoques se desarrollan a partir de un análisis de las condiciones epistemológicas de las disciplinas que conforman la profesión y de las condiciones socioeconómicas y culturales de los ámbitos local y global que tienen potencialmente implicación sobre el proceso de formación y que aseguran la pertinencia del programa y de los perfiles declarados.





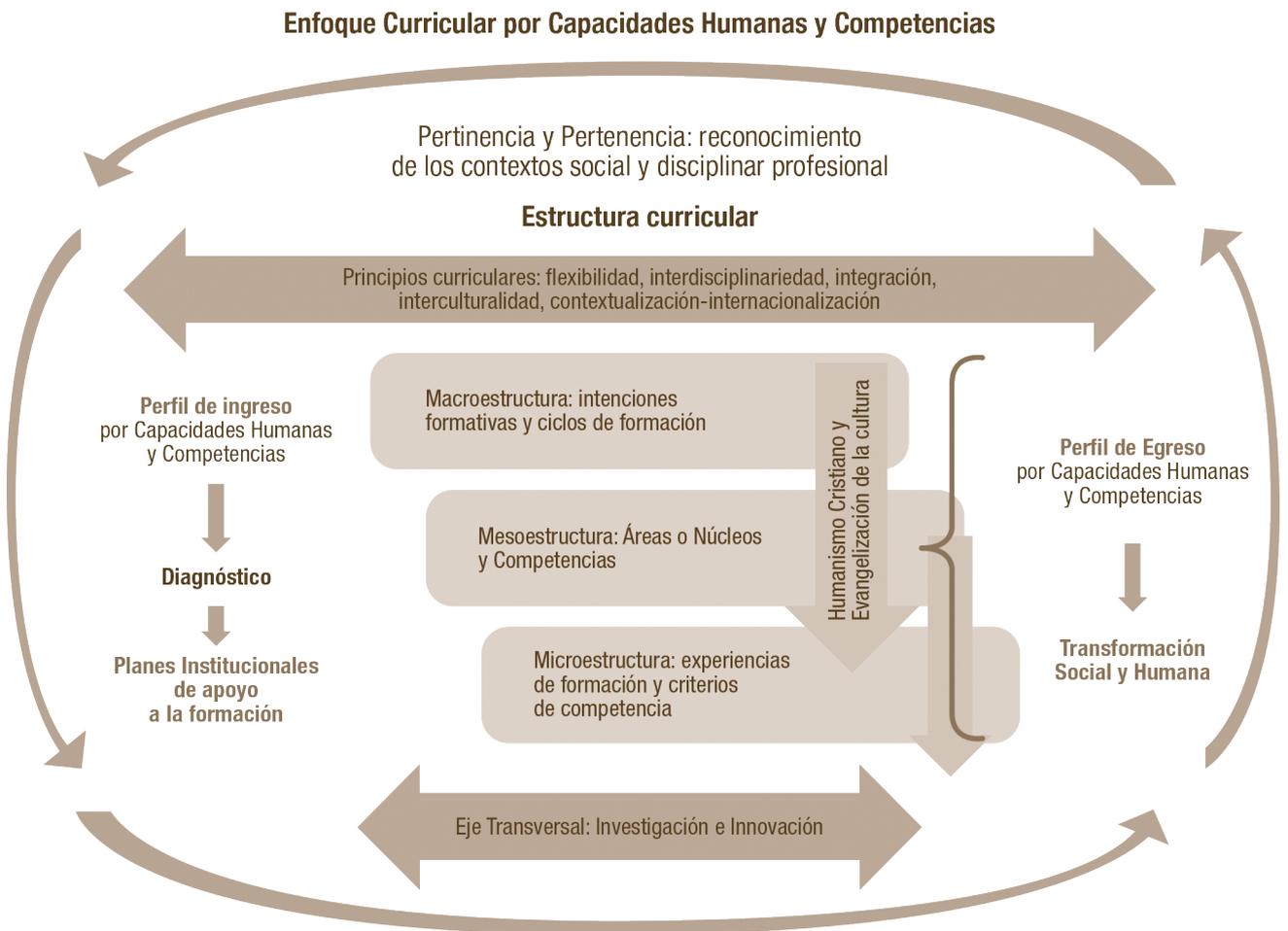
El currículo contempla tres estructuras (maso, meso y micro), unos principios, y unos ejes transversales (Investigación e innovación y articulador (TIC)). La macroestructura expresa las intencionalidades formativas en relación con los ciclos de formación: Ciclo Básico de Formación Humanista, Ciclo Disciplinar, Ciclo Profesional y Ciclo de Integración, para pregrado; para postgrado los ciclos son: Básico de Formación Humanista, Disciplinar y de Investigación. La mesoestructura contempla las áreas o núcleos que integran los grandes contenidos de enseñanza y de aprendizaje en relación con las capacidades humanas y competencias que han sido declaradas en el perfil de egreso y en la macroestructura (responde a la pregunta por la organización del conocimiento). Finalmente, la microestructura describe las experiencias de formación propuestas para que el estudiante despliegue las competencias (cursos, prácticas, pasantías, eventos etc.) organizadas desde la noción de créditos académicos.

Tal como se ha expresado, el diseño curricular de cada uno de los programas académicos de la UPB se orienta y debe hacer evidentes los siguientes principios: *Flexibilidad*, entendida como la capacidad que tiene la propuesta curricular para atender a los cambios, necesidades y circunstancias que modifican las posibilidades formativas. *Integración*, refiere a la búsqueda de relaciones (práctica-teoría, mundo de la vida-mundo académico, contenidos procedimentales, conceptuales y axiológicos, etc.). *Interdisciplinariedad*, relacionamiento entre las disciplinas, la manera de integrar teorías, métodos, técnicas e instrumentos para reflexionar sobre objetos complejos de estudio. *Contextualización-Internacionalización*, reconocimiento de que la educación debe ser pertinente para contextos específicos en el marco de la globalización. Y, finalmente, *Interculturalidad*, entendida como el encuentro entre culturas basado en el diálogo, reconocimiento de las diversas formas de ver y comprender el mundo (Ramírez, 2010).

Después de definir el modelo de Universidad de docencia con énfasis en investigación e innovación y la intención de fortalecer competencias asociadas con estos ámbitos, se diseñan dos ejes: el transversal de la investigación y la innovación que debe hacerse evidente en la mesoestructura y en la microestructura curri-

cular, desde la perspectiva más clásica (la programación de cursos específicos) hasta perspectivas más contemporáneas que asumen la investigación y la innovación como base de la enseñanza. En el caso del eje articulador de las TIC. La siguiente imagen sintetiza la propuesta curricular descrita:

Figura 1. Estructura curricular



Fuente: *Elaboración propia*



3. GESTIÓN CURRICULAR: DISEÑO Y TRANSFORMACIÓN

En el campo curricular es común encontrar diversas teorías explicativas acerca de qué es el currículo y cuál es su función en términos educativos; sin embargo, es un poco más escasa la información acerca de cómo realizar la gestión del mismo; es decir, acerca de cómo llevar a cabo los procesos de organización y puesta en marcha. En muchos casos, la distancia entre buenas propuestas curriculares en términos teóricos y las prácticas cotidianas de la formación o lo que otros denominan entre el currículo explícito y el currículo implícito obedece a una gestión pobre, que hace amplias declaratorias pero que no da cuenta de cómo bajar las mismas a las prácticas cotidianas de los agentes educativos.

Así mismo, es recurrente encontrar que las propuestas curriculares son realizadas por expertos y luego comunicadas a las comunidades académicas para que las lleven a la práctica, es lo que en este texto denominaremos un currículo diseñado y gestionado de “arriba hacia abajo”. Esta forma de proceder obedece a un criterio de eficacia, según el cual es más rápido tener las propuestas curriculares si los grupos de discusión o diseño no son amplios, pues los procesos participativos *ralentizan* la obtención de resultados. En estos casos la consecuencia de esta forma de proceder es el acrecentamiento de la distancia entre el currículo declarado y el currículo vuelto práctica.

En la Universidad se opta por una vía alterna que, si bien contempla la voz de expertos en diseño y teoría curricular, también tiene presente la voz de las comunidades académicas



y, con éstas, el reconocimiento de experiencias formativas que proponen aspectos de alto valor institucional, por su carácter innovador o por responder a criterios de coherencia, pertinencia, viabilidad y actualidad. Así mismo, se ha asumido que la gestión curricular debe articular dos niveles: un nivel estratégico orientado desde la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Docencia en alianza con otras Direcciones (UPB Virtual, Formación Avanzada, Investigación e Innovación); un nivel táctico, asumido por las Facultades con sus respectivos Comités de Currículo de programa.

A partir de estos dos niveles se crea un círculo virtuoso: en el nivel estratégico se hace referenciación de distintas propuestas curriculares y se trazan políticas y lineamientos generales con tal referenciación; en el nivel táctico se apropian tales políticas y lineamientos, se valoran de acuerdo con las condiciones propias de cada programa y se realimenta para afinar y poner en funcionamiento. Así, no es un modelo curricular impuesto de arriba hacia abajo, sino una construcción conjunta en la que entran en diálogo condiciones generales y específicas para llegar a políticas y lineamientos consensuados y, en algunos casos, con adaptaciones en los distintos programas.

En términos de estructura la gestión se realiza de la siguiente manera: se ha conformado un equipo institucional, liderado por la Dirección de Docencia que tiene cuatro funciones básicas:

- Producir orientaciones curriculares, políticas, lineamientos, procedimientos e instrumentos, de manera concertada con los Comités de Currículo o representantes de las comunidades académicas para el diseño y transformación curricular de los programas académicos.
- Acompañar a las comunidades académicas en el diseño o transformación de programas, con base en un plan de asesorías.
- Formar a la comunidad educativa en torno a la propuesta curricular: concepciones y procedimientos.
- Evaluar las propuestas curriculares de los programas y la propuesta institucional, con el ánimo de hacer los ajustes requeridos de los conceptos y procedimientos.

Este equipo entra en relación con los Comités de Currículo de cada programa académico en las Facultades. Estos Comités tienen, entre otras, las siguientes funciones:

- Brindar pautas para la gestión del currículo y el plan de estudios de programa (diseño, implementación y desarrollo).

- Acompañar al director de Facultad y al coordinador de programa en la gestión curricular.
- Autoevaluar los programas en relación con los aspectos institucionales y específicos para asegurar la calidad de los mismos.
- Proponer la actualización o transformación curricular de los programas académicos, cuando los procesos de autoevaluación u otras variables muestren que es necesario hacerlo.

La relación dialógica, y a veces dialéctica, entre uno y otro equipo (estratégico y táctico)

da lugar a una gestión curricular que no es “de arriba hacia abajo” o de “abajo hacia arriba”, sino que, de manera participativa, permite la entrada de múltiples voces y actores que visualizan aspectos de la formación que deben ser contemplados curricularmente. Esto por supuesto conlleva a que, si bien hay momentos de cierre, siempre el currículo y su gestión están en transformación.

Es importante hacer énfasis en este aspecto: el currículo siempre está en construcción; es decir, siempre es un tema vigente. En efecto, vivimos en el cambio y cada vez más se modifican de manera rápida las maneras de hacer, en relación con cambios tecnológicos y científicos. Así mismo, asistimos a un mundo en el que además de enfrentar problemas históricos (hambre, guerra, escasez

“
...el
currículo
siempre
está en
construcción;
es decir,
siempre
es un tema
vigente.”



de agua, inequidad, etc.) también emergen nuevos problemas, y unos y otros, exigen a las universidades nuevas o mejoradas maneras para enfrentarlos.

Estos cambios tienen como consecuencia que las propuestas curriculares pierdan vigencia de manera rápida, por ejemplo, que un perfil de egreso se desactualice y, sobre todo, en las competencias más técnicas o de desempeño profesional, y que el egresado termine siendo formado sin las capacidades humanas y competencias suficientes para enfrentar las altas demandas del medio. Tal situación trae consigo situaciones sobre las cuales hay que reflexionar e intervenir: la duración de los programas, las certificaciones previas a la culminación del proceso de formación, que habiliten para el desempeño, la “entrada” o “salida” de cursos o experiencias de formación, la modificación de capacidades humanas y competencias establecidas previamente. Esta dinámica constante es la que puede dar garantía de la calidad en la formación, en tanto, se atiende a dos criterios fundamentales: la pertinencia y coherencia.

4. ASPECTOS INNOVADORES DEL CURRÍCULO EN LA UPB

Aunque cada vez existe más bibliografía relacionada con la innovación curricular o con los currículos innovadores, lo cierto es que es un espacio difuso y que tiende a caer en lugares comunes, como, por ejemplo, decir que innovación está en el uso de las TIC en el aula. En este apartado, se expondrán algunos aspectos que pueden convertirse en innovación curricular en la UPB. Se muestran lugares comunes, pero, además, los otros aspectos que en ocasiones pasan desapercibidos por no estar en el sentido común de lo que se entiende como innovación curricular.

La pedagogía ha realizado históricamente unas preguntas que siguen vigentes: ¿para qué educar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿con qué enseñar?, ¿en qué circunstancias enseñar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar? Hace ya un tiempo apareció en el panorama la discusión acerca de si estas preguntas están formuladas de manera correcta o si más bien deberían reorientarse en relación con el aprendizaje, así: ¿qué aprender?, ¿cómo aprender?, ¿con qué aprender? Las dos posturas se ubican en un extremo de la situación.

Quizá debería pensarse de manera más dialógica: se enseña en relación con el aprendizaje; es decir, la enseñanza debe traer de suyo una intención de que haya aprendizaje, que otro aprenda (también el profesor). Son dos procesos interrelacionados: enseñanza y aprendizaje, uno no es consecuencia del otro, pero sí pueden ser posibilitadores. Una primera

novedad, entonces, es precisamente que existe una mirada dialógica entre enseñanza y aprendizaje. Hay sujetos que enseñan y que aprenden y ambos son activos en estos procesos.

Las otras novedades (que pueden convertirse en innovación, cuando su impacto quede demostrado) están en relación con la manera cómo se responden las preguntas históricas de la pedagogía. Miremos cómo se han dado estas respuestas en la UPB.

¿Para qué educar? La respuesta a esta pregunta ha caído en un lugar común: el discurso de las competencias. La UPB, tal como se ha mostrado, considera que efectivamente se requiere formar profesionales que tengan actuaciones integrales en las que se pongan en juego el saber, el hacer y el ser, en relación con situaciones y contextos específicos. Sin embargo, al tiempo, hace énfasis en su tradición y pone en relación esta formación en competencias con el desarrollo de capacidades humanas desde el humanismo cristiano.

En el libro *Sin fines de lucro*, la filósofa Martha Nussbaum (2010) reseña una crisis silenciosa que están atravesando las universidades del mundo: la eliminación de la formación en las artes y humanidades por considerarla poco útil, y el excesivo deseo en formar para la producción. Así, lentamente salen de los planes de estudio los cursos que refieren a la literatura, las artes, la historia, en general de todos aquellos saberes que estén relacionados con “la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico” (pág. 20).



Esta crisis es alimentada desde diversos sectores: el productivo, en el que se demandan cada vez más personas con mayores niveles de especialización técnica; el social, que ante la presión del productivo, termina por demandar que se deje de lado todo aquello que pueda desviar la formación hacia otras formas de pensamiento; una evidencia de ello es la preocupación exacerbada de los padres de familia, para que sus hijos se formen en cosas que “les sirvan para la vida” y no en cosas que los desvíen de la posibilidad de producir.

A este respecto, como se ha dicho, la Universidad Pontificia Bolivariana, históricamente ha respondido desde su propia identidad: el humanismo cristiano. Este compromiso con la identidad le ha llevado a apostar por una formación en la que la pregunta por el sentido, por las condiciones de vida de los hombres y mujeres, la belleza, la ética, la estética y la política, están presentes. De esta manera, la Universidad no ha caído en la tentación de olvidar estos saberes, por el contrario, los ha fortalecido; y así, lo que podría denominarse un aspecto de la tradición de la Universidad, se convierte en un factor de innovación: la formación en el humanismo cristiano desde el enfoque de las capacidades humanas.

Dicho de manera sintética: la innovación es la respuesta a la pregunta ¿para qué educar?, consiste en no caer en la idea recurrente de un currículo por competencias para la formación de “profesionales competentes”, sino en poner en relación la formación humanista para el cuidado de sí, de los otros y del entorno, con el desarrollo de las competencias

profesionales necesarias para actuar en el mundo. La UPB forma seres humanos que son excelentes profesionales y no exclusivamente profesionales competentes.

¿Qué enseñar? Es claro que, aunque el discurso de las competencias se hace cada vez más popular, en las prácticas de enseñanza se privilegian contenidos conceptuales y teóricos, o se hace una distinción entre la teoría y la práctica; por ello, es recurrente que los profesores lancen expresiones como: “no me alcanza el tiempo para dar todos los temas”, o que en los planes de estudio se tracen fronteras entre un curso teórico y un curso práctico. Así mismo, ha aparecido un discurso recurrente que afirma que no se enseñan contenidos, sino competencias.

La novedad en este aspecto en la UPB radica en proponer que las capacidades humanas y las competencias se despliegan cuando se ponen en juego contenidos; es decir, se enseñan contenidos, pero no por su valor intrínseco sino porque ellos son la base para que las personas puedan fortalecer sus formas de ser, pensar y hacer. Los contenidos conceptuales (teorías, datos, hechos), procedimentales (cognitivos y motores) y axiológicos (valores y actitudes) entran en relación en la enseñanza para que los estudiantes y futuros profesionales puedan plantear y pensar problemas, proponer soluciones, experimentar las mismas y tener conciencia de las consecuencias de las soluciones planteadas y de la manera en que se pensó el problema.

En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje ponen en juego al ser, al saber y al hacer y no esta-

blecen una división entre estos aspectos sino, más bien, una relación compleja: “soy en relación con lo que sé”, “hago en relación con lo que soy y con lo que sé”. No se trata de hacer una sumatoria: formar el ser, formar el saber, formar el hacer. Reiteramos, se trata de formar en la relación compleja entre el ser, el saber y el hacer, para relacionarse de manera ética, estética y política, desde los referentes del humanismo cristiano.

¿Cómo enseñar? Tradicionalmente ha habido una enseñanza centrada en el docente y en prácticas relacionadas, casi de manera exclusiva, con la oralidad y con la lectura de textos (en los cursos denominados teóricos); en los cursos, denominado prácticos, las prácticas se centran en la experimentación, que a veces adolece de que el problema y la solución ya están plenamente identificados, por lo cual, la tarea del estudiante es encontrar por sí mismo el problema y los resultados (que deben coincidir con el identificado por el profesor).

Enseñar para la creación de capacidades humanas y competencias lleva a incorporar en las prácticas problemas, casos o situaciones, complejos (porque comportan variables o dimensiones éticas, técnicas, estéticas, políticas, teóricas, etc.) que deben ser “resueltos” por los implicados en el proceso.

Para enfrentarlos, el estudiante y el docente deben poner en relación los distintos tipos de contenidos de los que hemos hablado en el apartado anterior. De esta manera, no se trata de que el docente “transmita” una teoría, luego el estudiante practique un procedimiento y se socialice la solución.





Se trata, más bien, de que entren en juego las metodologías y actividades necesarias para resolver la situación. A continuación, se nombran algunas como ejemplo: estudios de caso, aprendizaje basado en problema, aula expandida, aula invertida, aprendizaje por proyectos, etc. Se trata de poner en juego configuraciones didácticas, entendidas como la manera que despliega el docente para favorecer la construcción de conocimiento (Litwin, 2000).

La novedad está en un cómo que ponga en actividad (cognitiva, procedimental, axiológica) tanto al estudiante como al profesor. Una actividad reflexiva (no activismo) que les lleve a entrar en contacto con nuevos conocimientos, procedimientos y valoraciones; a enfrentar retos, a buscar información y alternativas de solución, a debatir, a poner en común, a combinar las miradas individuales y cooperativas, a enfrentar retos; en fin, una enseñanza que desborde el aprendizaje netamente libresco o netamente empírico y que ponga en juego pensamiento y acción.

En el UPB, un elemento de este cómo es la investigación formativa, que se visibiliza en el eje transversal de la investigación y la innovación. Como eje, no se trata exclusivamente de cursos para la formación en investigación e innovación (aunque los hay) se trata de que, en todos los

cursos de los programas, las didácticas pongan en juego la manera como se construye el conocimiento: planteamiento de problemas, indagación en fuentes teóricas y empíricas, experimentación, análisis de información, validación de hipótesis, etc. Así como desarrollo de nuevas o mejoradas soluciones y la posibilidad de pasar de prototipos a soluciones generales y a la implementación de las mismas.

Esta respuesta al cómo trae de suyo la integración de nuevos recursos de aprendizaje; en este sentido, la respuesta a la pregunta: ¿con qué enseñar? Con la incorporación de los recursos que sean necesarios para que haya aprendizaje y se creen las capacidades humanas y competencias planteadas. Entre estos recursos, el currículo en la UPB plantea la integración de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), como un eje articulador. La integración de estas tecnologías parte del reconocimiento de las condiciones contextuales y conceptuales de las profesiones y saberes. Hoy es posible afirmar que ningún saber o ámbito de desempeño está de espaldas a las mismas. En un mundo de interconexiones múltiples, con nuevas formas de producir conocimiento, interactuar y vivir, las TIC en la enseñanza y en el aprendizaje toman una doble dimensión: objeto de conocimiento y objeto de aprendizaje.



En términos de las circunstancias de tiempo y lugar (¿dónde y cuándo enseñar?); la innovación consiste en ampliar los conceptos de escuela y aula y romper la noción de tiempo sincrónico. En efecto, la idea tradicional del aula y de la escuela como espacios cerrados ha derivado en comprender que lo que hay son ambientes de aprendizaje cada vez más amplios: la ciudad, la empresa, las redes, el campo, etc. Así mismo, hacer evidente que los tiempos de la enseñanza no son los tiempos del aprendizaje, que hay asincronía entre ambos y que cada persona puede definir estos procesos en distintos ritmos y momentos.

En el ámbito curricular, particularmente en relación con la organización y distribución, las novedades propuestas por la UPB radican en:

- Ciclos de integración: comprender la formación como un continuo; es decir, favorecer el tránsito entre un nivel y otro, a partir del reconocimiento de capacidades humanas y competencias. Esto se evidencia en la posibilidad de encadenar la Educación Media con la Educación Superior, a través de integración curricular que permita al estudiante desarrollar competencias superiores, mientras se cursa la Educación Media. Así mismo, encadenar la educación profesional (pregrado) con la formación avanzada (postgrados) a través de la

estrategia 3+1+1 o 4+2, etc. Esta estrategia consiste en la posibilidad de que los estudiantes de últimos semestres adelanten experiencias de formación de nivel postgradual.

- Las certificaciones: definir competencias técnicas y niveles de desarrollo que pueden ser certificados y habilitan al estudiante en formación para desempeños concretos en los ámbitos productivo y social. Esto significa poner en relación un currículo formal orientado a título, con un currículo para el trabajo y el desarrollo humano orientado a desempeños productivos y sociales específicos.
- Integraciones: pasar de planes de estudio compartimentados por asignaturas o materias a planes de estudio que integran problemas, áreas de conocimiento, técnicas, etc., y configuran a partir de allí unidades formativas más amplias, como los núcleos integradores o problematizadores o proyectos.
- Experiencias de formación: la comprensión acerca de que el currículo es más que el plan de estudio, y que el currículo es “todo aquello que tiene incidencia en la formación” ha llevado a la Universidad a proponer experiencias de formación más allá de los cursos: pasantías, eventos, estancias nacionales e internacionales, etc.

A modo de cierre

Cerraremos este texto con cuatro aspectos sobre los que se quiere llamar la atención:

- **La formación por competencias en el marco de la formación integral**

En diversos escenarios se presenta la formación de competencias como un ideal de innovación, lo que ha llevado a que la mayoría de instituciones de Educación Superior declaren como intencionalidad formativa el desarrollo de distintas competencias; esto con fundamento en la crítica de que se debe abandonar una formación academicista y enciclopédica que arroja como resultado profesionales que no saben desempeñarse asertivamente en sus contextos de actuación.

Sería un exabrupto proponer un abandono de la formación por competencias; sin embargo, no lo es llamar la atención de las instituciones de Educación Superior acerca de cómo entienden la formación integral (que también, en ocasiones, es una declaratoria que no tiene concreción en las propuestas curriculares) y de cómo y para qué formar a esos profesionales en el contexto de pensar su propia vida y la de los demás y las consecuencias éticas de sus acciones. Es decir, el llamado es a pensar en una formación que si bien asegure las competencias disciplinares y profesionales necesarias para ejercer, también contemple un ideal de formación en el marco de lo humano. La respuesta que la Universidad Pontificia Bolivariana ha dado a esta tensión se encuentra en el enfoque de capacidades humanas y competencias en el marco del humanismo cristiano.

- **Los retos curriculares que conllevan la democratización y la globalización de la educación**

Como se anunció en la introducción de este texto, desde finales del siglo XX y principios de éste, ha sido recurrente la demanda a la Educación Superior por ampliar su cobertura, sin descuidar su calidad, para atender a un mayor número de ciudadanos que requieren acceder a este nivel educativo y que, en ocasiones, no encuentran las condiciones para hacerlo; así mismo, de establecer una mayor relación entre sus propuestas académicas y las necesidades de los contextos socioeconómicos. Estas dos demandas traen retos curriculares a las instituciones, por lo menos en los siguientes ámbitos: primero, la capacidad para asegurar condiciones de calidad en la formación para distintos grupos poblacionales que llegan en condiciones cognitivas, culturales y económicas diversas. Segundo, la capacidad para atender a condiciones del contexto local en el marco de la globalización, es decir, formar en relación con las necesidades y condiciones locales, pero con un pensamiento y competencias globales que le permitan actuar en contextos remotos. Tercero, el descentramiento de los espacios en los que tradicionalmente se ha ofrecido la Educación Superior: lo urbano y las aulas tradicionales.



- **La necesidad de acortar la brecha entre el currículo declarado y el llevado a práctica, o entre el explícito y el implícito**

En los ámbitos educativo, curricular y pedagógico, como en otros ámbitos, es clara la imposibilidad de que la teoría y la práctica funcionen a la manera de espejo; es decir, que lo que se declara sea expresa y literalmente lo que se hace. La explicación de esta situación es, si se quiere sencilla, la teorización o las propuestas teóricas siempre funcionan en el plano de la abstracción con unas condiciones generales, mientras que las prácticas siempre obedecen a una situación y circunstancias que pueden modificar el cómo ocurren.

En el plano curricular siempre se parte de este desajuste o brecha entre lo que se declara y lo que se hace; sin embargo, es necesario emprender acciones para que esa brecha o desajuste sea reconocido, controlable y, en lo posible, mínimo, pues, de lo contrario, las propuestas de formación tendrían un problema de incoherencia que afectaría la calidad de las mismas puesto que institucionalmente no podría darse cuenta de que lo que se hace para formar a los profesionales obedece o tiene una relación directa con lo que se dice. Esto traería como consecuencia, por ejemplo, la dispersión del perfil de egreso, que es la promesa mayor de cualquier propuesta curricular.

Minimizar la brecha no es tarea fácil; sin embargo, en la UPB, algunas estrategias de la gestión se han orientado a esta intención: el diálogo entre los distintos agentes educativos que tienen injerencia en el currículo; la formación en la acción de docentes y directivos docentes en relación con el enfoque curricular, sus concepciones y sus procedimientos.

- **La gestión del currículo como un espacio para consolidar la declaratoria de organizaciones que aprenden**

En el mismo sentido de lo expresado en el aspecto anterior, la gestión curricular exige una disposición a la experimentación, al aprendizaje en la acción; es decir, hacer de la gestión curricular una manera de investigar el currículo desde el marco de la investigación acción. El currículo toma forma en la práctica, la comunidad educativa en la medida en que actúa observa lo que ocurre y formula problemas o desajustes que deben ser intervenidos, estos se intervienen de manera consensuada a partir de ejercicios reflexivos y documentados, la intervención se evalúa, se afina y vuelve a mostrar un desajuste de otra índole. El proceso se repite en la ampliación de la comprensión de lo que ocurre en términos curriculares, los problemas siempre estarán, aunque no sean los mismos. Así, los agentes que intervienen aprenden en la medida en que actúan en contextos de reflexividad.



Referencias

- Diaz, M. (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Garcia, B. & Restrepo, L. (2010). *Orientaciones para la transformación curricular. Documento de trabajo*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. México: Paidós.
- Melo B., Ramos F., & Hernández, S. (2014). *La Educación Superior en Colombia: situación actual y análisis de eficiencia*. Bogotá: Banco de la República.
- Misas, G. (2004). *La Educación Superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Ramírez, J. (2010). *Orientaciones para la Transformación Curricular. Documento de Trabajo*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- San Juan Pablo II. (15 de agosto de 1990). *Ex Corde Ecclesiae. Constitución*. Roma: Vaticano.
- Universidad Pontificia Bolivariana. (2010). *Modelo Pedagógico Integrado*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Universidad Pontificia Bolivariana. (2016). *Informe de Autoevaluación Institucional Multicampus (2010-2015)*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Universidad Pontificia Bolivariana. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

