



“Enseñamos a producir y producimos para enseñar”. Laboratorio de Lácteos. Facultad de Ciencias Agropecuarias- Sede Medellín.

Sobre cambio curricular y competencias

elkin alonso cortés marín¹

Introducción

Todo lo que se enseña en una sociedad es necesario evaluarlo y revisarlo constantemente, a fin de proceder acertadamente para cambiar el rumbo y contribuir a resolver los problemas de la educación, interrelacionando los procesos formativo y los procesos sociales de producción y recontextualización del conocimiento y las prácticas sociales de las disciplinas y profesiones. Es decir, el mercado no puede ser desconocido, pero tampoco podemos someternos sumisamente a sus dictados, porque paralelamente se debe educar para la vida, la comunidad y para el trabajo. Esta visión nos remite a procesos de mejoramiento continuo y, a los necesarios replanteos académico-administrativos para lograr la pertinencia y la integralidad de la formación, con sus correspondientes competencias.

Es más, un nuevo marco institucional privilegiará tres grandes prioridades para el éxito: el conocimiento, la gestión y la organización. Con esto no se puede estar en desacuerdo y en esa dirección corresponde ubicar los cambios. Lo cual incluye, la conceptualización sobre las **famosas competencias** –sus nexos con desempeño, calidad y con la teoría y la práctica- y a la definición de algunas de ellas, con sus categorías o atributos, donde concurren el conocimiento, los valores, las habilidades, las emociones y las actitudes. Donde, así mismo, competencias, cualificación, dominio y desempeños resultan una armazón compleja que desborda sus significados y significancia. Pero, a pesar de tanta literatura y glosarios, desafortunadamente dicha concepción como consecuencia de la diversidad de orígenes, perspectivas, desarrollos, aplicaciones y de lo reciente de su presencia en el medio universitario colombiano, dejan más preguntas que respuestas y poca disposición por la nueva aventura.

¹ Profesor Titular. Facultad de Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Colombia- Sede Medellín. E-mail: ecortes@unalmed.edu.co

Esa apuesta por el cambio ha sido una constante en la Universidad Nacional, lo atestiguan el sinnúmero de reformas de todo orden -organizacionales y académico-administrativos-, a lo largo de su existencia. Entre estas últimas, se destacan la Reforma Académica (Acuerdo 14/90), el Estatuto General (Acuerdo 13/99), el Estatuto Académico (acuerdo 035/2001) y el proceso de Autoevaluación-Heteroevaluación-Acreditación Internacional, que proporcionaron renovada vida al quehacer institucional, producto de largos años de debates, disensos y consensos, los cuales hoy son el blanco de la confrontación reformista denominada **innovación institucional**.

La Universidad Nacional de manera autónoma al diseñar el anterior **proceso de autoevaluación** se propuso y comprometió a llevar a feliz término la valoración crítica y colectiva de todas sus actividades académicas, propias de su responsabilidad: docencia, investigación y extensión; considerando, también la administración, la gestión y el bienestar universitario. Con todo ello, se acometía promover y facilitar el diálogo interno y externo y ubicar dentro de la totalidad de la autoevaluación los esfuerzos, muchas veces puntuales, que se han venido realizando en la evaluación de tareas específicas. Este proceso de autoevaluación fue una gran iniciativa, en búsqueda de las respuestas a los múltiples interrogantes que se le plantean al sistema de educación superior y al público en particular.

Y, ante el olvido interesado por dicho proceso se trata de analizar si ese alud de reformas hechas normas o la pretendida innovación están al servicio de la academia, de una mayor democracia, inclusión y equidad; o, si el nuevo emprendimiento de autoevaluación es puro formalismo, para cumplir requisitos con la CNA y competir mediáticamente con el sector privado de la educación superior, porque sobre este proceso, tampoco, hay mayores luces. Porque es allí, en ese ejercicio colectivo de autoevaluación es donde deben estar consignados el diagnóstico y las acciones para superar las falencias, emprender los correctivos y los cambios pertinentes allí reseñados, que darán viabilidad a la nueva estructura curricular; o estamos asistiendo a dos procesos paralelos (reforma académica y autoevaluación), sin puntos de convergencia.

Se admite que algunos señalamientos sobre el actual estado de cosas y sobre el transcurrir de la vida institucional tienen validez, más no en los presupuestos, mecanismo-procedimientos- estructuras para hacerlas factibles y superar las limitaciones. Por ejemplo, ni el buen suceso con los resultados de los ECAES pueden dejar mayor satisfacción, ya que igualmente ponen en evidencia que es mucho todavía lo que hay por mejorar y, que el nuevo modelo educativo, con su estructura curricular, producto de la imposición del equipo rectoral -aunque se advierta que los cambios serían graduales y basados en consensos-, nos podrá llevar por rumbos ciertos.

Así, la innovación que se publicita en su entramado retórico, en últimas propone, especialmente una capacitación y visión centrada en los procesos productivos y prácticos, que habilitan para el desempeño profesional, donde se privilegia las destrezas y habilidades motrices, lo cual es propio de una

formación técnica o tecnológica o preparación para los oficios; la cual puede lograrse en cuatro años y menos, si reducimos el problema de la formación a apropiar competencias, exclusivamente, en el ámbito laboral. Es decir, estructurar los currículos de la educación superior con un perfil que haga énfasis en las consideraciones del mercado y sus demandas técnico-productivas. Obvio, ello no está expuesto de manera explícita se rebela o articula con la conjunción con otros propósitos. Esa marcada orientación hacia la instrumentalización de los saberes y la formación es lo que hay que poner en cuestión, es motivo de estas reflexiones.

A pesar de que se producen elaboraciones y malabares lingüísticos sobre la **noción de competencias** que permiten adquirir y transferir conocimientos, lo cual no se pone en duda, y de que se presente su clasificación²: **competencias genéricas** (válidas para diferentes disciplinas y profesiones, que incluyen la argumentación, la escritura, la lectura, el trabajo en equipo) y **competencias específicas** (de los campos especializados de la profesión en particular, con el manejo propio de conceptos, técnicas y métodos); o lo que otros llaman formación general y formación específica. O que otros las definen como³: **Competencias básicas**. Capacidades intelectuales indispensables para el aprendizaje de una profesión (cognitivas, técnicas y metodológicas) nivel básico; **competencias genéricas**: situaciones concretas de la práctica profesional; **competencias específicas**: son la base particular del ejercicio profesional. En estas cortas líneas está expresado la esencia del asunto, evidente la simplificación o reduccionismo, dirían otros, no deja despejado el asunto. La confusión continúa. Indiscutible, para lograr todo este acumulado intelectual y emocional se requiere ir más allá de modificar planes curriculares.

Ante tanta responsabilidad de la educación superior en el primer nivel, conviene averiguar sí, probablemente, muchas de esas competencias no serán el producto del ejercicio profesional, porque difícilmente en un pregrado se podrá obtener "un producto" (egresado), completamente terminado (sin carencias). Igualmente, parece olvidarse que la educación debe ser continua a lo largo de la vida -incluyendo diversas modalidades, donde en particular los estudios de postgrado tendrían mucho que complementar y aportar- y del ejercicio productivo, cualquiera que este sea y, en ese sentido, entonces se debe orientar la formación.

Este arsenal argumental poco asimilado, al que al interior de la universidad le han faltado evangelizadores, sólo aspira a legitimar o justificar el ingreso por áreas del conocimiento, el núcleo básico y el equívoco del 4+1. Indudablemente, inventario de competencias todas necesarias, más fácil de decirlas que de hacerlas posible, máxime cuando se pretende realizar con menos semestres (ocho), de hecho con menos asignaturas, menor intensidad

² Rectoría. La reforma que requiere la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 2004. Serie documentos de trabajo N°. 2.

³ Carlos Galdeano. 2005. Hacia donde va la evaluación en educación superior. Encuentro Internacional de Educación Superior: Formación por Competencias. Medellín. 8 al 9 Junio/05.

horaria (dados los toques de créditos ≤ 160), reducción de las semanas de clase por semestre (16); todo bajo el comando de profesores de cátedra u ocasionales. Tan atareada agenda de competencias, difícilmente se logrará plasmar en los nuevos programas curriculares, quedando, exclusivamente, los énfasis en las competencias específicas. También, se disfrutará de poco espacio para lo extracurricular. En esta confusión conceptual o lingüística lo que si, prontamente debe dilucidarse es que, el modelo por competencias no es un nuevo formato a llenar, para que posteriormente derive en un nuevo plan curricular. Se trata de algo de riqueza conceptual, de complejidad argumental y de gran aliento, para lo cual apenas estamos haciendo la introducción. Por lo que, los afanes atentan contra la posibilidad de una confrontación más racional, que permita ir esclareciendo sus alcances, contrarrestando prejuicios y, se descubra lo conveniente o lo urgente de su implementación, en la medida que converge con otras apuestas reformatorias nada inocentes.

De nuevo se olvida que en los numerales 2, 3, 4, 8 del artículo 3 del nuevo Estatuto General (011/ 05), ya están enunciadas entre otras competencias de la formación que imparte la Universidad Nacional: Crear y asimilar críticamente el conocimiento....Formar profesionales e investigadores sobre una base científica, ética y humanista.... Formar ciudadanos libres y promover valores democráticos, de tolerancia y de compromiso con los deberes civiles y los derechos humanos.... Estudiar y analizar los problemas nacionales... Esta es la verdadera orientación, para el desarrollo de competencias.

De ahí que el soporte conceptual de ese nuevo modelo educativo este dado: **no por lo que se sabe, sino por lo que se sabe hacer con lo que se sabe**, lo que para evaluaciones podría ser un concepto válido y producto elaboraciones e investigaciones, pero que trasladado al campo de lo curricular despierta significativas sospechas; y por el asombro, **porque se está enseñando demasiado** -naturalmente, entonces, las competencias, asimismo serán limitadas-. Competencias que, supuestamente, se pretenden transmutar en el ingrediente fundamental de la nueva cultura académica en la unal. Como bien lo ilustra Zuleta⁴: *la educación está siendo pensada cada vez más con los métodos y los modelos de la industria. Ofrece una cantidad mayor de información en el mínimo de tiempo y con el mínimo de esfuerzo... Y confundiendo educación con información. Por ese motivo, los sistemas novedosos en la educación no se refieren a la posibilidad de formar mejor a la gente, sino de informarla lo más rápidamente.* En el mismo sentido Savater, agrega:⁵ *No hay diferencia entre enseñar y formar. Una educación más o menos competente, logra enseñar cómo manejar máquinas. Pero el problema es la formación, es decir, formar personas integrales y capaces de crítica.*

En efecto, la formación que obliga impartir la universidad debe estar inspirada

⁴ Estanislao Zuleta. 2001. Educación y democracia. 5ª. ed. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

⁵ Fernando Savater. 2005. El Colombiano, Pág. 9d. Respondiendo la pregunta ¿qué dificultades comunes hay en la educación de países desarrollados y del tercer mundo?

en estimular el espíritu investigativo y a la creación de una mayor capacidad para razonar y relacionar conceptos, contextos y problemas disímiles en apariencia; dominio y uso de conceptos, métodos y operaciones en diverso campos del saber. En conjunto la labor realizada en la universidad puede y debe ser vista y reorganizada como una gran empresa colectiva orientada hacia la apropiación y la generación de conocimientos. Donde, igualmente, la formación socio-humanista sea reconocida con la misma importancia a la registrada en cualquiera de las otras asignaturas del plan, y no supuestos rellenos para cumplir requisitos; admitiendo que sus contenidos son saberes y prácticas que complementan y sustentan una formación integral y facilitan el diálogo interdisciplinario, para contribuir a dar soluciones, también, a la problemática política, tecno-productiva, socioeconómica y ambiental. Pero, al intentar integrar todo esto, no se puede dejar de desconocer que "existe una brecha importante entre las expectativas empresariales, las demandas sociales (de contexto) y los modelos formativos (de educación). Esta brecha es necesario cerrarla, acercarla y articularla a realidades como la nuestra, a contextos específicos como los industriales-laborales, los organizativos-empresariales, los productivos sectoriales, los comunitarios y los grupales e individuales"⁶. Indudablemente, esta limitada convergencia de actores y factores es lo que dificulta los procesos de cambio.

"La educación para el saber más elevado y estricto, tal es la tarea de la universidad. Pero, educar para saber, significa: **enseñar**. Hasta hoy opinión era que, la enseñanza tendría que surgir de la investigación - pero, la falta de orilla de la investigación ha convertido a la enseñanza en algo sin objetivo. No se trata de investigar y, con ello, también, enseñar, sino enseñar y, *al* enseñar, investigar. La enseñanza es la tarea originaria. Pero enseñar como educación para el saber tiene aquí, de cualquier manera, un sentido nuevo. *Enseñar* no dice para nosotros: un mero repetir de cualquier conocimiento descubierto en cualquier parte. Enseñar quiere decir: **dejar aprender**.

Enseñar quiere decir: llevar a la cercanía de todo lo que es esencial y simple. Enseñar quiere decir: dejar saber, qué posee rango y necesidad y qué no. Enseñar quiere decir: asegurarlo con la en la mirada para lo esencial. Enseñar quiere decir: dejar que pase de largo ante lo no-esencial. Enseñar quiere decir: llevar al discípulo a no seguir siendo siempre discípulo⁷.

En esta dirección, sí es posible reestructurar pregrados de excelencia, inclusive, aún, recogiendo las críticas y esas expectativas de los empresarios, que no se sabe aquí como han enviado sus señales y, demandas particulares por competencias. Para el caso que nos ocupa se trata reformas coyunturales inspiradas en una sola corriente de pensamiento que no apunten a afianzar la institucionalidad, a fortalecer la independencia frente las presiones del gobierno y del mercado y, mucho menos a promover la participación de los estamentos universitarios.

⁶Luis Guillermo Álvarez García. 2005. Las competencias técnicas integrales- CTI. En: El periódico. Universidad e industria. Medellín (abril- mayo). pp. 11-12.

⁷⁷ Martín Heidegger. 1934. La Universidad alemana. Heidegger en Castellano.

Y, para el logro de estos objetivos, de una formación integral y ejercer plenamente la autonomía son necesarios más dedicación a nuestras tareas de gestión, más inteligencia institucional, más apego a las estrategias y menos dependencia de la coyuntura. Ello también, está articulado a la pluralidad, al respeto a la diferencia; por tanto, **el pensamiento único** resulta una aberración en una institución pública no confesional.

Indudablemente, en el nuevo escenario productivo-formativo, para la educación de los nuevos profesionales, se relacionan de manera más concreta variables y tendencias institucionales, técnico-productivas que podrán surgir y que deben ser revisadas para reducir sus consecuencias relacionadas con la educación superior y la formación específica de las profesiones que se ofertan en la universidad. En esta perspectiva, la formación universitaria no sólo tiene como justificación capacitar recursos idóneos y competentes para dar respuesta a las necesidades del mercado, sino soluciones integrales y adecuadas que permitan contribuir al desarrollo del país, a la seguridad alimentaria y al bienestar general de los colombianos.

Tampoco existe duda, que las transformaciones aceleradas de las ocupaciones modernas, obligan a una permanente reconversión y reciclaje profesional y, a apropiarse de los nuevos escenarios que hacen posible la formación, la producción y el ejercicio profesional. Con ello se aportarían más y nuevos elementos, más no los únicos, en la definición de la estructura curricular y sus consecuentes modificaciones requeridas en los planes de estudio, para una capacitación y formación más pertinente con nuestra realidad.

En ese norte, la reforma académica de la década del 90 propuso mucho de lo anterior en la idea de unificar los criterios generales, para la estructuración de los programas curriculares de pregrado, con base en orientaciones dirigidas a su simplificación, coherencia, eficacia y flexibilidad, así como a la promoción de las pedagogías intensivas. Tarea que, actualmente se encuentra inconclusa y sin un balance institucional, sobre sus logros. Con ella se esperaba formar unos egresados más comprometidos con la investigación, la tradición escrita y la argumentación racional, abiertos a la interdisciplinariedad; críticos frente al universo económico, político y cultural del país y, con capacidad para insertarse en el ambiente del futuro.

Los grandes problemas nacionales son particularmente complejos, en la mayoría de ellos no es posible separar los aspectos técnicos de los aspectos sociales; en asuntos de esta índole no es posible ignorar las dimensiones políticas, económicas, ambientales y culturales. Por tanto, únicamente un tratamiento interdisciplinario que respete esta complejidad puede llegar al núcleo de esos problemas. Y en ese sentido sólo la universidad reúne las múltiples competencias académicas que se requieren, para plantearlos rigurosamente y proponer soluciones pertinentes, viables y coherentes con el proyecto integral de nación; sólo ella puede asegurar la convergencia de saberes diversos y diferentes en equipos capaces de construir colectivamente los conocimientos multidimensionales que pueden orientar acciones eficaces y ampliar las

perspectivas de futuro. En esa dirección, el desarrollo de la ciencia y la técnica y, sus evidentes efectos sociales han llevado a la sociedad a poner el énfasis en los conocimientos teóricos y prácticos ligados a la solución de problemas asociados al trabajo productivo y al dominio de la naturaleza.

En este escenario indudablemente el eje central de la competitividad de un país está determinado cada vez más, en mayor medida, por la formación y calificación de sus recursos humanos y por un dominio más grande de la tecnología, lo cual involucra de manera directa a la educación como proceso permanente, y con un sentido de aprender a aprender. Desafortunadamente, en el país, a pesar de estos reconocimientos, las cifras de nuestros niveles de escolaridad, deserción, inversión estatal en términos presupuestales, del PIB, estructura institucional nacional y local, distribución regional, calidad y comparación internacional, reflejan la postración de nuestro sistema educativo y de su incapacidad de dar respuestas adecuadas en el corto plazo. Éstas resultan más dramáticas en el campo.

En consecuencia, la nueva formación superior debe responder a las nuevas dinámicas y a las exigencias de los tiempos modernos, con una estrecha relación con las necesidades de largo plazo de la sociedad y, a su vez lograr la pertinencia como expresión de lo que la sociedad quiere de ella, lo cual permitiría superar las fuertes críticas consignadas en estudios de egresados y que dan cuenta y revelan insatisfacción de los empleadores con esa formación profesional y técnica, al igual que sobre otras competencias y habilidades necesarias para su desempeño en un mundo interconectado. Sin olvidar que también se requiere fundamentar actitudes y valores, para que como ciudadanos se integren de manera creativa, autónoma y productivamente en la sociedad. Es decir, una formación que no sólo garantice el ejercicio de una profesión determinada, desbordando la simple orientación para aprovechar las oportunidades del mercado, sino una formación con alto nivel para generar la investigación y la innovación permanentes, como garantía de que se educan los cuadros y líderes de la cultura, la política y la producción. Lograrlo implica repensar lo que se enseña, cómo se enseña y valorizar la investigación aplicada, siendo ésta la mejor manera de conectar la educación superior con el medio. En un escenario de revolución científico-técnica y económica, el reto es grande.

De conformidad con la Constitución Nacional y demás sustentos legales la Universidad Nacional, en su autonomía, es responsable de contribuir al desarrollo del saber, de hacer posible a los colombianos el acceso al conocimiento, la ciencia, el arte, las humanidades, la técnica, y demás bienes y valores de la cultura. Al ser universal, integra y expresa la diversidad cultural, étnica, biológica y geográfica de la nación colombiana, su tradición, su presente y su futuro.

Antecedentes del cambio curricular

Para recordar, la visión general o de principios que inspiró el acuerdo 14/90 estuvo fundamentada en tres estrategias: **responsabilidad social** con el país y el Estado y la respectiva rendición de cuentas, la **búsqueda de la excelencia** y en la necesidad de **integrar docencia, extensión e investigación**. Y, en el terreno de lo curricular en: la formación integral, la pertinencia, la flexibilidad, la contextualización, la autonomía del estudiante para construir su propia formación, el rigor en la comunicación verbal-escrita y optimización de tiempos. No se entendería por qué ese conjunto de atributos deberían ser desplazados u olvidados. Sólo la integralidad de la educación permitirá alcanzar tan loables propósitos del crecimiento humano y de aportes más significativos al desarrollo económico-productivo del país. Esta orientación, necesariamente remite a las competencias generales que se materializan en un ámbito más universal, para todos los estudiantes y, las específicas establecidas para cada profesión y disciplina.

Se intentaba, a su vez, la búsqueda de "una educación que sea cercana a la realidad, que la interprete y la oriente intencionalmente, que dé cuenta de las culturas, entre ellas la regional, requiere de entender el currículo como un proceso de investigación permanente, como interpretación del contexto, donde se toma lo mejor de la tradición, pues no todo lo viejo es malo por viejo, que parte de un diagnóstico. Es así como interpretar el contexto es esencial en la construcción curricular, sin éste no puede hablarse de calidad, es a partir de él, desde donde detectan las necesidades y, por tanto, las soluciones"⁸.

De nuevo, reeditando memorias, un plan curricular flexible (explicitado en el acuerdo 14), se puede lograr esta formación integral, que proporcione la actitud investigativa, la competencia e idoneidad profesional, y la sensibilidad humana, sin caer en el enciclopedismo, la superficialidad, la especialización, o en lo meramente profesionalizante. Es decir, "la Universidad debe construir un currículo flexible que pueda reaccionar a los avances del conocimiento, la tecnología y a las necesidades de actualización permanente de los profesionales. La Universidad es una institución que debe formular la sociedad y reaccionar ante las necesidades de la misma"⁹. A ello, también contribuye una integración de los niveles educativos entre sí y de estos con la vida laboral.

Indudablemente, las nuevas propuestas de reforma -no hay que negarlo- ponen de presente una profunda revisión crítica y objetiva de nuestro proceso de formación y, un ajuste del modelo educativo a los requerimientos cambiantes de una sociedad dinámica y compleja como la nuestra; tarea parcialmente cumplida con el proceso de autoevaluación anterior. En esa dirección, **"el currículo adopta formas diferentes según el contexto cultural para el que se diseñe, no se debiera continuar por el camino de currículos homogéneos desconectados de la realidad social regional"**

⁸ José R. Galeano Londoño. 2001. Currículo y cultura regional. Alma Mater (Universidad de Antioquia), 487, abril, p. 20.

⁹ John C. Kissack. El Desafío del Conocimiento: Hacia un modelo curricular para el Siglo XXI. Sf.

o local... La transformación curricular no es cambiarle el nombre a las asignaturas, aumentar o disminuir créditos entre áreas, o redistribuir créditos entre asignaturas. Estas son simples reformas en el plan de estudios"¹⁰. Interesa estar concientes que el currículo va más allá de seleccionar mecánicamente los contenidos y su forma cuadrículada de organizarlos, lo cual implica un conjunto de valoraciones e intereses por los que tenemos que optar.

Sobre diseño curricular

En este terreno, ya con mucha claridad, en los lejanos 95, los lineamientos curriculares expresaban: *"Proponer un plan de estudios es jerarquizar y reconocer relaciones profundas. Es escoger los conocimientos y las técnicas que en un momento dado son paradigmáticas (ejemplares y típicas), es destacar las categorías con las cuales una comunidad disciplinaria o profesional aprehende su campo, con la confianza en que el egresado que asimile esos elementos paradigmáticos quedará capacitado para desarrollar o adquirir por su propia cuenta lo que resulte necesario. Es delimitar y ubicar en un contexto. Tiene muchos elementos en común con la estructura de un texto o de una exposición verbal. En suma, es organizar conceptualmente, es dar coherencia y contextualizar.*

*No es posible hacer un inventario de todos los conocimientos y técnicas, y de todas las destrezas y habilidades que requerirá en el futuro un egresado de un programa particular. Si ello fuera factible, resultaría de todas maneras imposible desarrollar un plan de estudios que garantice la adquisición de todo lo recogido en ese inventario"*¹¹. En contrario, la guía que hoy nos proponen está lejos de posibilitar la incorporación de todos estos conceptos y elementos, ya que se ha preferido el atajo de la simplificación y minimización del plan curricular y, confundir competencias con contenidos. Es evidente que, difícilmente, ese modelo curricular propuesto de podría lograr "un estudiante autónomo y capaz de aprender en equipo, crítico, creativo, disciplinado y con alta valoración ética; técnicamente competente y comprometido con el país"¹².

Lo anterior, sin dejar de reconocer, una verdad irrefutable, **que los conocimientos científicos y tecnológicos, difícilmente pueden ser apropiados o incorporados a los planes curriculares de la educación superior al mismo ritmo que se producen, en esa medida los conocimientos que se imparten están más referidos al pasado que al presente, más a la historia que al futuro.** Frente a lo anterior, estamos ante la disyuntiva de reinventar las profesiones y las disciplinas en un nuevo contexto. La disposición al cambio implica una universidad al servicio de la creatividad y de la imaginación, y no únicamente al servicio de una estrecha

¹⁰ Galeano, op. cit., p. 20.

¹¹ Vicerrectoría Académica Universidad Nacional de Colombia.1995. Reforma académica. Documentos. Lineamientos sobre programas curriculares.

¹² Rectoría, op. cit., p 44.

visión profesionalizante, a la cual invita la supuesta novedosa reforma curricular propuesta por el equipo rectoral.

El marco referencial o contextual del currículo debe ser tratado a partir de la construcción de escenarios (por ejemplo el fenómeno de regionalización-globalización, la virtualización e internacionalización de las universidades, etc.; el conocimiento básico de las necesidades sociales (porque la sociedad costea nuestra formación, nos contiene y legitima), de las necesidades del mercado (porque él nos mantiene y perfecciona) y de la tendencia de las prácticas profesionales (por ser el fruto de la experiencia del ejercicio profesional). Es decir, el modelo por competencias integrado al currículo debe estar soportado en la capacidad de resolución de problemas, en la disposición a trabajar en equipo, en una acción comunicativa que trasversalice el ejercicio del pensar y del hacer y, en un gran sentido de responsabilidad frente a la empresa, los colegas y la sociedad.

Otro componente que no reconocen los promotores de las competencias es que: "La discusión sobre los programas curriculares, aporta apenas parte de los elementos que pueden llevar a institucionalizar una comprensión de la universidad en términos de los intereses de largo plazo de nuestra Nación. En el mejor de los casos un currículo permite y facilita una labor, cuyos resultados dependen sustantivamente de la labor cotidiana y de los esfuerzos de conocimiento de profesores y estudiantes. Una consecuencia del reconocimiento del papel de estas mediaciones, es aceptar que ningún currículo garantiza resultados¹³. Frente a esta verdad incontrovertible, nos ofrecen la panacea curricular y la grandilocuencia de una nueva cultura académica, jalonada por el modelo educativo forjado en las competencias. Ello no da para tanto, la novedad no es tan revolucionaria y sobre ellas ya se habían hecho elaboraciones.

En ese sentido, cuando se busca replantear los planes curriculares se precisa, hacer, también, las siguientes consideraciones¹⁴:

- La tecnología y avances de la ciencia crea nueva nuevos elementos de formación y nuevos contenidos.
- Hoy resulta más fácil el acceso a la información universal.
- Existen representaciones alternativas de la misma información.
- Hay que cuestionar los arreglos secuenciales e integrar con mayor coherencia temas y disciplinas.
- Existen procedimientos alternos de aprendizaje y otras formas de trabajo académico.
- Sospechar de los contenidos sacralizados y fundamentados en viejos paradigmas.

En resumen, un plan curricular debe estar orientado hacia la integración y el fomento del trabajo interdisciplinario con principios flexibles que:

- Reduzcan los aislamientos entre contenidos.

¹³ Vicerrectoría Académica Universidad Nacional de Colombia, op. cit., 82 p.

¹⁴ Herrera, op. cit., p. 5.

- Fomenten los cursos interdisciplinarios, que integren las ciencias sociales, naturales y las tecnologías.
- Promuevan el aprendizaje más autónomo, auto-reflexivo y que articule los problemas y necesidades del desarrollo, pero también sus implicaciones sociopolíticas, éticas, estéticas, culturales y medio-ambientales.
- Generen una formación en el conocimiento, unida al rol de ciudadanos participativos.
- Desarrollen una pedagogía centrada en problemas que permita en su construcción o solución, establecer profundas relaciones entre la ciencia, la tecnología, la sociedad, las artes y las humanidades.
- Permitan interrelacionar lo científico y lo tecnológico, ubicándolo en el contexto social de tal forma que sea posible difundir sus impactos, usos sociales, influencias y problemas.

Definición de algunos conceptos:

Para efectuar la tarea del diseño curricular y dentro de un marco metodológico más preciso, conviene apropiarse de las siguientes y cortas definiciones¹⁵, complementadas con los componentes de la figura 1, lo cual no debería quitar rigor y profundidad:

Objeto de conocimiento: *Son aquellos aspectos de la realidad en torno a los cuales se desarrolla el saber o la ciencia.*

Realidad: *Es un contexto en el que se dan hechos y fenómenos que llenan de sentido un determinado medio social o natural. Y para el conocimiento de esa realidad se requiere convertir esos hechos en objeto de estudio o investigación.*

Objetos de formación: *Están constituidos por los aspectos de la realidad social y natural que interviene un profesional y por la perspectiva desde la cual interviene dicha realidad. Los cuales, a su vez, determinan el tipo de profesional que se requiere formar, con sus respectivos énfasis formativos; constituyéndose en la columna vertebral de la estructura curricular.*

Perfil académico-profesional: *Destaca las características que debe tener el profesional en términos de competencias, desde el punto de vista del conocimiento y de habilidades para el ejercicio de la profesión.*

Los objetivos del plan: *Expresan los propósitos académicos del programa tanto a nivel interno, desde el punto de vista del desarrollo institucional, como a nivel externo desde el punto de vista de su proyección social.*

¹⁵Gabriela Cadavid Alzate. Relación didáctica currículo. Medellín, 1999. Seminario ofrecido a profesores del Departamento de Ingeniería Agrícola y Alimentos de la Facultad de Ciencias Agropecuarias.



Figura 1. Estructura curricular.

Fuente: Cadavid Alzate, Gabriela. Relación didáctica currículo. Medellín, 1999. Seminario ofrecido a Profesores de la Facultad de Ciencias Agropecuarias.

Áreas del conocimiento: Selección de los campos del saber que han de aportarle a la consolidación del perfil y a la estructuración del objeto de formación.

La profesión: Es una práctica social con fundamento en el conocimiento científico o disciplinario.

Campos de intervención: Aspecto de la realidad social y natural que demanda la intervención de un profesional, dado los requerimientos de desarrollo.

Campo de acción: *Posibles escenarios en los cuales puede desempeñarse un profesional. Este campo de acción puede ser descrito en términos de competencias y no de funciones.*

Todos estos elementos permiten ir configurando de manera más rigurosa las tan publicitadas competencias.

Competencias

Con el nuevo darwinismo económico (internacionalización de la economía), la productividad y competitividad se han convertido en la nueva riqueza de las naciones; paralelamente, una nueva división del trabajo irrumpe victoriosa, ya no son "ricas" aquellas naciones que poseen y explotan recursos naturales, son "ricos" los países donde predominan las actividades de generación de conocimiento e información. La actividad intelectual ha devenido en la materia prima de la nueva economía mundial. Cada día crece la preocupación por el paradigma de la productividad y el valor agregado de todas las actividades relacionadas con el trabajo intelectual, ya que el "hacer y mover cosas" (producción material) van perdiendo importancia frente a los avances tecnológicos. De allí, que la actividad económica de los servicios supere a los otros sectores de la economía. Este entorno es el gran desafío que enfrenta el sistema de educación superior en Colombia

Y aquí, conviene recordar a Humberto Maturana cuando diferencia la **formación humana** (desarrollo como persona capaz de ser cocreadora con otros de un espacio humano de convivencia social deseable) y la **capacitación** (la adquisición de habilidades y capacidades de acción en el mundo en que se vive, como recursos operacionales...) al reseñar la pretensión de adecuar la educación a las necesidades y condiciones que prevalecerán en el siglo XXI¹⁶; complementaríamos, al servicio del capital transnacional, que no reconoce fronteras ni soberanías; que pone, igualmente, en la órbita mercantil la educación y los valores de la cultura (la industria cultural). En ese sentido la actividad docente no puede seguir siendo un simple ejercicio, sobre la repetición acrítica de contenidos desagregados o una minimización de procedimientos, cuando el país reclama no una universidad del aprendizaje, sino del pensamiento.

Dentro de la realidad anterior se encuentra el impacto de las nuevas tecnologías informáticas, que sugieren un redimensionamiento del sistema educativo y de la función docente, lo cual permite, además, la superación de la dicotomía de lo público-privado. El nuevo paradigma educativo incluye el aprendizaje de las formas de búsqueda de información en el aula sin muros (aprender a "navegar" en las redes) y la sustitución del "aprendizaje en grupo" o clase, por el "aprendizaje personificado". La educación a distancia cobra entonces la mayor importancia, orientada al desarrollo de competencias para el

¹⁶ Humberto Maturana y Sima Nisis. 1998. Formación humana y capacitación. Bogotá: Tercer Mundo.

trabajo, debiendo modificarse las instituciones de educación superior para enfatizar el desarrollo de programas de modalidad técnica y tecnológica¹⁷.

Esa formación, exclusivamente técnica y tecnológica con la cual se quiere reformar y reducir los currículos, no sin argumentos ha sido considerada para las instituciones propias de dicha modalidad y, así lo consagra la **Misión de educación técnica, tecnológica y formación profesional** -creada mediante el decreto 641/1998- quien elaboró el texto "*Hacia un sistema de oportunidades de formación para el trabajo: Una propuesta para Colombia*". Y allí, no se responsabiliza a las universidades del cumplimiento específico de esa modalidad formativa. Igualmente, Ley 749/ 2002, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones, lo único que establece es un nuevo eslabón dentro del sistema de educación superior, las Instituciones Técnicas Profesionales y los ciclos de formación. Es deseable que este marco regulatorio sea analizado para fundamentar con mayor propiedad las propuestas de desarrollo curricular por competencias.

La visión de competencias está bien apropiada ya por nuestros estudiantes, lo evidencian Oscar Miguel Moreno y otros, los mejores puntajes en los Ecaes¹⁸, cuando expresan: *La Nacional es un espacio de libertad, donde encuentras todas las tendencias ideológicas y puedes alimentarte de diferentes saberes, perspectivas y puntos de vista, y eso te forma no sólo como técnico sino como persona. La Universidad Nacional es el país, con sus virtudes y defectos.* En igual sentido, Daniel Osorio dice: *... me he formado para pensar, criticar y construir un mejor país, una mejor sociedad;* ni qué decir de lo manifestado por Pamela Talero: *... pero no cabe duda de que los conocimientos recibidos en la Universidad, así como el contacto con las diferentes maneras de interpretar las realidades del país, enriquecen nuestra formación y, en consecuencia, la forma de abordar soluciones concretas a cada dificultad. La universidad, más allá de su continua preocupación por la excelencia académica, ofrece una verdadera formación cosmopolita e integral. Aquí se representa el país en toda su magnitud. El enfrentarse a diferentes situaciones y miradas forma, ¡y de qué manera! Este es el verdadero fuerte de la Universidad Nacional de Colombia.* Esta es una pequeña muestra del gran nivel de competencias que han aprehendido nuestros estudiantes, como consecuencia del acumulado de valores y actitudes que genera "la nacho" y, esto no parece conocerlo los reformadores. Sobran más comentarios.

La formación en la Universidad debe hacer reiteración en las habilidades intelectuales con el fin de producir conocimiento por medio de las actividades investigativas, las cuales deben desbordar el marco del método científico, fundamentado en el positivismo de la ciencia, que sólo valora aquello que

¹⁷ Alfonso Conde Cotes. Comentarios al documento "Bases para una política de Estado en materia de educación superior". Bogotá: Federación Nacional de Profesores Universitarios, 2001. 12 p. Fotocopiado.

¹⁸ Eduardo López. 2005. Quince de los mejores universitarios del país están en la UN. Carta Universitaria, Bogotá, 4 de marzo, pp.8-9.

pueda ser medible y por tanto dar resultados tangibles. Debe cuestionar los supuestos básicos normales, preguntar el porqué indagar sobre el hacer que está detrás del hacer. En contraste, "hoy en día se puede formar un ingeniero en una rama particular de una manera eficaz, pero que es al mismo tiempo prácticamente un analfabeta en otros campos. La educación significa algo más que el entrenamiento de un experto para un mercado que lo demanda"¹⁹.

En esa búsqueda mucho podrá contribuir las competencias ilustradas en el cuadro 1, las cuales resultan un buen ejemplo de lo que se debe lograr en los procesos formativo, para cualquier campo disciplinar o profesional, donde cada uno tomará lo suyo. A pesar del buen ejemplo, el enfoque de competencias no resulta tan fácil de asimilar y adaptar; no basta decir que él implica la integración de los conocimientos y las habilidades o la capacidad para ejecutar una acción, porque de ser así, el asunto ya estaría resuelto con el lema del laboratorio de lácteos. Así mismo, resulta abrumador y dudoso que tanto y tan bueno se pueda apropiarse en el transcurso de un pregrado.

Lo cual reafirma, igualmente, que "las competencias representan una combinación dinámica de atributos (con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y responsabilidades) que describen los resultados de aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo (Tuning Educational Structures in Europe)²⁰.

Cuadro 1. Relación competencias y estrategia didáctica

Competencias	Habilidades	Destrezas	Estrategias
Abstraer	Inferir Relacionar	Conjeturar Simbolizar Formalizar	Mapas conceptuales Lúdica
Demostrar	Comprender axiomas Argumentar teoremas Refutar	Simbolizar Formalizar Describir Relacionar	Talleres Mapas conceptuales
Explicar	Observar Comparar Clasificar	Ver Escuchar Relacionar	ABP° Salidas de campo Trabajo de laboratorio
Generalizar	Crear leyes Abstracción Convalidar	Contrastar Refutar Conjeturar	Experimentación Salidas de campo Trabajo de laboratorio
Pronosticar	Hipotizar modelar Inferir análisis de tendencias	Manejo de datos Calcular Operar	Heurística* ABP°
Modelar	Abstraer	Calcular	Heurística*

¹⁹ Zuleta, op. cit., p. 78 y 83.

²⁰ Galdeano, op., cit.

	Simular Diseñar	Operar	ABP ^o
Interpretar	Comprender Analizar Sintetizar	Leer Escribir	Seminario Estudio de casos
Comunicación	Leer Escribir Escuchar hablar	Aplicar reglas de la gramática	Seminario
Escritura	Leer	Aplicar reglas ortográficas	Ensayo
Tesis Antítesis Síntesis	Retórica Argumentación	Manejo de la voz Escuchar	Conversatorio

Fuente: Elvia María González Agudelo. 2005. La investigación formativa o acerca del desarrollo de competencias científicas en la educación superior. Encuentro Internacional de Educación Superior: Formación por Competencias. Medellín. 8 al 9 Junio/05. *Para algunos teóricos la heurística es un método, para otros es una estrategia. Según las perspectiva y la claridad con la cual de utilice puede ser ambas.

^o Aprendizaje Basado en Problema.

La universidad dentro esta lógica, de aportar a la calificación de mano de obra para el mercado laboral no puede evitar reflexionar sobre su papel como constructora y animadora permanente del **Desarrollo Integral**; la provisión que hace de esa mano de obra calificada no puede convertirse en la misión institucional trascendente; la famosa fábrica de cartones, ya sea de pregrado o postgrado. Para la formación del talento (alta inteligencia) se requiere de una "actividad reflexiva, la cual se debe entender como el saber reflexivo, el que va más allá de lo instrumental e indaga por la naturaleza que desarrolla el intelecto en tantos modos esenciales del pensamiento como sea posible: lógico, empírico, moral y ético".

Para Tedesco²¹: La finalidad de la educación no consiste sólo en formar trabajadores, sino también en formar ciudadanos con capacidades tales como: el dominio de la lengua, la comprensión de los fundamentos de la ciencia y de las nuevas tecnologías, el pensamiento crítico, la capacidad de analizar un problema, de distinguir hechos y consecuencias, la capacidad de adaptarse a condiciones nuevas, la capacidad de comunicarse y de comprender al menos una lengua extranjera, la capacidad de trabajar en equipo, el gusto por el riesgo, el sentido de la responsabilidad y la disciplina personal, el sentido de la decisión y el compromiso, la iniciativa, la curiosidad, la creatividad, el espíritu de profesionalidad, la búsqueda de la excelencia, el sentido de la competencia, el sentido del servicio a la comunidad y el civismo. Este recuento da pistas más profundas, que desbordan la visión eficientista-mercantil de la formación

²¹ Tedesco J. C. 1995. El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya.

superior, las cuales que deberíamos considerar críticamente en la reformulación de los planes curriculares de la Universidad Nacional de Colombia.

Así Hashimoto (1999) considera que el nuevo paradigma de la educación debe forjar una educación que se preocupe por la racionalidad, la tecnología, la creatividad y enseñe a usar la información más que a transmitirla, a identificar problemas y oportunidades, donde se alterne definitivamente la cultura oral y escrita.

Los ambientes anteriormente descritos, demandan un profesional de la ingeniería con habilidades como las referidas por Pérez et al (1999): las lógicas para el aprendizaje de las ciencias; las interpersonales referidas a la comunicación, el trabajo en equipo, hacer conexiones con disciplinas diferentes, escribir y expresar conceptos complejos para las soluciones creativas e innovatorias, con capacidad de autoaprendizaje a lo largo de toda la vida y para el uso de modernas herramientas computacionales.

Reseñadas las competencias requeridas por los profesionales de la ingeniería en el nuevo siglo, se deduce que todas ellas se desarrollan a partir del pensar. Obviamente, sobre el "**enseñar a pensar**" que no es el propósito de este documento y sobre lo cual existe suficiente literatura; cabe decir ahora que la educación para el pensamiento no puede centrarse con exclusividad en el aprendizaje y el conocimiento particular, pues debe preocuparse hasta trascender y lograr el ser que razona en muy diversas y variadas situaciones (Gómez 1999). En otras palabras, se intenta darle a la enseñanza la vía del pensamiento, al modo como la plantea Martínez (1999). **Hoy, la vieja ideología de las habilidades y destrezas que separa la teoría y la práctica, es sustituida por la noción de competencias.**

Con las anteriores reflexiones, para la Colombia desgarrada por una aguda crisis humanitaria, bien podríamos, también acoger como competencias las reseñadas por el Siquiatra Álvaro Rodríguez²², para nuestro Comisionado de Paz: *claridad mental, profundas convicciones, visión de futuro, tolerancia extraordinaria, auténtica vocación de servicios, habilidad para la comunicación, autocrítica para valorar y rectificar los errores, una buena dosis de seguridad en si mismo y sobre todo capacidad para la conciliación*. Lo cual podría resultar exagerado; pero, pareciera que tan dispersa sumatoria de dominios y atributos deberían confluir en una sola persona, lo cual resultaría avasallador y se supone que la educación superior debe suministrar.

En ese sentido, la diferenciación de los tipos de competencias, nos remite directamente a otra polémica, no saldada en nuestro medio académico, sobre la conceptualización y la división artificial entre teoría y práctica, modelo con el cual nos acercamos a los problemas del conocimiento y, en consecuencia pone en consideración la pertinencia sobre si desarrollamos ciencia o nos dedicamos

²² Álvaro Rodríguez Gama. 2005. Un Comisionado de Paz en Colombia. El Espectador. Bogotá: 12 de junio, p. 6A.

a las tecnologías. Posiblemente, si primero se resolviese estos interrogantes quedaría más expedito identificar y apropiarse el tipo de competencias, que son requeridas en la educación superior colombiana.

Desafortunadamente, entre nuestros estudiantes y profesionales en ejercicio y, en muchos docentes existe un relativo desprecio por lo teórico, lo conceptual y una mitificación de lo empírico, del paquete tecnológico. Se subestiman las ciencias básicas y se sobrevaloran las asignaturas prácticas. Igualmente el currículo termina siendo el instrumento que permite fabricar el profesional, al formularse desde la perspectiva del mercado o diseñando para situaciones particulares.

De una manera simple, se podría intentar resumir el concepto predominante, en nuestra universidad sobre lo que es práctica y teoría: por teoría se entiende la enseñanza y repetición de técnicas en el aula; en tanto que la práctica es ir a ver el uso de las técnicas. A una simplificación de esa categoría se podrían circunscribir los procesos de la enseñanza, producto de la carencia de reflexión crítica sobre el quehacer docente, sin apropiarse de las discusiones pedagógicas que se dan en el mundo académico. Como quiera que sea, aquellas definiciones expresan una confrontación entre teoría y práctica, la cual induce al estudiante a creer que la práctica produce un conocimiento más importante del que pueda suministrar la teoría. La práctica es el ejercicio profesional, el cual no entrega la Universidad; no se transmite la experiencia. Esta visión da lugar a la existencia de ciertos cursos, recargados de experiencias y anécdotas; ello seduce al estudiante y le confirma la anterior contradicción y su desprecio por la teoría. Estos profesores y este modelo se convierten para el estudiante, en el ejemplo de lo que debe saber y hacer un docente.

Sabater afirma que la "educación para la vida práctica" no forma más que personas incapaces para pensar y actuar, esto es, no forma hombres libres. Por otra parte, una formación profesional basada en este modelo saca a las personas rápidamente del mercado laboral por la velocidad con la cual se vuelven obsoletos sus conocimientos y su poca flexibilidad mental que no lo habilita para enfrentar un mundo laboral más amplio. De allí que cobren vigencia los interrogantes: **"¿Cómo asumir un papel crítico si no se es capaz de analizar los problemas?, ¿cómo ofrecer soluciones si no se es capaz de razonar?"**²³.

Ya en el plano directo de la formación superior, en un aprendizaje continuo, el individuo debe ser orientado no sólo para los conocimientos simples del cómo de las soluciones tecnológicas, sino para conocer el porqué, para qué, con conciencia de las consecuencias e implicaciones de sus decisiones y acciones profesionales, desde el punto de vista de la racionalidad técnica y económica, como también de los impactos de éstas, sobre el medio social y el ambiente. Es decir, abordar la problemática colombiana en el contexto de la

²³ Francisco Tavera Escobar. 2000. La calidad de la enseñanza de la ingeniería ante el siglo XXI. México: Limusa.

formación de los profesionales que se demandan, torna necesaria la integración de diferentes contenidos técnicos, económicos, sociales y ambientales, de manera que el estudiante pueda construir un marco de referencia crítico y obligante de la realidad en la que le tocara actuar. Entender y conocer la complejidad de la realidad del país, sus determinantes e implicaciones, conducirá a la diferenciación profesional en el mercado de trabajo.

Por lo anterior, **la universidad debe definir su misión y sus objetivos desde un horizonte más ambicioso, situados más allá de las demandas del mercado, de la industria, de las políticas gubernamentales de coyuntura... Señalar modelos alternativos de sociedad y de vida**²⁴. En este orden de ideas, es evidente que la universidad debe contribuir, igualmente a generar una cultura de valores que **contraponga la idea generalizante del tener más, del éxito fácil, de la mano de la competencia por ir más lejos, más rápido, más alto, por la de ser más**; porque ella pone de presente la dignidad humana y el libre ejercicio de su personalidad, cultivándose la tolerancia, el respeto y la solidaridad. No se niega que el conocimiento pueda ser construido a partir de la cultura nacional, pero enriquecido con el conocimiento universal en el proceso de contextualización. El conocimiento debe ser responsable del enriquecimiento cultural y de su integración con lo universal.

Indudablemente, existe un consenso frente a la importancia de la educación de la población en un contexto de globalización y competencia. Tanto la más amplia cobertura como una excelente calidad son objetivos que se combinan para el mejoramiento de la provisión, el acceso y la obligatoriedad de este servicio público. Los bajos niveles de formación atentan contra la construcción de un capital humano y social competente y competitivo, con valores democráticos arraigados y capacidad de reproducirse y cualificarse"²⁵.

Calidad que debe transitar de una visión focalizada en la eficacia de la relación costo-beneficio-rentabilidad, dentro del paradigma de capital humano, que instrumentalizaba la educación para la capacitación y el desarrollo de destrezas que habilitaban, exclusivamente, para competir en el mercado de trabajo, dejando de lado la formación de ciudadanos, a otra mirada centrada en el reconocimiento de un entorno ambiental, social y cultural, con impactos significativos de orden político, económico, productivo-tecnológico y con avances en el desarrollo de la ciencia y la investigación. La calidad está íntimamente ligada a la pertinencia, concebida ésta como la búsqueda de relaciones de coherencia y articulación de la universidad y de su quehacer con las necesidades e intereses del desarrollo nacional, para formular y contribuir a dar respuestas a los grandes problemas de la sociedad colombiana. Ese currículo por competencias restringido, difícilmente daría cuenta de estos principios.

²⁴ Misión Nacional para la modernización de la universidad pública. Informe final. Bogotá, 1995. 210 p.

²⁵ Editorial de El Tiempo. 2001. "La calidad es el futuro". En: El Tiempo, Bogotá, 23 de abril, p. 14.

La globalización de la economía es una tendencia que difícilmente se puede eludir, independientemente de la gama de opciones con las que cuenta el país para desarrollar su propia política económica. Esta condición de contexto resulta determinante para construir la visión del aparato productivo de nuestra economía y del sistema de formación y de ciencia y tecnología que le corresponde. Dicho reconocimiento no invita a reconstruir y reformular nuestro sistema educativo a imagen y semejanza de las exigencias -más bien imposiciones- de los acuerdos comerciales TLC o ALCA.

En ese sentido, se hace necesario admitir que el modelo globalizante pone de presente nuevos retos y sombras que, desdibujan el papel soberano de nuestro sistema de educación superior y su papel trascendental en la formación de ciudadanos y en su contribución al desarrollo económico del país y, que a su vez pone en alto riesgo el rol rector de la unal y el proyecto académico-social que representa.

En esa perspectiva, La Universidad Nacional de Colombia debe reafirmar su compromiso académico con la sociedad a través de su misión múltiple de producir cultura, ciencia, tecnología y en su máxima expresión descubrir, rescatar, incrementar los valores propios de la nacionalidad; propender por una formación integral de los seres humanos que les permita reentender, valorar, rescatar y defender su entorno ambiental y su patrimonio cultural y, por encima de todo, ser la pregonera de todos los colombianos, especialmente de aquellos que no tienen quienes los tengan en cuenta. Esta ruta estratégica no debería ser modificada, ella sigue siendo pertinente y de hecho teniendo vigencia. Esto nos pondría en la órbita de resolver dilemas o especificar los criterios que deben prevalecer para definir el perfil curricular, profesional y la selección de contenidos curriculares que deben incluirse, donde se puede preguntar sobre: las necesidades del mercado, las necesidades sociales o estar en equilibrio; la formación deberá ser más científica o tecnológica. ¿Cuál será el nivel de la profundización del conocimiento disciplinar o profesionalizante que deberá ser apropiado por el estudiante en el pregrado? ¿Qué rol y retorno se plantea el programa para el egresado?

Pero, independiente de tomar una u otra opción, existe el convencimiento de que una formación teórica fundamentada en mucha capacidad analítica, crítica y de asombro, preparará el egresado para dar respuestas a los problemas de la práctica productiva y del ejercicio ciudadano. Aquí es posible recrear múltiples competencias, que facilitan el ejercicio de una profesión, al igual esa acción ciudadana, que reivindica la participación, la democracia y la equidad.

Todo proyecto educativo mirando únicamente las tendencias inmediatas del mercado, no puede emprender la tarea de formar los profesionales del futuro, basado en las necesidades de hoy. Asumida esa perspectiva, el reto del educador es apropiarse de esas nuevas tendencias y consecuentemente, emprender esa tarea impuesta por la dinámica acelerada de los procesos actuales, una vez que vivimos en un país en plena ruptura del desarrollo

urbano- rural, al mismo tiempo que se procura que el modelo económico funcione de tal forma, que promueva la competitividad, sustentabilidad y equidad. Es decisivo admitir que son múltiples las opciones y oportunidades que ofrecen el desarrollo tecno-científico, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y acceder al mismo, y en ello debe empeñarse la universidad. Dicho proceso está bien ilustrado en el acuerdo 14/90 (reforma académica) y demás lineamientos, herramienta principal con la cual se construye este intento.

Por ello, se demanda de una educación integral que prepare para el mañana sin desmedro de la preparación para el mercado ocupacional, desde la perspectiva de la cultura empresarial, que capacite no para llenar empleos sino para crearlos, que transite de una formación marcada por una función instruccional, para convertirse en formativa. Formación integral definida con base en los resultados del análisis de los problemas nacionales o universales y orientados hacia la construcción de un ciudadano participativo, democrático, tolerante, creativo y productivo; con visión de los procesos de globalización económica y de internacionalización cultural. Sólo así, estaríamos integrando y complementando fecundamente la formación humanística, ética y sobre los problemas nacionales con alta calidad de la dimensión técnica, profesional y disciplinar que se imparte.

Y, aquí es necesario reconocer la realidad de nuestro modelo de formación-educación colombiano en sus niveles básicos, donde no se han logrado perfeccionar las habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir, que constituyen los principales factores para la construcción de conocimiento, lo cual tampoco resulta mejor en el nivel de la educación superior. Esta evidencia se convierte en uno de los limitantes en los procesos de admisión y causal de una competencia feroz por los pocos cupos ofertados, que deja de lado a más del 90% de los aspirantes. Lo cual está generando más inequidades ante la falta de oportunidades, para el ingreso a una educación de calidad que, en general, oferta la educación superior pública; circunstancia de la cual hacen buen provecho el multicolor sistema de educación superior privado. Consideraciones que, igualmente son dejadas de lado en la propuesta de reforma curricular.

Por último, en desarrollo de la sugerida propuesta de diseño curricular por competencias, hasta ahora no han sido identificadas, ni menos discutidas las competencias genéricas o específicas -evidente tampoco se trata de reseñar un listado, lo cual resultaría relativamente fácil y en cierta medida ya está hecho, ni tampoco definir que competencias es "saber hacer en contexto"- que hay que desarrollar y evaluar para las diferentes profesiones ofertadas por la universidad; sumado a que dicho modelo ha sido admitido sin mayor análisis para la capacitación técnica y tecnológica y, extendido u homologado en procesos de evaluación y selección como los exámenes de estado (Icfes-Ecaes e ingreso a la universidad).

Conclusiones

A pesar de la permanente alusión a las competencias, todavía no se conocen orientaciones más precisas, para la definición de los perfiles profesionales que den cuenta de ellas y, que indudablemente deben existir y ser aprehendidas; ya que las primeras elaboraciones sobre el asunto, de manera parcial, están consignadas en el Documento de Trabajo N^o. 1²⁶ y, posteriormente referidas en una extensa autoentrevista (Documento de Trabajo N^o. 6. Preguntas y Respuestas²⁷) que dejan más dudas que claridad, ya que hay más preguntas que verdaderas respuestas, porque una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace. Por tanto, de lo que se trata es determinar cuáles son esas competencias y cuáles son los énfasis; si ellas se privilegian desde la visión general de la competencia que proporciona la capacidad para una acción o la capacidad de resolver problemas nuevos o la solución de las rutinas del ejercicio laboral. O acaso, también ellas son un simple mecanismo, para establecimiento de estándares que facilitan la comparación de los niveles de desempeño requerido en distintas carreras-profesiones. A pesar de ello, no se pretende negar, categóricamente que ésta sea una herramienta para reestructurar, diseñar y evaluar programas curriculares.

A pesar de que ese proceso de elaboración sobre competencias, es de reciente aparición en la educación superior colombiana, la dirección de la universidad lo dio por agotado procediendo, simplemente a replicarlo, sin mayor discernimiento en el acuerdo 037. No se duda que ese "conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas aptitudes y actitudes que, relacionados entre si, permiten al individuo argumentar, interpretar, proponer y actuar en todas sus interacciones a lo largo de la vida"²⁸, son de vital importancia en los procesos de reformular los programas curriculares; sospechamos es de los afanes para aplicar algo de naturaleza compleja, dado que dicho concepto ha transmutado de una visión, netamente laboral al campo de la educación en general. Y como en la educación superior no solo se pretende dar certificaciones oficiales que faculden a alguien, para desempeñarse en disímiles oficios, se debe sopesar con mayor prudencia estas nuevas interpretaciones y desplazamientos. Porque esas competencias deben seguir dando "cuenta de un saber, y de un saber hacer, pero ahora también de un saber ser, y todo en un espectro más vasto: la nueva sociedad del conocimiento, el mundo profesional, el laboral, el mundo ciudadano, la cotidianidad"²⁹.

Desde antes de la reforma establecida por el acuerdo 14/90, siempre nos hemos estado interrogando y buscando qué es lo que los estudiantes requieren saber, qué deben saber hacer y cómo saber actuar en su comportamiento ciudadano y en el ejercicio profesional; o dicho de otro modo, qué aprender,

²⁶ Rectoría, op. cit, pp. 43- 56.

²⁷ Rectoría. 2005. La reforma académica de La Universidad Nacional de Colombia: preguntas y respuestas. Serie Documentos de Trabajo N^o. 6.

²⁸Ministerio de Educación Nacional. Competencias: educación par la vida. En: Educación Superior. Boletín Informativo # 5 (octubre/diciembre/2005).

²⁹ *Ibíd.*

cómo y para qué, para la adecuada configuración del currículo. Así mismo, nos hemos empeñado en identificar y recuperar lo que hacen las personas al enfrentar y resolver situaciones y problemas característicos de una determinada profesión, de esas razones darían cuenta nuestros egresados.

En consecuencia, es bueno insistir que para refutar los cambios, con los cuales hoy nos apremia la dirección de la universidad, hay dos elementos rectores: la autoevaluación y el mismo acuerdo 14; este compromiso considero muchos de los elementos de las manoseadas competencias y, de alguna forma, con otro lenguaje o términos y conceptualización se analizó en los debates previos, en los lineamientos y se consignó implícitamente en el acuerdo. Es decir, la gran revolución curricular que hoy nos ofrecen, la Universidad Nacional la vivió ya hace dieciséis años desde una perspectiva académica más amplia, porque en la de hoy todo se agota en lo curricular. Estos dos procesos emblemáticos, permiten confrontar la crítica en el sentido que el añejo acuerdo se especializó en lineamientos para los pregrados. No se intenta, por tanto, la defensa a ultranza de la reforma Antanas o reclamar su herencia o recibir la posta, se trata es de hacer ese justo balance de lo que dicho modelo representa o representó, como quieren algunos. Sin hacer ese balance, hoy se invita apresuradamente a reconstruir planes curriculares de pregrado.

Se está pues en mora de ese marco conceptual, para la definición y elaboración de los perfiles profesionales que den luces sobre las competencias. Preocupa, eso si, el sobredimensionamiento de los alcances que se pueden lograr con dicho enfoque, presentado como el gran antídoto para aliviar y transformar nuestros actuales programas académicos de pregrado ¿Sí será posible insertar y articular tantas competencias, ya ilustradas?; ¿no habrá que dejar parte de ellas, para los postgrados y, para que el ejercicio ciudadano y productivo molde tantas insinuaciones y atributos? Extrañamente, ante ese afán por la reestructuración de currículos, hoy los Comités Asesores de Programas Curriculares y sus coordinadores están huérfanos de orientación y lineamientos, pero a la vez apremiados por culminar la autoevaluación, sobre la cual la dirección académica ha consignado pocas elaboraciones.

De manera acelerada, improvisada y a pedazos se pretende desmontar los *criterios generales para la organización de los programas curriculares de pregrado*, consignados en el acuerdo 14. Dicha pretensión con el argumento que esos lineamientos no dan preeminencia a la investigación. En contraste deberían invitarnos a realizar un balance de sus logros y limitaciones y, no acatar pasivamente su desmantelamiento. Hoy en contrario, estamos ante la presencia de un modelo centralista que aspira a lo homogéneo y a reducir la autonomía de las facultades y sedes para desarrollar la normatividad institucional en correspondencia con sus singularidades formativas y los campos disciplinarios o profesionales que intervienen o influyen.

Hoy, como gran insumo, en ese proceso de mejoramiento continuo nos encontramos con dos procesos de autoevaluación, uno formulado con nuestras propias reglas de juego y, el nuevo que desplazó a aquel, de la mano del

Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Como esa faena de reconocernos, parcialmente está cumplida, es preciso reivindicarla, ya que es sobre dichas elaboraciones, autocríticas, metas y acciones de mejoramiento es que nos debemos disponer al proceso riguroso y metódico de los cambios curriculares pertinentes, partiendo de las luces que nos dan nuestros propios descubrimientos y de los que algunos actores externos hayan señalado.

La autoevaluación debe ser apropiada como el proceso de reflexión, comprensión, reconocimiento, afirmación, rectificación y balance de la universidad sobre sí misma y de la forma como cumple su misión, sobre su especificidad y sobre la calidad del servicio que oferta. Espacio y oportunidad para hacer un recuento de realizaciones y momento para replantear derroteros y para vigorizar la comunidad académica y remozar la institucionalidad; reconociendo nexos importantes entre las distintas tareas y profundizando el compromiso de cada uno con sus propios y legítimos intereses y con el proyecto colectivo. Para ello, se invocaba, debería adelantarse de cara a un proyecto de universidad que permita reconocer formas de organización y de trabajo que deben ser fortalecidos y estructuras y rutinas que deben ser cambiados.

Nos ufamamos de lo bien que se comportaron nuestros estudiantes en los ECAES- considerando el entorno nacional-, en otra lectura estadística unos pocos pasan raspando el tres, lo que demuestra lo regular que estamos y, que en consecuencia son múltiples las tareas que se requieren para mejorar, y que la innovación académica propuesta no es la panacea para remediar nuestros males.

La educación superior, en el nuevo escenario de la acción profesional surgido, inevitablemente de las nuevas condiciones en la economía mundial, "trae maneras diferentes de enfocar y de actuar en el terreno de la producción. Paradójicamente, en el marco de la globalización del mundo cada vez, y más evidente, se hace necesario fortalecer la visión de lo específico, de lo local, y, por lo tanto, es necesario igualmente fortalecer sistemas de educación y de formación profesional que atiendan y respeten la diversidad, la diferencia y permitan, por un lado, aprovechar e instrumentar elementos positivos de la tercera revolución industrial, y por otro, contrarrestar y manejar las fuerzas avasallantes de esa misma revolución, que en aras del mercado tiende a homogeneizarlo todo, especialmente en lo concerniente al terreno cultural"³⁰.

La universidad, para ser realmente pertinente no puede restringirse a la realización de tareas específicas, para resolver problemas locales; ella debe atender al fortalecimiento de las competencias académicas que en el mediano y largo plazo requiere el país. Para su autoconocimiento y para la producción de su propia ciencia y tecnología Colombia necesita lingüistas, matemáticos, físicos, pintores, músicos y filósofos y, en general, teóricos de los distintos campos; necesita realizar no sólo acciones sociales concretas, sino también investigación fundamental. La pertinencia y orientación a largo plazo deben estar

³⁰ Diego Roldán Luna.1999. El perfil y la formación del profesional en ciencias agrarias y afines. Bogotá. TM editores-Colciencias-Agrofuturo.

fundamentadas en las necesidades sociales. La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo.

De hecho se deben considerar y atender las solicitudes de los empresarios y gremios, ya que es claro que la única manera como los profesionales se insertan y modifican la cultura de la sociedad, es mediante su trabajo, pero de un trabajo digno. De un trabajo donde él sea propositivo y ejerza su creatividad y disposición con miras al desarrollo empresarial y propio. Por lo tanto, se trata de desarrollar las competencias pertinentes para su desempeño profesional como una inserción a la sociedad y a partir de la cual pueden transformar la cultura.

“La universidad no es sólo pública porque la sociedad invierte en ella y porque sea un lugar de encuentro entre personas pertenecientes a distintos estratos sociales; La Universidad Nacional se desempeña como universidad del Estado cuando se ocupa de los problemas que son prioritarios, para la sociedad en su conjunto y no sólo piensa en producir profesionales, sino que reflexiona sobre el tipo de profesionales que a largo plazo necesita el país y se empeña en formarlos. La universidad es universidad del Estado cuando se interesa por lo urgente, pero se concentra en lo importante, cuando le da prioridad a lo estratégico, al largo plazo, a lo público sobre lo coyuntural, el corto plazo, lo privado”³¹.

A pesar que en la universidad se ofertan, a veces, disímiles programas, lo cual puede dificultar su diferenciación en términos de competencias, campos de intervención y de ejercicio profesional, forzosamente se hace urgente la redefinición sobre su pertinencia y justificación social. Igualmente, sus campos de intervención o acción, o el objeto de estudio, sus objetivos y su misión. Todo ello, hace necesario tener una visión de contexto de la problemática social, política, ambiental y tecnológico-productiva que vive el país, para abordar los cambios requeridos y, no los estimulados para estar a la moda o para obedecer a los dictados de la política gubernamental. Entonces, definitivamente corresponde a los comités asesores de planes curriculares, en el marco ya analizado, proponer esas orientaciones. Se trata de no dejar al libre albedrío individualizado del profesor, para que interprete o traduzca lo que es conveniente o no para una formación en particular o de rienda suelta al currículo oculto. La vida institucional cuenta con suficientes espacios colegiados para confrontar y finiquitar esa disputa.

La formación universitaria no debe estar, exclusivamente, orientada al saber hacer en la vida (competencias), debe hacer énfasis al saber conocer para interpretar y explicar los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad y, así poder conservarla o transformarla. El saber conocer

³¹ Plan Global de Desarrollo, Universidad Nacional de Colombia, op. cit., p. 17.

debe modificar la visión del saber hacer en la vida. De no ser así, nuestra formación superior solo estaría habilitada para generar las competencias, que demandará las nuevas reglas o exigencias del comercio internacional y, no para nuestro desarrollo soberano. Es decir, un modelo educativo que busca entrenar y capacitar recursos humanos para que sean competitivos, eficientes y obedientes en la estructura de producción. Es decir una educación supeditada a los dictados del mercado laboral. A eso serán relegadas las funciones de la educación superior. Igualmente, profundizará la desagregación y confrontación entre teoría y práctica, disyuntivas inmersas en las propuestas de currículos formulados sobre competencias. Es decir, esta dicotomía es ajena a las estructuras de la ciencia y del conocimiento; y de seguir actuando así, será el camino para validar la formación tecnológica propia de otras instituciones.

El modelo educativo, fundamentado en las competencias, que nos proponen se complementará de la mano de la pretendida vinculación directa y eficaz de la universidad con el sector externo, a través de los catedráticos quienes masivamente serán contratados para el pregrado y, así facilitar el tránsito de los doctores para los posgrados; es decir, las otras dedicaciones serán sustituida en el pregrado por un mediocre servicio por horas, de los nuevos **taxistas**, que en nada beneficiará la calidad académica ni a la institución que sirven.

Resulta, entonces, evidente que son también competencias propias para el ingeniero o profesional el manejo de computadores, redes de comunicaciones, habilidades interpersonales, conocimiento de otro idioma, sensibilidad a otras culturas y creencias, habilidad para el autoaprendizaje, comunicación (redacción y expresión oral). Igualmente, estimular el trabajo en equipo y los valores sociales, sin restarle posibilidades al surgimiento individual, considerando que la educación no sólo es un hecho individual, sino ante todo social. Ante tanto atributo necesario, queda la sensación de que las abundantes y bien elaboradas y diferenciadas competencias conocidas, en este recorrido, resultan excesivas para la formulación o reestructuración de programas curriculares de pregrado.

La capacidad analítica y lógica, apropiadas en un currículo deben luego permitir abordar las especificidades, conceptualizaciones y aplicaciones ejemplares, en un sector o subsector de la actividad económico-productiva, para que el futuro profesional encuentre, posible aprovechar y recrear los principios de las ciencias básicas. Por consiguiente, el profesor debe esforzarse "por enseñar a pensar de manera problemática"³².

El nuevo paradigma educativo debe tener en el desarrollo humano el eje trascendental en su formulación, promoviendo el valor de ser más, en oposición de tener más, y que armonice la identidad nacional y la globalización de la cultura. Un paradigma en que la confrontación del desarrollo individual y la integración social dejen de tener sentido, y se

³² Hernán Suárez. 1995. Presentación para la primera edición. Educación y democracia. Estanislao Zuleta.

respete la dignidad humana y el libre ejercicio del individuo, cultivándose la tolerancia, el respeto y la solidaridad. Todo esto ante el temor que las competencias terminen imponiendo estándares inamovibles.

Así mismo, es necesario transitar a pedagogías basadas en la construcción de conocimiento, en el dominio de estrategias de tutoría, de preguntas, de utilización de lenguajes verbales y no verbales y en el acceso y dominio de nuevas tecnologías que permitan aprender por sí mismo, con motivación y eficacia. Como dice Zuleta³³, refiriéndose al modelo de enseñanza e interpretación de la historia: "Es una historia que tras el detalle, la minucia, la anécdota y el listado, olvida lo esencial, lo global, lo que importa".

³³ Zuleta, op. cit., p. 17.