

Hacia un modelo pedagógico que vivencie la misión en el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad del Tolima

Gonzalo Camacho Vásquez¹

Resumen. El vínculo entre teoría y práctica debería ser una preocupación constante de todos los estamentos educativos; la razón de ser de la teoría es la práctica. Se aprende para generar cambio, transformar las maneras de ser y hacer. La misión del Proyecto Educativo de la Universidad del Tolima, como la mayoría de las consignas, se percibe como una meta que generalmente pertenece al discurso de identidad de la institución; sin embargo, poco se pregunta sobre la manera como se vivencia en las aulas, con los estudiantes, quienes, en últimas, son los que deberían verse directamente afectados. Este ensayo pretende trazar los lineamientos básicos que llevarían a hacer visibles los propósitos de la misión en las prácticas desarrolladas en las aulas de clase. Se toman los diferentes conceptos emitidos en la misión y se analizan discursivamente con el fin de establecer la razón de ser de cada consigna y la forma como podría hacerse realidad en las prácticas didácticas. El autor se apoya en la cartografía como método de análisis del discurso. Al final, se proponen algunos retos que implicaría la adopción del modelo propuesto.

Palabras clave: misión institucional, modelo pedagógico, cartografía, saber como patología superior.

Abstract. The link between theory and practice should be a constant concern among all the teaching institutions; theory should exist because of practice. One learns to make changes and transform the ways of being and doing. The mission statement content in the Institutional educative project (PEI), as most of the statements of this type, is perceived as a target that belongs to discourse of identity from the Institution; nevertheless, it is rarely asked the way it is effectively lived in the classroom. This essay intends to trace the guidelines to make visible the purposes of the mission through the learning practices developed in daily teaching act. The concepts within the mission statement are analyzed discursively in order to establish the function of each of them and the way it could be made true. The author applies the cartography as a method to analyze the discourse. At the end, some challenges that will bring the adoption of the model proposed.

Key words: Institutional Mission, Pedagogical model, cartography, Thinking as a Superior Pathology.

¹ Magister en Educación. Profesor Asistente, Licenciatura en Inglés, Universidad del Tolima. Investigador en el Grupo de Investigación en “Didáctica de las Lenguas GIDLE”, Universidad del Tolima, Colombia; e-mail: gcamachov@outlook.com, gcamachov@ut.edu.co

1. Introducción

La Ley General de Educación, o Ley 115 de 1994, promulga, en el Artículo 73, que cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que, entre otras cosas, se especifiquen los principios y fines del establecimiento. Estos dos aspectos se describen generalmente en lo que se ha denominado como la “misión” de la institución. Al establecerse como ley, la misión institucional se convierte en un discurso prescriptivo que define la meta educativa mediante la instauración de una identidad pedagógica en la identificación de un modelo de sujeto que atienda a los lineamientos de la una Formación Integral.

En la lógica del sentido común, se podría pensar que, cuando se crea el discurso, se asegura la ejecución de lo que en él se promulga; sin embargo, no todo lo que el discurso define tiene una relación directa con lo que se hace en la práctica, ni todo lo que se hace en la práctica se puede definir en un discurso. La cartografía, como método de análisis de los enunciados, define el discurso como un territorio sobre el cual podemos identificar líneas flexibles y líneas duras: las primeras son aquellas que agujeran los territorios endurecidos y crean nuevas visibilidades, nuevas relaciones entre el concepto y el sentido; en cambio, las líneas duras las dan unos territorios fosilizados en el discurso.

Las líneas de segmentariedad dura o molar, líneas de segmentación flexible y molecular, líneas de fuga: muchos problemas se plantean. En primer lugar los relativos al carácter particular de cada una. Se podría pensar que los segmentos duros están determinados, predeterminados socialmente, sobrecodificados por el Estado; por el contrario, se tendería a convenir la segmentariedad flexible en un ejercicio interior, imaginario o fantasmático. (Deleuze y Guattari, 1998, p. 197)

Así las cosas, un discurso, como el de la misión institucional, estaría dentro del territorio de las líneas duras, ya que lo da la prescripción de una Ley; además, aparece tan repetitivo que pocas veces se piensa; en cambio, a las líneas de fuga o flexibles las daría la oportunidad de poder re-pensar, re-armar y criticar el concepto en un ejercicio de creación. Entonces, surge la pregunta: *¿Cómo hacer para que la misión institucional de la Universidad del Tolima abandone el terreno de fosilización y empiece a ser pensado? ¿El solo hecho de producir el enunciado de la misión asegura que se vivencie en las aulas de clase?*

Este ensayo pretende desarticular los enunciados presentes dentro de la misión de la Universidad y presenta, a la vez, algunas alternativas de flexibilización mediante la propuesta de un modelo pedagógico.

A manera de ejemplo, el Paradigma Pedagógico Ignaciano (Compañía de Jesús, 2013) es un modelo pedagógico que articula el pensamiento de Ignacio de Loyola en

cinco pasos: la contextualización, la experiencia, la reflexión, la acción y la evaluación. Cada uno de estos pasos constituye un momento en la instrucción y corresponde a la filosofía de Íñigo López de Loyola, a partir de los *Ejercicios Espirituales*.

¿Cómo luciría un modelo pedagógico basado en lo descrito en la misión institucional de la Universidad?

Por otra parte, también podría pensarse en la formación.

La Misión: objeto y sujeto del discurso

La misión de la Universidad del Tolima promulga:

La Universidad del Tolima es una institución de educación superior de carácter público que fomenta el desarrollo de capacidades humanas para la formación integral permanente, apoyada en valores éticos de tolerancia, respeto y convivencia mediante la búsqueda incesante del saber, la producción y la apropiación y divulgación del conocimiento en los diversos campos de la ciencia, el arte y la cultura, desde una perspectiva inter- y transdisciplinar, como aporte al bienestar de la sociedad, al ambiente y al desarrollo sustentable de la región, la Nación y el mundo. (Universidad del Tolima, p. 23)

En primera instancia, la misión expresa el objeto del discurso como el “desarrollo de capacidades humanas para la formación integral permanente apoyada en valores éticos de tolerancia, respeto y convivencia”. El sujeto a formar atiende a los requisitos de un ser que cumpla con las dimensiones establecidas en la Ley General de Educación, en el Artículo 13. Basados en este concepto, podemos manifestar que el modelo pedagógico apunta hacia los principios de un modelo personalizado, que tiene sus fundamentos en la teoría del sacerdote jesuita Pierre Faure.

Así, se asume el acto educativo como educación personalizada que:

se apoya en la consideración del ser humano como persona y no simplemente como organismo que reacciona ante los estímulos del medio, sino, principalmente, como un ser escudriñador y activo que explora y cambia el mundo que le rodea (García, 1988, p. 25).

Luego, el ser que se quiere desarrollar es la persona humana que, como vemos en la definición anterior, también conlleva unos rasgos de educación constructivista en cuanto a que se espera que esta persona aprenda a través de su interacción con el medio. Entonces, surge la pregunta: ¿Cómo hacer para que en las clases, las prácticas pedagógicas giren alrededor de la persona y lleven a desarrollar la tolerancia, el respeto y la convivencia? Necesariamente, los contenidos teóricos deben considerar no sólo lo estrictamente concerniente a la disciplina de estudio, sino también deben ligarse al

desarrollo de la persona. De esta manera, debe haber una condición en el momento cuando el maestro selecciona y dispone los aprendizajes en el aula, condición que podrían darla las siguientes preguntas:

¿El contenido no sólo enseña la disciplina, sino que posibilita su vinculación con la persona y el medio que lo rodea?

¿La metodología de la clase permite el desarrollo de la tolerancia, el respeto y la convivencia?

Podríamos decir que estos aspectos sólo llegarían a vivenciarse a través de lecciones que incluyeran la interacción, la dinámica de las clases; entonces, debería favorecer el trabajo cooperativo y una reflexión que llevara al estudiante a ser consciente acerca de la forma como este trabajo no sólo se constituye en una herramienta cognitiva, sino también como una oportunidad de crecimiento personal.

A manera de ejemplo, una clase de inglés no sólo debe desarrollar las competencias comunicativas del estudiante, sino también llevarlo a pensar sobre su papel como persona en la sociedad. El maestro, cuando selecciona una canción para una clase basada en el desarrollo de la escucha, no sólo debe preguntarse si el nivel de lengua en la letra de esa canción es adecuado para la competencia lingüística de los estudiantes, sino, también, cómo la letra de la canción favorece el desarrollo de la persona. Así, para un nivel B1 del Marco Común de Referencia Europeo, se escogerían canciones como “The Earth Song”, de Michael Jackson, o “Do the Evolution” de Pearl Jam, que posibilitan la reflexión en torno a la destrucción del planeta. De igual modo, canciones como “Stupid Girls” de Pink o “If I were a boy” de Beyoncé llevarían a debatir en torno al trato que se le da a la mujer en nuestra sociedad.

De esta forma, en el análisis de esta primera parte de la misión, se tiene en claro que los contenidos didácticos de las clases deben responder al desarrollo de la disciplina de estudio y de los valores de la persona, así como a un momento de reflexión en torno al acto pedagógico.

2. La misión y la transdisciplinariedad

El segundo concepto incluido en la misión establece: “...mediante la búsqueda incesante del saber, la producción y la apropiación y divulgación del conocimiento en los diversos campos de la ciencia, el arte y la cultura, desde una perspectiva inter- y transdisciplinar”.

En este apartado, se percibe de una manera más clara la intención constructivista de la misión de la Universidad; además, agrega el modo como se logra esta construcción: “desde una perspectiva inter- y transdisciplinar”. Con respecto a esta última característica, se plantea el siguiente cuestionamiento: ¿Cómo lograr la inter

y transdisciplinariedad en un modelo curricular que concibe el saber como algo seccionado en asignaturas, unidades temáticas, ciclos semestrales, etc.?

A este respecto, el autor de este artículo hace un análisis de la Formación Integral en el Modelo de Educación virtual de la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga. En este análisis, se percibe igualmente la necesidad de no concebir el saber como algo fragmentado, sino como un “rizoma”, tal y como lo concibe Gilles Deleuze:

La educación desde la noción de agenciamiento pasaría a abandonar el esquema de armario con cajones en donde se guarda el conocimiento y se cierra al final de cada clase, de cada lección, de cada Unidad, para convertirse en un organismo movido por la fuerza de la intensidad. Esta intensidad la entiende Deleuze a la manera de Spinoza, como una dimensión de afectación que va más allá de las composiciones físicas para tocar las conformaciones intrínsecas de los objetos. Así, la manera de disponer el saber transgrede la dinámica de la fragmentación en espacios y tiempos para hacer caso al deseo, a la intuición que le da sentido desde la singularidad del sujeto. (Camacho, 2013, p. 10)

La adopción de un modelo educativo que favorezca la inter y transdisciplinariedad requiere de un currículo que posibilite el trabajo colaborativo entre maestros, estudiantes, directivos y la comunidad educativa; espacios que posibiliten el intercambio de ideas, la construcción real del saber mediante la planeación colectiva.

A este respecto, se viene desarrollando, en el grupo de investigación en didáctica de las lenguas de la Universidad del Tolima, el proyecto llamado “Aprendizaje basado en tareas: Promoviendo la Autonomía en la Licenciatura en inglés de la Universidad del Tolima”. Este estudio permite ver los beneficios para el aprendizaje con un modelo basado en tareas. El desarrollo de los tres ciclos (que comprende el proyecto y que toma como material de análisis las sesiones de planeación colaborativa de las clases, la ejecución en el análisis del video de la clase y los diarios de reflexión), permite mostrar que este esquema de enseñanza-aprendizaje favorece el trabajo interdisciplinario en el diálogo de saberes como prerrequisito para la enseñanza; además, deja ver los retos que se deberían asumir al hacerse una aplicación. En primera instancia, el currículo requeriría profundos cambios, que lleven a organizar la enseñanza a partir del estudio de necesidades e intereses del alumno, que es lo que Richards (2010) denomina “Central Curriculum”. Este autor entiende la organización del currículo en las siguientes etapas:

- Paso 1. Diagnóstico de necesidades
- Paso 2. Formulación de objetivos
- Paso 3. Selección de contenidos
- Paso 4. Organización de contenidos
- Paso 5. Selección de experiencias de aprendizaje
- Paso 6. Organización de las experiencias de aprendizaje
- Paso 7. Determinación de lo que se evaluará y las formas como se hará.

A modo de conclusión de este apartado, abordar el conocimiento desde una perspectiva inter- y transdisciplinar implica unos retos a nivel del currículo que permitan el trabajo colaborativo y la organización de los saberes a partir del estudiante; también suscita que se provean los espacios y los tiempos que faciliten el trabajo cooperativo entre las diferentes disciplinas, así como incluir a los estudiantes en todo el proceso de formación: la planeación, la ejecución y la evaluación del proceso de aprendizaje.

3. La misión y la sociedad

Finalmente, la misión de la Universidad establece: "...como aporte al bienestar de la sociedad, al ambiente y al desarrollo sustentable de la región, la Nación y el mundo."

En este concepto, se vinculan los dos primeros anteriormente analizados, con el contexto regional, nacional y mundial. El desarrollo del ser humano, desde una perspectiva integral, mediante un esquema constructivista, debe llevar a que este ser aporte a la sociedad. En esta parte, se deja clara la responsabilidad social del sujeto estudiante; se le da una utilidad al saber construido; es decir, más allá de la afectación intrínseca por el saber, de la que habla Deleuze en *Mil Mesetas*, es necesario que cumpla con funciones concretas de desarrollo.

Planteado de esta manera, y visto desde la lógica del sentido común, pareciera claro que esa es la función última de la educación. No obstante, podríamos plantearnos algunas dudas al respecto:

¿El saber debe necesariamente tener un fin útil?

¿Qué pasaría si se asume el aprendizaje como algo placentero, que se hace porque se quiere, más allá de un fin externo?

Deleuze y Guattari (1988) entienden el saber cómo una Patología Superior. Esta concepción transgrede el fin útil del conocimiento y lo lleva a otro plano: el plano de la afectación.

Se asume el saber cómo problemático porque sólo tiene sentido en su contradicción, a través de la pregunta: ¿cómo creativo?, porque no hay que descubrirlo sino crearlo; ¿cómo perverso?, porque se ríe de sí mismo mediante la paradoja de sus enunciados.

A este respecto, se debe generar una reflexión desde la academia de la Universidad para pensar si la misión del aprendizaje debe atender exclusivamente a un modelo mercantil, que convertiría a la enseñanza en una labor útil socialmente; o si se da también cabida a una idea de saber que incluye el sentir del ser por establecer una relación epistémica en la que medien el deseo, las ganas, la motivación intrínseca, que llevarían a transformar a la persona, más allá de metas idealistas y universales.

Para Pierre Bourdieu, a la luz de *Los tres estados del capital cultural* (1979), discursos como el de la misión de la Universidad estarían dentro del estado que este autor denomina incorporado: “El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la “persona”, un hábito” (p. 2). Por consiguiente, discurso como el de la misión de la Universidad sería una especie de poder sobre los cuerpos que pretende la formación de hábitos y costumbres; pero, ¿qué tipo de hábitos y con qué intención?

Si analizamos este tipo de discursos prescriptivos o de ideales humanos a la luz de los preceptos de Fernández Palomares (2003), bien podríamos afirmar que se persigue un fin eminentemente político cuando se pretende crear mano de obra productiva, competente para una economía globalizada y, a la vez, ciudadanos para una sociedad democrática:

Así, por ejemplo, cómo logra la escuela hacernos “buenos trabajadores asalariados”, ordenados, obedientes, puntuales, dispuestos a hacer no importa qué con tal de obtener un salario. O cómo la escuela inculca la laboriosidad y la moral compulsiva del trabajo, la competitividad y el individualismo. Pero también hay estudios que muestran la posibilidad de que la escuela se comprometa con la defensa de la ciudadanía y que forme individuos críticos y solidarios, capaces de comprender e interpretar su mundo de manera libre y de llegar a comprometerse con la construcción de una sociedad con mayor igualdad, más justa y democrática. (Fernández Palomares, 2003, p. 4)

La declaración de la UNESCO parece darle la razón a Fernández Palomares, ya que, en su informe mundial, titulado *Hacia las sociedades del conocimiento* (2005), refiere que:

el acceso a la educación debe preparar a los educandos para afrontar los desafíos del siglo XXI, fomentando en particular el desarrollo de la creatividad, de los valores de ciudadanía y democracia, y de las competencias imprescindibles para la vida diaria y profesional; así mismo, la inversión en educación debe apuntar a la mejora de los contextos (p. 206).

Los discursos idealistas se constituirían en una especie de bio-poder, o poder sobre los cuerpos, para hacer y para hacer hacer, que dispone de las capacidades intelectuales, artísticas, emocionales, espirituales de las personas para la consecución de un objetivo global, marcado por el modelo productivo.

Cabe preguntarnos, ¿qué singularidades del ser niegan este tipo de ideales institucionales? ¿Es válido el encauzamiento de las dimensiones humanas hacia principios universales? ¿Se está realmente privilegiando la pluralidad o se está limitando en nombre de una “falsa” pluralidad? En otras palabras, ¿la formación es integral o la formación se está “integralizando”? ¿Es posible fomentar el desarrollo del ser mediante la instauración de modelos globales?

4. Conclusiones

Un modelo pedagógico que vivencie la misión institucional de la Universidad del Tolima plantea los siguientes retos:

El aseguramiento de una educación humanista, mediante la creación de dispositivos pedagógicos (llámense formatos de clase, protocolos de instrucción) que contemplen el desarrollo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en las clases.

La estructuración de un protocolo de clase que promueva el trabajo cooperativo basado en el desarrollo de tareas o proyectos, que incluyan la interacción como posibilidad de crecer en la tolerancia, la convivencia y el respeto.

La construcción o reforma del currículo en que el aprendizaje parta de las necesidades específicas de la persona-estudiante y la planeación, ejecución y evaluación del proceso pedagógico de manera colectiva.

Pensar la organización del currículo en términos de núcleos problémicos, que giren alrededor del cuestionamiento de los saberes existentes, sin barreras de espacio y tiempo que segmenten el conocimiento.

Referencias

- Bourdieu, P. (1979) Los tres estados del capital cultural. *Actes de recherche en Sciences sociales*. UAM-Azacapatzalco, Mexico, n° 5, pp. 11-17. (También disponible en: <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>).
- Camacho, V. G. (2013). El pensamiento rizomático en la construcción de un modelo didáctico que vivencie la formación integral en el esquema de educación virtual de la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*. 2 (2), 91-102.
- Compañía de Jesús (2013). Pedagogía ignaciana. Un planteamiento práctico. Recuperado de: http://www.sjweb.info/documents/education/pedagogy_sp.pdf
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1998) Tres Novelas cortas o ¿Qué ha pasado? En: *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia:Editorial Pre-Textos.
- Deleuze, G.(1988). *Diferencia y Repetición. La imagen del pensamiento*. Madrid: Editorial Júcar Universidad.

Fernández P., F. (coord.) (2003) El estudio Sociológico de la Educación. En: *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson, p. 1-34.

García, V. (1988). *Educación Personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp.

Richards, J. (2010). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central and Backward Design. *RELC Journal*. University of Sidney, 44 (1) 533, 29 p.

UNESCO (2005). *Hacia las Sociedades del conocimiento*. París: Ediciones Unesco.

Referencia

Gonzalo Camacho Vásquez, “Hacia un modelo pedagógico que vivencie la misión en el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad del Tolima”, revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, Vol. 6, (enero-diciembre), 2013, pp. 231 - 239

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 28/08/13

Fecha de aprobación: 09/10/13