



ALFONSO TAMAYO VALENCIA*

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Resumen

Se ubica el contexto de la formación pedagógica del docente universitario, se señalan las principales tendencias del campo de la pedagogía en los últimos años en Colombia y se muestran las posibilidades que ellas tienen para fundamentar nuevas estrategias didácticas para mejorar los procesos de enseñanza en la educación superior.

Palabras clave: *Pedagogía, didáctica, educación superior, investigación, formación pedagógica, práctica pedagógica, competencias comunicativas, sociolingüística.*

Abstract

The context of the pedagogic formation of the professor is located, the main tendencies of the field of the pedagogy in the last years in Colombia are pointed out and the possibilities that they have to base new didactic strategies to improve the processes of teaching in the superior education are shown.

Key words: *Pedagogy, didactic, superior education, investigation, pedagogic formation, pedagogy practice, communication competitions, discipline, linguisticsocial.*

1. El contexto

En Colombia existen 87.021 docentes que desempeñan su labor en 274 instituciones de educación superior y atienden una población estudiantil de 877.944 alumnos, distribuidos en jornada diurna, nocturna y a

distancia. Solamente el 2,2% de estos docentes tiene título de Ph.D y el 13,8%, el de maestría, mientras que el 84% solamente ostenta el título de pregrado o especialista (Orozco *et al.*, 2001: 154-159).

Y aunque se reconoce un crecimiento desmesurado de los profesores, las instituciones y los programas, especialmente de posgrado, durante la década del noventa, la educación superior, como objeto de investigación, tiene un desarrollo reciente (Duque y Lucio, 2001: 270):

* Profesor de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja. E-mail: viacademica@tunja.uptc.edu.co
Texto recibido el día 6 de octubre de 2004 y aprobado el día 13 de noviembre de 2004.

Dentro del tema de la educación se han venido haciendo diversos esfuerzos tanto a nivel de políticas, como de investigación en aspectos referidos a los diversos elementos que conforman la educación básica y media colombiana. Sin embargo, puede afirmarse que el tema de la educación superior, al menos desde la perspectiva de la investigación, no ha sido objeto de la misma atención que la de los otros niveles de conjunto de la educación del país (Henao, 2000: 11).

La Universidad colombiana se puede caracterizar como inequitativa (cobertura 14,29%), profesionalizante, con tendencia a la privatización (70% y 30%), redundante en la formación de economistas, administradores, contadores, licenciados e ingenieros, centralizada en las cuatro grandes capitales (Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla), sin mayor desarrollo en la formación en ciencias básicas y como un "sistema aunque muy diferenciado poco o nada diversificado en sus modalidades académicas, poco flexible, con problemas de cobertura, de equidad, de eficiencia, y muy poco articulado entre sí y con los otros niveles de la educación" (Orozco *et al.*: 18). Pero a pesar de esta problemática compleja, todavía la investigación en educación superior no es importante (Duque y Lucio: 291-292).

Los realizadores del *Estado del arte sobre la investigación en la educación superior*, contratado por Colciencias, doctores Ricardo Lucio y María Mercedes Duque, concluyen su estudio reconociendo "un rezaño importante en Colombia si se la compara con otros países de América Latina como Argentina, Chile, México o Costa Rica" (309). Y señalan

[...] la poca importancia que desde hace varias décadas le viene dando el Estado, el bajo porcentaje de inversión en el sector, la falta de seriedad y continuidad de las políticas de largo plazo, la manipulación política que se le da a la cartera y la falta de claridad para comprender que a medida que pasa el tiempo, con la internacionalización de la economía y de la cultura, el desarro-

llo vertiginoso de la ciencia y la tecnología, se hace más estratégico y más necesario contar con un sistema educativo vigoroso, productivo, crítico y con buena capacidad de adaptarse y asumir el difícil reto de liderar el proceso de modernizar el país [...] la investigación que se hace sobre la educación superior es pobre, dispersa y desenfocada [...] en los primeros siete años de la década del noventa hubo un repunte considerable de la producción académica en el tema de la educación superior, estimulada fundamentalmente por los organismos estatales en el proceso de concepción, diseño, montaje y ejecución del sistema nacional de acreditación. Sistema que tiene la virtud de existir y de presionar continuamente a las instituciones de educación superior a pensar en el problema de la calidad (309).

[...]

Tenemos una clase dirigente que sigue sin comprender la importancia de la educación superior y, quizá por esta misma falta de visión global, tenemos también una "comunidad" académica que no se repiensa ni se autoevalúa, que no ha logrado pasar el nivel de subsistencia y se limita en buena parte a cumplir formalmente con las escasísimas exigencias legales que le imponen, que no ha sido capaz de comprometerse a fondo en pensar sobre el tema de la educación superior, sus dificultades y retos (310).



2. La formación pedagógica en los docentes de la educación superior

Señalada la problemática de la educación superior en términos generales, es preciso preguntarnos por la formación pedagógica. Algunos elementos ya están dados en el contexto, cuando se señala que el modelo de universidad privilegia la enseñanza de las disciplinas y la formación en las profesiones, y que, dada la expansión desmesurada de las instituciones, programas y docentes en la década del noventa, los niveles de exigencia para ser profesor universitario se reducen a la posesión del título de pregrado.

Pero una mirada más detenida nos lleva a reconocer una historia en la formulación de políticas de formación de docentes, así como unos acontecimientos que obligan a su redireccionamiento, y el crecimiento cada vez mayor de un "campo intelectual de la pedagogía" que, originado en la reflexión sobre las prácticas de los niveles básico y medio de la educación, comienza a golpear las puertas de la educación superior.

Por formación pedagógica no entendemos aquí la simple capacidad para exponer los contenidos disciplinarios propios de una profesión, ni el simple manejo instrumental de métodos de enseñanza. Por formación pedagógica entendemos el desarrollo de competencias para la conceptualización, aplicación y experimentación de los conocimientos, métodos y estrategias para la enseñanza de los saberes específicos en contextos institucionales. Esta formación corresponde al campo pedagógico, que se distingue del campo educativo, pues como bien lo ha resaltado la doctora Olga Lucía Zuluaga (1988a), mientras lo educativo se enmarca en la producción y reproducción de la cultura y la ciencia en el ámbito de lo social, la pedagogía se refiere al saber pedagógico que da identidad al docente alrededor de las preguntas por los fi-



nes, los métodos, las estrategias didácticas, la selección de contenidos, las formas de evaluación, las metas, la relación con los estudiantes, con el saber, las instituciones y las prácticas.

La formación pedagógica del docente responde a las competencias para resolver las preguntas: ¿Para qué se enseña?, ¿cómo enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿a quién se enseña?, ¿dónde se ejerce la práctica de la enseñanza? Y configura un campo propio con objeto, método, teorías y corrientes, que puede ser reconstruido e historiado desde sus fundamentos, sus modelos, su estructura curricular y los sentidos y significados que otorgan a la práctica pedagógica.

Estas necesidades de formación se vislumbran en forma concreta desde la década del sesenta, y apuntan a la especialización en los contenidos de las diferentes ciencias básicas o profesionales, pero no en la docencia propiamente dicha (Forero *et al.*, 1999: 18-20). Desde 1967 se programan cursos cortos de metodología de la enseñanza, dirigidos a profesores universitarios por un asesor de la Asociación Colombiana de Universidades, Ascun, y en 1968 y 1969, en las universidades de los Andes y del Valle; así mismo, hacia 1975 el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, señalaba cómo a pesar de los esfuerzos hechos por la Universidad Nacional de Colombia, el Icetex y Ascun, los cursos tenían un carácter informativo y motivante, pero realmente no desarrollaban habilidades docentes. También por esta época, la Universidad Industrial de Santander, UIS, a través del Centro de Tecnología Educativa, ofrecía diversos seminarios sobre técnicas de docencia, que también fueron ofrecidos por las universidades de Antioquia, La Salle, Santo Tomás y Pedagógica Nacional, pero que según se desprende de los estudios de Toro, Forero y Quintero (citado por Forero *et al.*: 17) estaban enfocados desde la tecnología

educativa fundamentada en la psicología conductista y orientada al manejo operativo de la planeación por objetivos, el diseño curricular, la planeación de la clase, métodos de enseñanza programada, la evaluación del aprendizaje, el uso del material didáctico. Se trataba de optimizar al máximo los procesos en términos de objetivos preestablecidos, de condiciones diagnósticas de entrada, de recursos y medios con que se cuenta y de control y evaluación de resultados. Historia que también es reconocida por el profesor Mario Díaz como el auge de las concepciones desarrollistas, que pusieron en circulación nociones como desarrollo, modernización, progreso, cambio social, recursos humanos, y a la luz de las cuales se produjeron transformaciones fundamentales en la estructura interna de la Universidad.

Emerge así un contingente significativo de "profesionales del conocimiento" dedicados a la enseñanza superior, con muy escasa preparación para resolver los problemas que planteaba la docencia.

Durante este período, la tecnología educativa, como la vertiente dominante de renovación pedagógica, favoreció entre los profesores universitarios la adquisición de un carácter más pragmático, más centrado en la optimización de los recursos y, sobre todo, más adaptable a aquellos docentes desconocedores de los elementos mínimos de la pedagogía, pero expertos en su disciplina o profesión (Díaz, 2000: 14).

Se obtiene así un docente universitario que va a centrar su labor en la enseñanza de las disciplinas, y se legitima un currículo que le garantiza los saberes según se refieran o no a la línea de formación específica, subvalorando o desplazando la formación social y humanística. En suma, la formación pedagógica del docente universitario queda reducida a la capacidad para transmitir los contenidos propios de la disciplina o asignaturas que enseña, a la capacidad para planear objetivos pre-

determinados según secuencias cerradas que parten de conductas de entrada y conductas finales observables mediante el proceso de aprendizaje entendido como condicionamiento operante.

Se privilegia la investigación sobre la docencia, ya que mientras la segunda reproduce y contextualiza, la primera produce y aplica. En este modelo pedagógico, el docente supone que el conocimiento científico es el experimental y que las ciencias humanas, la filosofía, la ética y los idiomas son apéndices a la formación profesional. Se legitiman así campos de conocimiento privilegiados alrededor de los saberes específicos, y se implanta un currículo insular, asignaturista, sin pertinencia académica ni pertinencia social; se divide el plan de estudios en compartimentos estancos y se desintegra la docencia, la investigación y la extensión. La pedagogía queda reducida a un simple método, y subsumida en las Ciencias de la Educación, que le asignan una conceptualización desarticulada, un carácter subordinado e instrumental y una atomización de sus objetivos, métodos y saberes (Zuluaga: 6).

En las décadas del setenta y ochenta, la Universidad se consolida como moderna y de masas, lo que según Parra Sandoval (1996), implica la expansión de nuevas carreras, la amplia participación de la mujer, la diversificación de la oferta, el intento de transformar las estructuras tradicionales y de asignar a la Universidad un papel central en la formación profesional, en la investigación científica, así como en la planificación económica y social, además de cambios fundamentales en la selección y el diseño de nuevas estructuras curriculares... base del proceso de diferenciación curricular, del debilitamiento de la universidad pública y el auge de la universidad privada.

Pero es en las décadas del ochenta y noventa cuando se producen



diversos acontecimientos que permiten pensar la pedagogía, recuperar su vigencia para la formación de profesores y poner en lo público la necesidad de una fundamentación pedagógica al quehacer de la educación superior.

Estos acontecimientos son:

1. El movimiento pedagógico.
2. Las reformas educativas. Ley 115 y Ley 30.
3. El auge de los posgrados.
4. La consolidación de centros de investigación en educación y pedagogía.
5. La producción y reproducción de bibliografía pertinente.
6. Las políticas de Colciencias y el Icfes.

Estos acontecimientos, que se han estudiado con alguna profundidad en otro trabajo (Tamayo *et al.*, 1999), permitieron "el florecimiento de las investigaciones pedagógicas" (Zuluaga, 1999: 175) y el reconocimiento de un "campo intelectual de la pedagogía" (Díaz, 1993), así como el desarrollo de propuestas para reconstruir la pedagogía como disciplina, y pusieron a circular entre los docentes una visión renovada del complejo proceso aprendizaje-ense-

ñanza, aprovechando lo mejor de las investigaciones en epistemología, lingüística y psicología cognitiva.

Se configura así desde los ochenta, pero con mayor dinámica en los noventa, un campo de conocimiento sobre la enseñanza que ha tenido profundas consecuencias en la educación básica y media. Estas nuevas tendencias pedagógicas en Colombia comienzan a permear la docencia universitaria, y vale la pena exponerlas aquí de manera explícita en pro de examinar su potencia para la construcción de una pedagogía de la educación superior que sirva de referente a la formación pedagógica del profesorado (Tamayo, 2000). Ellas son:

a. La recuperación histórica de la práctica pedagógica
(Zuluaga, 1988b).

Esta tendencia liderada en la Universidad de Antioquia por la doctora Olga Lucía Zuluaga se caracteriza por recurrir a la historia con las herramientas foucaultianas de la arqueología y la genealogía, para abordar el análisis del "discurso pedagógico" registrado en documentos, que muestra la manera como han circulado las nociones, los conceptos,

los métodos, prácticas, las regulaciones y relaciones que constituyen el campo de la pedagogía, y que existen como práctica en instituciones, sujetos y saberes.

Es este grupo de investigación el que rescata la pedagogía, tanto del carácter subordinado que le habían otorgado las llamadas Ciencias de la Educación, como de la condición de simple metódica o instrumento para enseñar que le asignó la tecnología educativa. Al contrario, para ellos la pedagogía "es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los distintos conocimientos acerca de la enseñanza de los saberes específicos en una determinada cultura"(11).

Esta definición, elaborada como resultado de sus investigaciones históricas en los clásicos de la pedagogía, desde Comenio, Pestalozzi, Herbart, Decroly, Dewey y, en nuestro país, Nieto Caballero, Escuela Normal Superior, Santander, lancasterismo, pedagogía católica, escuela activa, les permite recuperar al maestro como sujeto cuya identidad se construye alrededor de un saber propio, la pedagogía, y poner en el centro y como objeto de la pedagogía a la enseñanza como acontecimiento complejo y no como un simple acto de transmitir contenidos de información.

La pedagogía como disciplina puede ser abordada desde la epistemología, para que responda por un estatuto propio de saber construido y detectado a lo largo de la historia en los registros de la práctica pedagógica, que expresan un *saber pedagógico* en un momento dado, pero que no agotan la concepción de pedagogía.

Para la formación pedagógica del docente universitario, esta tendencia aporta un objeto de reflexión y de investigación: *la enseñanza*, que como categoría convoca una red de relaciones con el lenguaje, los valores, la ciencia y la cultura, la ética, el arte, la cultura local, el saber de



los profesores, el saber de los estudiantes, los textos... y que abre un campo fértil de investigaciones para la conceptualización, aplicación y experimentación pedagógicas. Igualmente nos invita a iniciar trabajos de reconstrucción histórica en la educación superior, cuya "pedagogía" ha estado diluida en historiografías locales sin ninguna potencia para pensar lo que de "pedagogía" ha existido en ellas.

b. Las fronteras de la escuela, el grupo Federicci de la Universidad Nacional de Colombia (Mockus, 1994)

Para este grupo, la pedagogía se asume como disciplina reconstructiva, que más allá de las polémicas acerca de su estatuto epistemológico como saber propio del docente o como conjunto de enunciados filosóficos que orientan ese oficio, puede abordarse como el reconocimiento de unas prácticas de enseñanza que ponen en juego saber-cómo o "competencias" que el buen educador domina y no necesariamente explícita. La pedagogía será la reconstrucción del saber-cómo, dominado de manera práctica por el que enseña competentemente, hasta convertirlo en un saber-qué.

Critican, con Habermas, la visión técnico-instrumental que ha dominado la educación, y proponen ubicar como núcleo de la competencia pedagógica la competencia comunicativa, entendida ésta como la capacidad que tienen los hablantes de actuar comunicativamente, es decir, de ajustar recíprocamente sus acciones a la búsqueda de un entendimiento mutuo y de un acuerdo libre que cuente subjetivamente como tal.

La competencia pedagógica sería una competencia comunicativa más especializada, referida al conocimiento de saberes socialmente constituidos y heredados (tradicción escrita), lo cual destaca la acción comunicativa discursiva y tiene una pretensión de contribuir a interpretar, orientar y racionalizar las diver-

sas formas de actividad mediante el desplazamiento de la acción.

Esta propuesta diluye el problema sobre el estatuto de la pedagogía, en la medida en que la saca de la discusión sobre si es una ciencia de hechos o una disciplina meramente prescriptiva.

Este grupo trabaja la relación entre el conocimiento escolar y el extraescolar, buscando su articulación a través de la idea de "juegos de lenguaje", tomada de L. Wittgenstein. Insiste también en pasar de pedagogías ascéticas, basadas en el deber ser, lo formativo, lo prescrito, a pedagogías hedonistas, que buscan desarrollar la voluntad sin contraponerla al deseo, en continuidad con éste. La propuesta es el paso de una moral basada en la oposición entre deber o inclinación, a una moral basada en la expresión de los deseos y su regulación, para la interacción y la comunicación.

Abordan "las fuentes de conocimiento" en la escuela: jerarquías y relaciones, para mostrar que aunque se ha privilegiado la "cultura académica", existen otras fuentes de conocimiento (la experiencia personal, la imaginación, el arte, las tradiciones no científicas, la analogía no formalizable...) que deben ser tenidas en cuenta. Apoyados en Habermas, se insiste en que la ciencia y la técnica no constituyen la única esfera de racionalidad desarrollada por la modernidad. También el derecho, la moral, la crítica artística pueden ser y han sido terrenos de una argumentación racional elaborada, decantada por escrito y relevante para ciertas órbitas de la acción. La ciencia no es más que un sistema cultural entre otros, nos dicen, citando un profundo e importante trabajo de Yehuda Elkana.

Estos cambios pedagógicos afectan las fronteras de la escuela, problematizando sobre esas oposiciones y límites entre lenguajes y prácticas, haciéndolos cada vez más flexibles.

Pensar la formación pedagógica del docente universitario desde esta perspectiva será muy fértil para redireccionar sus prácticas de enseñanza en varios sentidos, que señalamos apoyándonos en un reciente texto de uno de los miembros de este grupo:

La formación universitaria significa formar en el ámbito propio de una disciplina y formar en una disciplina es equivalente a socializar en una cultura, esto no tiene nada que ver con la simple transmisión de conocimientos y sí tiene que ver mucho con la idea de constituir una nueva visión del mundo—o por lo menos de un determinado sector de la realidad—. Es constituir, a lo largo de un proceso, una nueva forma de ver ese sector de la realidad, de pensarlo, de hablar sobre él, de actuar sobre él. Como dice Thomas Kuhn, hablando de las revoluciones científicas, lo que se produce en el proceso de formación es una auténtica reconversión de la mirada. En este sentido es posible asimilar la formación disciplinaria a una socialización en una cultura especializada" (Gránés, 2000).

Pero además, nos dice que formar significa también formar en la cultura académica que es lo que constituye el *ethos* universitario, cuyos rasgos fundamentales son: el rechazo explícito a los argumentos de autoridad, el privilegio por la argumentación racional, el privilegio de la escritura sobre otras formas de expresión, el privilegio al establecimiento de relaciones indirectas con la base material, la estrecha relación entre pensamiento y acción, la búsqueda de consensos mediante la argumentación racional y la tendencia a especializar los discursos (*Ibid.*). Finalmente, nos dice que debemos tener en cuenta que la cultura disciplinar es una cultura viva, que se renueva en sus conceptos, en sus aplicaciones, en sus formalismos, y que, por tanto, es ella también una cultura de la investigación.

Entendemos claramente por qué no es posible desligar la docencia universitaria de la investigación, y en-

contramos también una línea pedagógica fundamental que se resume en la pregunta: ¿Cómo pasar de las concepciones previas del estudiante universitario al lenguaje especializado de las disciplinas y a la cultura propia de las profesiones?

c. El campo intelectual de la educación

En este mismo sentido, pero con base en el análisis sociolingüístico del discurso pedagógico, se viene abriendo paso en el campo intelectual de la pedagogía la propuesta del profesor Mario Díaz V. (1993), que parte del señalamiento de una fragmentación entre el nivel formativo (regulativo) y el nivel de las disciplinas (instruccional) en la enseñanza universitaria, y señala el papel reproductor que ha cumplido la pedagogía, distinto a la producción de conocimiento científico que realizan los investigadores en el campo intelectual de la educación. La división entre el docente y el investigador, y el papel de segundo orden asignado al primero no es más que la legitimación de un dispositivo de poder que ejerce el control simbólico en la sociedad, y que selecciona, organiza, jerarquiza, esconde o resalta determinados saberes y prácticas expresados en el currículo.



La pedagogía, como campo de mediación en una cultura universitaria fragmentada entre formación e instrucción, entre docencia e investigación, entre académicos y simples "dicta clase", tiene que enfrentar hoy el reto de integrar con sentido crítico todos estos aspectos según el tipo de poder que se quiera legitimar. En esta concepción no cuenta la buena o mala voluntad del profesor, él está atrapado en el gran aparato enunciativo, y lo único que puede hacer es denunciar su condición y señalar cómo las nuevas tecnologías de la comunicación y la información tienden a remplazarlo.

El docente, como trabajador de la cultura, está sometido a las reglas de la división del trabajo, y queda subordinado a la economía y a la política. Pensar la formación pedagógica del docente universitario no es posible si ésta no se enmarca en las políticas de las agencias internacionales y nacionales, más allá de las intenciones individuales o colectivas de los docentes. Triple función se asigna a la pedagogía desde esta perspectiva: integrar docencia-investigación-formación, posicionarse críticamente frente a las políticas del Estado y transformar la cultura institucional vigente en las universidades.

Prospectivamente se privilegia la visión de un profesional de la educación superior autónomo, que reflexiona críticamente sobre su práctica pedagógica para comprender sus contextos, las relaciones sociales que en éstos se activan y los procesos de aprendizaje derivados. Esta visión, que tiene su asiento en nuevas perspectivas psicológicas, sociológicas y antropológicas, es el fundamento de las políticas y estrategias que buscan trabajar por un cambio sustancial en la cultura de la educación superior para redimensionar la profesión académica y, de esta manera, a la universidad colombiana, la cual no puede estar ausente de la reflexión de los paradigmas modernos y posmodernos que desigualmente han aflorado en el país. [...] La universidad debe transformar sus procesos de formación, de investigación y de pro-



yección social, romper con modelos pedagógicos inerciales y construir una nueva razón para la práctica pedagógica abierta, flexible, que hoy se entiende como una expresión de los paradigmas socioculturales, científicos y tecnológicos vigentes (Díaz, 2000: 150).

d. El enfoque constructivista

Finalmente, es preciso señalar la importante contribución que se viene haciendo desde la psicología cognitiva, la nueva epistemología, la lingüística y la ética comunicativa para la construcción de una pedagogía de la educación superior. Este enfoque, más conocido como *constructivismo*, permite, desde su polisemia, múltiples abordajes para reconstruir los procesos de conocimiento y adecuar a ellos las formas de enseñanza. Esta corriente de pensamiento ha tenido en nuestro país un valioso impacto para investigar principalmente en la enseñanza de las ciencias y en los procesos de lecto-escritura y educación matemática.

El constructivismo es más una posición epistemológica con consecuencias didácticas que una peda-



gogía, pero a partir de ella es posible construir un campo de saber que, rastreando las prácticas de los maestros, sus métodos, procesos de aprendizaje, conocimiento escolar, desarrollo cognitivo y afectivo, axiológico y estético, permita la elaboración de propuestas alternativas para el mejoramiento de la enseñanza en la educación superior.

La Universidad Pedagógica Nacional, en la Facultad de Ciencias; el Cinde, en Manizales; la Universidad del Valle, en su Instituto Superior de Pedagogía; la UPTC de Tunja, en la línea de Innovaciones Pedagógicas, y la UIS, en el programa de posgrado en docencia, han venido avanzando investigaciones aplicadas a diferentes aspectos del constructivismo educativo, evolutivo, cognitivo o terapéutico.

Pero es preciso alertar aquí que la omnipresencia de este concepto en tantas teorías y modelos ha contribuido a enmascarar, bajo una peligrosa impresión de unidad, la enorme extensión de su campo semántico y sus variadas interpretaciones. Cada una de las ofertas constructivistas tiene puntos de vista sobre el escenario de la construcción de conocimiento, la epistemología que guía su construcción, las representaciones mentales que se activan en el proceso constructivo, los procesos de cambio espontáneo e inducido mediante intervenciones educativas y el papel del educador en todos estos procesos (M. J. Rodrigo y J. Arnay, 1977).

Hay, pues, un debate pendiente sobre estos puntos, pero podemos celebrar que cada vez se consolida mejor este campo de investigación en Colombia, y se reconoce su utilidad para la transformación de la actividad profesional docente.

El constructivismo reconoce un sujeto activo que llega a la Universidad con una visión del mundo y una manera de actuar en él, que desencadena procesos de construcción de conocimiento o cambio conceptual, pero también actitudinal, metodológico, axiológico y estético. Asume la enseñanza como la construc-

ción de escenarios que posibilitan esos cambios y direccionan el aprendizaje para que se oriente a la construcción de significados más potentes, adecuados y complejos, y abre un campo amplio para convertir la docencia en objeto de investigación. Reconocer las preconcepciones del estudiante, negociar los programas por desarrollar, propiciar el debate como cultura del aula, privilegiar la cultura académica y enrutar la enseñanza por proyectos, problemas o núcleos temáticos es un mérito de los enfoques constructivistas.

Hemos ubicado el contexto, hemos caracterizado la formación pedagógica del docente universitario y hemos señalado las direcciones del campo pedagógico en los últimos años. Nos corresponde ahora, con estos elementos, repensar la educación superior, imaginarla de otra manera y mostrar que esa otra manera es posible, avanzando en la investigación pedagógica, consolidando comunidad académica alrededor de este objeto de estudio, generando una masa crítica que ponga en lo público lo mejor de las investigaciones en los más de cincuenta programas de posgrado existentes en docencia universitaria, y abriendo el debate en nuestras universidades sobre la necesidad de políticas de largo aliento para la formación de una generación de relevo que supere los rituales de repetición, memorización y obediencia en que se ha convertido la docencia en la mayoría de las 274 instituciones de educación superior que existen hoy en nuestro país.

Bibliografía

- DÍAZ V., Mario. *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Ed. Universidad del Valle, 1993.
- . *La formación de profesores en la educación superior colombiana*. Bogotá: Ed. Icfes, 2000.
- DUQUE, María Mercedes y LUCIO, Ricardo. "La investigación en la educación supe-

rior". En: *Estados del arte de la investigación en la educación y pedagogía en Colombia*, tomo II. Icfes, Colciencias, Socolpe,

FORERO, Fanny et al. *Mejorar la docencia universitaria*, tomo II. Bogotá: UPN, 1999.

GRANÉS, José. *Principios básicos de la docencia universitaria*, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000.

HENAO, Miriam. "Estudios científicos en educación". En: *Colombia Ciencia y Tecnología*, No. 1, marzo, Bogotá, 2000.

MOCKUS, Antanas et al., *Las fronteras de la escuela*, Bogotá: Ed. Magisterio, 1994.

OROZCO, Luis E. et al., *Bases para una política de Estado en materia de educación superior*. Bogotá: Icfes, 2001.

PARRA SANDOVAL, Rodrigo, *Escuela y modernidad en Colombia*, tomo IV, capítulo II, La Universidad, Bogotá: Editores Tercer Mundo, 1996.

RODRIGO, M. J. y J. Arnay, *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Ed. Paidós, 1977.

TAMAYO, Alfonso. *Pedagogía y educación*, Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, 1999.

———. et al. "Tendencias actuales de la pedagogía en Colombia", Trabajo de Año Sabático. UPTC, Tunja, 2000.

ZULUAGA, Olga Lucía, "Educación y pedagogía. Una diferencia necesaria". En: *Educación y Cultura*, No. 14, Bogotá, Fecode, Bogotá, 1988a.

———. *Pedagogía e historia*. Bogotá. ed. Foro, 1988b.

———. *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic, 1999.

