

MODELO PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINARIO, CONTEXTUALIZADO E INVESTIGATIVO. DE LA SIMPLIFICACIÓN A LA COMPLEJIDAD. IDEAS PARA CON-VERSAR

MCS. LUIS EDUARDO PÉREZ MARRUGO
Docente de Tiempo Completo, Facultad de Ingeniería
Fundación Universitaria Tecnológico COMFENALCO



La Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco viene comprometida con el desarrollo de procesos formativos de calidad que respondan más allá de las simples exigencias del mercado, es decir, que pasando por estas exigencias impulse competencias cognitivas, comunicativas, procedimentales y socio afectivas en todos los sujetos participantes de su Proyecto, fundamentalmente en los estudiantes. Orientada por estos propósitos y los principios que subyacen en el PEI y en su Modelo Pedagógico¹, la Fundación ha considerado, más que necesario, imprescindible apostarle a la construcción colectiva de un Modelo Pedagógico que sirva de horizonte a todas y cada una de las acciones educativas, investigativas y de proyección social que se implementen en su interior en la perspectiva de garantizar una formación académica y socio humanística de alto nivel comprometida con el desarrollo del país y de la región caribe colombiana. En atención a estos propósitos se presentan las siguientes formulaciones alrededor de la dinámica de un Modelo Pedagógico que recoja el pensar, el sentir y el actuar de la comunidad Tecnoconfenalquista.

1. Nos referimos a los principios de Investigación, Contextualización, Interdisciplinariedad, Participación y Holismo los cuales se encuentran explícitos en el Proyecto Educativo de la Fundación Universitaria Tecnológico COMFENALCO.

En ese orden de ideas se considera que la Fundación concibe conceptualmente el Modelo Pedagógico como un "recurso analítico y descriptivo que permite explorar, analizar, comprender y proyectar, en forma práctica, las relaciones entre los conocimientos y la práctica pedagógica, o sea las relaciones entre (...) la pedagogía con la estructura organizativa de la escuela", las formas de comunicación e interacción dentro de ella, las imbricaciones del conocimiento científico, técnico y cultural en el ámbito de la formación, la manera como se dan las relaciones de significación y de poder dentro de ella, y de ella con otros contextos, como el social, económico y político etc², lo que significa que el Modelo Pedagógico es un dispositivo en el cual y a partir del cual se mira críticamente lo que la dinámica de la institución es, por que es así y no de otra manera, es decir su historia, y además, se establecen nuevos rumbos o caminos en el proceso formativo y del contexto en donde estos procesos se desarrollan.

En función de lo anterior también se comprende el Modelo Pedagógico como "una organización de la construcción, transmisión y recreación cultural que se deriva de una forma particular de entender la educación y que, además, implica una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento", pero también de generación y evaluación de afectividades que podrían potenciar u obstaculizar el conocimiento y las relaciones entre los sujetos que se mueven al interior del modelo. Esto sugiere la idea de que en la categoría Modelo Pedagógico lo que se moviliza es diferente y diversos modelos cada uno de los cuales presenta una gramática específica en atención a la perspectiva con que se asuma para explorar, analizar, comprender y proyectar los conocimientos, los afectos y las formas organizativas de las Instituciones Educativas.

De manera general, se ha venido aceptando que existen fundamentalmente dos Modelos Pedagógicos: El Modelo Pedagógico Agregado (M.A.P.) y el Modelo Pedagógico Integrado (M.I.P.). El primero se expresa en:

"Una segmentación o yuxtaposición de conocimientos, compartimentados en áreas y asignaturas arbitrarias y rígidamente jerarquizadas y clasificadas (...),

Una enmarcación rígida del proceso de transmisión/aprendizaje. Esto implica una teoría didáctica (...) (donde) el aprendizaje y sus ritmos son totalmente regulados por el maestro (...)

Sistema de evaluación que hace énfasis en la medición de resultados alcanzados en el aprendizaje (...)

Un aislamiento o demarcación rígida entre el conocimiento escolar (léase académico) y el conocimiento no-escolar (o académico) (...)³

Las anteriores características hacen de este modelo un espacio donde se imponen las facetas desarticuladas de la cultura y conocimiento; donde la pedagogía y la didáctica se reducen a una metodología; donde se habla de investigación como cumplimiento normativo de las etapas del "método científico"; donde decodificar información, por parte de los alumnos (as), es la nota más destacada del mismo; donde la transmisión de información por parte de los (las) docentes, es la fuente básica de la relación "educativa". Aquí todo está dicho, o se dirá, todo está organizado o se organizará, todo está jerarquizado o se jerarquizará, todo está investigado o se "investigará", por que ya otros u otras (los docentes, los investigadores o los (las) expertos (as)) lo han dicho, organizado, jerarquizado o investigado: La simplificación es el concepto que podría "definir" este Modelo Pedagógico.

2. El sentido de escuela se concibe como todo espacio de producción y circulación de saberes, experiencias y conocimientos y no como un escenario donde se implementa un nivel de educación básica, por ello, dentro de este sentido la Universidad y las demás instituciones de Educación Superior se entienden como escuelas.

3. Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores - CAENS-FORMACIÓN DE MAESTROS. Elementos para el debate. Santa Fe de Bogotá, 2000, Pág. 26

4. *Ibidem*. Pág. 27

5. DIAZ VILLA, Mario. Los Modelos Pedagógicos. En: Revista Educación y Cultura. No 7, 1986, Pág. 63-66

Las implicaciones que este modelo genera son múltiples y no requieren de un gran esfuerzo intelectual por parte de los que se dignan o detienen en pensar críticamente la educación y sus prácticas pedagógicas. Este Modelo a pesar de los cuestionamientos a que es sometido desde diferentes posiciones epistemológicas y pedagógicas no solo existe sino que persiste en un buen número de instituciones educativas, fundamentalmente en la "Educación Superior", donde se coloca un "rostro documental embellecido" que enmascara tanto sus prácticas excluyentes como la negación de los procesos formativos auténticamente autónomos.

Por su parte, el Modelo Pedagógico Integrado presupone transformaciones:

(en el sentido de flexibilidad, agregamos) "(...) en los procesos de selección y organización del conocimiento que se materializa en el currículo (...)"

En las modalidades de transmisión/aprendizaje (agregamos esto último). La pedagogía intrínseca (a este modelo) (...) hace énfasis en la exploración de los principios generales (...). El énfasis es en las de conocer, en como el conocimiento se produce (...)

En las modalidades de evaluación del aprendizaje. (...) El objeto evaluativo del Modelo le apunta al nivel de las competencias, disposiciones y actitudes cognoscitivas, interpretativas y críticas (...)

En la organización escolar (léase, universitaria en nuestro caso), esto es en la estructura de relaciones entre maestros, maestros y alumnos y entre alumnos (...)

De las relaciones entre el contexto educativo formal y el contexto cultural primario (el contexto no escolar, no académico)*.⁶

Este Modelo constituye y muestra un escenario educativo distinto al campo instaurado por el Modelo Agregado, por cuanto, múltiples son los sujetos educativos o no que pueden participar colectivamente en la investigación y definición de los "tópicos" y

problemas que "deberían" ser abordados en los procesos formativos; se potencia el trabajo en equipo tanto de alumnos (as) como de estos con los docentes y de estos últimos consigo mismos, por lo consiguiente, se establecen unas nuevas relaciones "auténticamente humanas" entre los sujetos educativos, lo que, a su vez, implica una pedagogía no solo participativa sino también pro-ductiva y no re-productiva, repetitiva y transmisiva; además, la evaluación se convierte en un ejercicio de aprendizaje y enseñanza permanente que le apuesta a la formación y no a la penalización; y "por último" sin ser esto se rompen las fronteras de la academia con los saberes y experiencias de la cultura del mundo de la vida cotidiana, es decir con el conocimiento y los problemas no académicos.

Es precisamente en esta lógica donde, consideramos, se inscribe el Modelo Pedagógico de la Fundación que hemos denominado Modelo Investigativo, Contextualizado e Interdisciplinario (M.I.C.I.). Lo investigativo significa, que las lógicas metodológicas de las ciencias y de las disciplinas orienta el accionar de docentes y estudiantes, en su relación con el saber, los contextos de aprendizaje, las prácticas y la resolución concretas de problemas; lo contextual implica, que los problemas específicos del entorno se conviertan en centro de discusión académica para ser resueltos colectivamente desde procesos investigativos articulados, lo interdisciplinario se entiende como el escenario de articulación de los diferentes saberes y conocimientos expresados en las disciplinas y asignaturas de los diferentes componentes los cuales se orientan a la resolución investigativa de los problemas concretos del contexto materializados en Núcleos problémicos y Núcleos temáticos.

En este modelo se le apuesta a la FORMACIÓN, comprendida como un proceso permanente de construcción de estructuras cognitivas, comunicativas, procedimentales, valorativas, estéticas y sociales de alto nivel o complejas⁷ en todos y cada uno de los sujetos participantes de los proyectos educativos de la Fundación, lo cual conlleva a establecer otro tipo de relaciones entre los sujetos participantes del "acto" formativo, sustentadas en la aceptación y

6. Ibidem.



reconocimiento del "otro u otra; en otras palabras, existen relaciones de reciprocidad circular entre los sujetos, por lo tanto, el que sabe o cree saber no mira a los otros u otras como "sujetos pasivos" a los cuales hay que llenar de información o "conocimiento".

En el presente modelo el conocimiento es entendido como un proceso de re-organización constructiva del sujeto y no un proceso de asimilación de información, lo que quiere decir que solo se puede hablar de conocimiento cuando el sujeto construye nuevas estructuras conceptuales, metodológicas y valorativas con las cuáles le da sentido significativo al mundo cultural, social y académico. Esta situación impone la necesidad de didácticas y estrategias pedagógicas participativas que permiten otro tipo de definición y relación, por ejemplo, de los CONTENIDOS o temáticas culturales de reflexión. En efecto, en este modelo los "contenidos" que los núcleos problémicos convocan, establecidos concertadamente, pretenden superar la asignaturización, y la ruptura con la cultura extraescolar⁷, en la perspectiva de superar la fragmentación en los procesos de pensamiento de los estudiantes y las relaciones fragmentadas o aisladas entre docentes.

En el modelo que se esboza, se establecen varios elementos de gran importancia para el desarrollo y consolidación de unas prácticas pedagógicas, alrededor de los "Contenidos". En este orden de ideas observamos, entre otros elementos, los siguientes:

La articulación de los saberes no es artificial, sino que se desarrolla en orden a los problemáticas, intereses, necesidades y potencialidades del sujeto que aprende⁸, unidas a la problemáticas del contexto; es decir, son estas problemáticas y necesidades las que ponen en funcionamiento la dinámica compleja de los saberes reflexionados en cada disciplina o región

epistemológica (interacción de disciplinas, saberes y experiencias).

Des-asignaturización, es decir, el trabajo en términos de disciplinas y/o campos "interdisciplinarios", privilegiando esto último, por cuanto potencia los encuentros dialógicos o de múltiples miradas, alrededor de los problemas concretados en los denominados Núcleos problémicos, lo que evidencia nuevas y mejores perspectivas de aprendizaje.

Los contenidos son entendidos como contenidos académicos y no académicos. Estos últimos, están referidos a las problemáticas reales del contexto, donde se movilizan saberes y experiencias de la cotidianidad que son fundamentales para la formación y la reflexión desde los saberes académicos.

Los elementos reseñados sobre los contenidos nos llevan a otro lugar en lo METODOLÓGICO. En esta dimensión la INVESTIGACIÓN se constituye en el dispositivo pedagógico dinamizador de la enseñanza, por cuanto, por un lado se enseña investigando y se investiga enseñando; por otro lado, se aprende investigando y se investiga aprendiendo. En este orden de ideas, la formación exige y construye caminos investigativos para enseñar y aprender, los que a su vez, universalizan y consolidan la formación. En este sentido, en nuestro Modelo, no podríamos afirmar que desarrollamos investigación para formar ni formamos para la investigación sino que afirmamos que, la formación se materializa como un proceso de investigación; y esta última tiene existencia en tanto formación, lo que significa que constituyen una unidad e identidad dialéctica compleja, donde incesantemente se activan las competencias de los sujetos educativos orden a sus estructuras cognitivas, comunicativas, procedimentales, éticas, estéticas e interpersonales.

7. Esto significa, desde nuestra perspectiva, reivindicar el sentido de la formación como proceso no solo de universalidad histórica y estética sino también contextual de los sujetos que se forman atendiendo los planteamientos de Gadamer Hans, Verdad y Método. España, Taurus, 1992.

8. Compréndase como la cultura producida y transmitida en los espacios no académicos e institucionales, en tal sentido la institución estaría incluida en esta categoría - será el ámbito de producir argumentación y racionalización de conocimiento y exigencias académicas transformadoras de sí misma y de la realidad universitaria.

9. El carácter significativo que asume el aprendizaje en el presente modelo se sustenta en la propuesta de David Ausubel en su "Psicología Educativa". México, Trillas, 1989.

Ingeniería

En este sentido, la propuesta metodológica del Modelo, rompe con el transmisionismo pedagógico, porque hace de la actividad pensante de los estudiantes y docentes el factor estratégico tanto del aprendizaje como de la enseñanza, de tal forma que exige un compromiso de éstos para alcanzar mayores y mejores niveles de competencias y complejidad formativa, en un escenario de negociación e intercambio de saberes y experiencias¹⁰.

Estas realidades imponen otros comportamientos, es decir comportan otras actuaciones y sentir-es de los sujetos en el caso que nos ocupa los sujetos educativos en relación con el conocimiento, la comunicación, la cultura, con el otro y consigo mismo, por ello, su conocimiento, su re-organización formativa pasa por desarrollar otros y nuevos "procesos" de lectura, de escritura, de discusión racional, de aceptación del otro como alter válido, como manifestaciones concretas de una auténtica cultura académica constructora de nuevos discursos y prácticas. Dicho de otra manera, nuestro Modelo Pedagógico le apuesta, desde lo socio-constructivo, al pensamiento, la lectura interpretativa, la escritura productora de sentido, la argumentación racional, a la investigación en la cual se condensan las competencias anteriores como dispositivos pedagógicos de trabajo. Esto nos lleva a puntualizar varias ideas:

La lectura interpretativa, además de estética, es ética por el carácter respetuoso que tiene con el texto¹¹. A pesar de "pelear" con él, atiende la propuesta cultural del texto y del autor sin "robarse" estas propuestas, sino que produce otras propuestas discursivas-argumentativas.

La escritura productora de sentido, hace del pensamiento un ejercicio artístico por la arquitectura requerida en su construcción; esta escritura cabalga en

la eticidad al respetar las ideas y formulaciones del otro que participa argumentativamente en el nuevo texto construido. Se trata de escribir apoyado en la "palabra ajena", como diría Bakhtin¹², pero no haciendo aparecer dicha palabra como mi palabra.

Como se "podría" comprender, en el Modelo Pedagógico que se reflexiona, se combate la transcripción, la copia, la repetición, la re-producción; se busca, la "creación" porque se andamia en una pedagogía de la producción, del acompañamiento; donde el pensar, el leer y el escribir, transversalizados por el arte y la ética, construyen otro ámbito de formación académica y profesional.

Ahora, ¿Cómo comprender la EVALUACIÓN en el Modelo Alternativo que se propone? En el Modelo tradicional, conductista, tecnológico- educativo, "se enseña para evaluar lo enseñado; se aprende para hacer evaluar lo aprendido; primero se enseña y/o aprende, luego se evalúa"¹³,* mediante pruebas objetivas y exámenes con los cuales el docente califica la cantidad de "conocimientos" que el estudiante es capaz de repetir desde los textos, guías y apuntes tomados en las "dictaduras de las clases" desarrolladas por el docente de turno. Si el instrumento metodológico básico del docente es la transmisión, la repetición es el dispositivo fundamental para responder, adecuadamente, ante los requerimientos de la evaluación, es decir, de los exámenes y, con ello, de la calificación. En las anteriores condiciones se "aprende" para responder los exámenes, mantener el promedio, permanecer en la Universidad y/o escuelas, en otras palabras, es la presión externa la que define el "aprender", por ello no es fortuito la predominancia, en nuestros estudiantes, de una minoría de edad, lo que implica dejarse gobernar, en su relación con el conocimiento, con el otro y con ellos mismos, por factores externos, lo que genera un comportamiento, moral e intelectual, heterónomo.

10. Aquí recogemos al insinuaciones formativas implicadas en la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas en términos de las acciones auténticamente discursivas comunicativas tal es el caso de la educación orientada por fines superiores de lo instrumental y estratégico.

11. Comprenderse texto como tejido de significaciones que se actualiza con la intervención del sujeto en un contexto específico.

12. BAKHTIN, Mijail, en " Problemas de la poética de Dostoiévski" hace un análisis de los discursos monológicos y polilógicos dialógicos, ubicando el concepto de palabra ajena como aquella palabra, discurso, otra palabra cuyo desarrollo constituye un más allá del primer discurso palabra.

13. PÉREZ, Luis Eduardo. La evaluación como categoría pedagógica. Documento Red de maestros Investigadores de Distrito de Cartagena. 2000, página 2.



En el Modelo Socio-Constructivo¹⁴, investigativo, Contextualizado e Interdisciplinario, la enseñanza y el aprendizaje son acciones interactivas de evaluación, es decir, toda acción pedagógica, en orden a estos procesos, es una acción de evaluación, a su vez, toda acción de evaluación es la acción de enseñanza y aprendizaje que implica interrelaciones múltiples entre los sujetos educativos, entre estos y el conocimiento, la cultura, las experiencias, los objetos etc. En la lógica de estas ideas, "se enseña y aprende, valorando, interpretando, explicando, en otras palabras, evaluando; se evalúa, se interpreta, se explica, se valora enseñando y aprendiendo. En otro orden de las palabras, pero, con el mismo sentido, el evaluador es, a su vez, aprendiz y evaluado; el evaluado, es al mismo tiempo, enseñante y evaluador"¹⁵.

En esta mirada, en este pensar y sentir, la evaluación no es acto de penalización, y castigo, por esto deja de ser un mecanismo de control y poder¹⁷ del docente; es, por el contrario, un acto de pro-ducción de reflexión y conocimiento académico y humanístico que define nuevas relaciones interpersonales e intrapersonales con la vida misma de los sujetos educativos, con la institución y la cultura. La movilización por el conocimiento, sin presiones externas; la búsqueda del conocimiento como ejercicio artístico, ético y

comunicativo, desde la toma de conciencia del sujeto, constituye una moral de la autonomía en todas las dimensiones del ser que se forma, es decir, de todos los participantes de nuestro Proyecto Educativo, por ello, lo que está en juego en la práctica evaluativa no es una calificación sino un proyecto de formación, en ese sentido, el presente Modelo le apuesta a la evaluación como estrategia de formación y no a la evaluación como mecanismo de calificación.

Consideramos que un Modelo Pedagógico, como el que estamos impulsando, donde prima la pregunta sobre la respuesta; la incertidumbre de la búsqueda sobre la certeza de la llegada; el discurso de la participación y de la autonomía, sobre el discurso de la re-presentación; la confrontación o polémica entre las y no la sola simpatía entre ellas; la intertextualidad o cruce de los discursos sobre los discursos monológico y textuales: la ciencia y la investigación como búsqueda sobre el recetario de metodología de investigación; el conocimiento, y el pensamiento como transformación de las condiciones del pensamiento sobre la información, es un modelo que, en pocas palabras, le apuesta a la Formación como un proceso de construcción colectiva que se le apunta a nuevas relaciones y prácticas de transformación del país y de la Región Caribe Colombiana.

14. Para una mayor profundización sobre los conceptos de "minoría y mayoría de edad" y su relación con el conocimiento y la utilización pública de la razón, véase I. Kant, En "Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?".

15. El carácter socio-constructivo se fundamenta en la perspectiva teórica sociocultural de Lev Vygotsky y Jerome Bruner, así como en la Teoría crítica de la cultura de Pierre Bordieu.

16. PÉREZ M. Luis. O.p. Cit. Pág. 4

17. El problema de la relación entre escuela, evaluación y poder se aborda desde los planteamientos que sobre mecanismos formula el filósofo Michel Foucault, fundamentalmente en "Castigar y Vigilar" y en "El Poder Psiquiátrico".