

**Resumen**

*Se presenta un estudio de experiencias curriculares de tres programas académicos de la Universidad de Antioquia, Colombia, en las que se buscan elementos para analizar e interpretar los desarrollos sobre pertinencia curricular. Los programas académicos seleccionados para el referente empírico son: Trabajo Social, Ingeniería Sanitaria y Nutrición y Dietética. El eje nodal de este trabajo se centra en lo relacionado con la construcción de un concepto de pertinencia y con el objetivo de identificar y caracterizar las dinámicas de pertinencia relacionadas con los programas en mención.*

**Palabras clave:** investigación sobre el currículo, pertinencia de la educación, investigación pedagógica, Colombia, práctica pedagógica (fuente: Tesouro de la Unesco).

# La pertinencia curricular: un estudio en tres programas universitarios

*Curriculum Relevance: A Study of Three University Programs*

*A pertinência curricular: um estudo em três programas universitários*

**Luis Alberto Malagón-Plata**

Doctor en Educación, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.  
Docente. Director de la Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación,  
Universidad del Tolima, Ibagué, Tolima.  
cadel1948@yahoo.com

**Abstract**

*The article describes a study of the curricular experiences of three academic programs at the Universidad de Antioquia in Colombia. Elements of these programs are singled out to analyze and interpret the development of curricular relevance.*

*The academic programs selected for the empirical reference are: Social Work, Sanitary Engineering and Nutrition and Diet. The crux of this study centers on aspects related to building a concept of relevance, and the objective is to identify and characterize the dynamics of relevance related to the programs in question.*

**Key words:** Curriculum research, Educational relevance, Educational research, Colombia, Teaching practice (Source: Unesco Thesaurus).

**Resumo**

*Neste artigo é apresentado um estudo sobre experiências curriculares de três programas acadêmicos da Universidade de Antioquia, Colômbia, nas que são procurados elementos para analisar e interpretar os desenvolvimentos na pertinência curricular.*

*Os programas acadêmicos selecionados para o referente empírico são Trabalho social, Engenharia sanitária e Nutrição e dietética. O eixo nodal deste trabalho relaciona-se com a construção de um conceito de pertinência e com o objetivo de identificar e caracterizar as dinâmicas de pertinência relacionadas com os programas mencionados.*

**Palavras-chave:** pesquisa sobre o currículo, pertinência da educação, pesquisa pedagógica, Colômbia, prática pedagógica (fonte: Tesouro da Unesco).

## Introducción

El presente documento se encuentra organizado en seis apartes: proceso metodológico, categorías e indicadores de pertinencia curricular, reportes de resultados, dinámicas de pertinencia en los programas académicos, síntesis del referente empírico y consideraciones finales. El primero establece las estrategias, procedimientos e instrumentos utilizados para obtener, procesar y analizar los datos; el segundo define las categorías y los indicadores utilizados; el tercero presenta reportes de resultados; el cuarto determina cada una de las dinámicas curriculares en los programas que establecen la pertinencia curricular; el quinto presenta un resumen del referente empírico, en el cual se busca dar una mirada panorámica a los resultados, para ayudar en la comprensión del trabajo, y, finalmente, el sexto presenta una serie de consideraciones, a manera de interpretación de los resultados.

## Proceso metodológico

El instrumento para recabar la información fue la *entrevista cualitativa*, y el método de análisis e interpretación, el *análisis de contenido*. De igual forma, se utilizó como apoyo el programa ANSWR (*Analysis Software for Word-Based Records*, versión 4.0), en razón de su generalizada utilización en varias universidades del país, y en especial en tres de ellas: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia y Universidad de Antioquia. Este programa se utiliza en investigaciones cualitativas para análisis de contenidos, y proporciona reportes que ayudan a afinar el análisis y la interpretación del objeto de investigación.

1. **Las fuentes.** En los tres programas, los estudiantes y los egresados conformaron colectivos para las entrevistas, de tal forma que las fuentes referidas a ellos, para cada programa, aparecen como una sola. Así, las fuentes en total son ocho: Directora, profesoras y egresados-estudiantes para el caso

de Nutrición y Dietética; Director-profesor y egresados-estudiantes para el Programa de Ingeniería Sanitaria; Directora, profesoras y egresados-estudiantes para el caso de Trabajo Social.

2. **Guías de entrevistas.** Las entrevistas fueron cualitativas, abiertas y focalizadas hacia los aspectos relacionados con el currículo. Ellas adoptaron la forma de *conversatorios*, entremezclando los temas nodales con referencias a situaciones marginales, lo que permitió una mayor fluidez y amplitud en la conversación.

Los temas referenciados fueron: el currículo, su estructura, organización, cambios, participación de los diferentes estamentos; la relación con el entorno, las formas de esa relación, la participación del sector externo, de los egresados, y procesos de desarrollo curricular, investigación y perspectivas futuras. Esto significa que las preguntas estuvieron relacionadas con esas temáticas.

Algunas de las preguntas formuladas al comienzo fueron: ¿Cuál es la estructura organizacional del currículo? ¿Participan los diferentes estamentos internos y externos en los procesos de transformación curricular? ¿Cuenta el programa con mecanismos de participación curricular? ¿Ustedes como egresados participan de diferentes actividades en relación con el programa? ¿Ustedes como estudiantes hacen parte de mecanismos de participación en los procesos curriculares? ¿Podrían decir que el programa los preparó de manera adecuada para las actividades que actualmente desarrollan en las áreas de trabajo? ¿Las actividades que realizan o han realizado durante la carrera, en el entorno, se relacionan con los contenidos del currículo?

### 3. Procedimiento:

- Definición de las fuentes y del plan de entrevistas. Fechas, horarios, espacios y formas de las entrevistas, de acuerdo con la disponibilidad de las fuentes.
- Realización de las entrevistas. Para tal efecto, se procedió inicialmente a una lectura de los documentos más importantes de cada programa, en especial los presentados para acreditación y las publicaciones centrales relacionadas con el proyecto curricular. Las entrevistas se grabaron con autorización previa.
- Transcripción y organización de las entrevistas por programa y por fuente. Se hizo corrección de estilo a cada una y se anulaban textos no relacionados con el objetivo de la investigación.
- Análisis de los textos, para encontrar simetrías y asimetrías en sus contenidos, repetición de términos, de ideas semejantes.
- Identificación de categorías, entendidas como procesos o dinámicas de pertinencia. A cada proceso o mención de él, en los textos significativos se le daba una denominación, de acuerdo con sus características, hasta ir identificando cada categoría.
- Conceptualización de las categorías y definición de indicadores para cada una de ellas.
- Relectura de las entrevistas, con base en las categorías definidas, para precisar de mejor manera los textos significativos de cada entrevista, buscando correspondencia entre el concepto, el indicador y el contenido del texto seleccionado.
- Identificación precisa y formal de categorías y textos significativos, en relación con las fuentes y los programas.
- Aplicación del programa ANSWR, para el apoyo en el análisis de las categorías.
- Relación de reportes del programa ANSWR y su contrastación con los análisis descriptivos del investigador.
- Análisis e interpretación de los resultados, para establecer el logro del objetivo propuesto para el capítulo.

En resumen, puede decirse que hubo dos grandes momentos en este proceso: en el *primero* se realizó una primera lectura, para diferenciar actividades de pertinencia y su traducción en categorías de análisis, así como la identificación de los textos con contenidos significativos, y en el *segundo*, una lectura más sistemática e interpretativa, para relacionar las categorías construidas con los textos significativos, y así establecer la relación de correspondencia entre los contenidos de cada texto y la definición e indicadores de cada categoría.

### Categorías e indicadores de pertinencia curricular

CATEGORÍA O DINÁMICA	DEFINICIÓN	INDICADORES
1. Disposición potencial del currículo	Capacidad del currículo para interactuar con el entorno, a partir de las estructuras organizacionales y sus procesos modificadores.	Autoevaluación y acreditación Flexibilización Preparación para el desempeño profesional Visión y misión Estructura organizativa

2. Pedagogización curricular	Proceso a través del cual los saberes involucrados en las diferentes experiencias de interacción con el entorno se apropian como saberes académicos y se integran al currículo.	Transferencia de saberes a la academia Sistematización de experiencias con el entorno Visión académica o pedagógica a las actividades de extensión, prácticas e investigación
3. Gestión curricular	Acciones organizacionales en relación con el currículo, para favorecer los cambios y el desarrollo curricular.	Estructuras de gestión curricular Formas organizativas de participación curricular Actividades de desarrollo curricular
4. Prácticas	Actividades curriculares que acercan el proyecto curricular con el entorno y que buscan la praxis de los saberes y la proyección institucional.	Prácticas exploratorias, ambientadoras, profesionales, integrales Actividades complementarias Actividades permanentes
5. Investigación	Iniciativas institucionales o grupales, tendientes a fortalecer el espíritu investigador y la producción y reproducción de los saberes.	Programa de jóvenes talentos Pioneros en investigación Coinvestigación Proyectos de investigación institucionales
6. Extensión	Actividades institucionales en relación con el entorno, tendientes a posicionar el programa.	Asesorías, consultorías, interventorías Proyectos de desarrollo comunitario Transferencia de saberes

### Reportes de resultados

El cuadro 1 presenta las categorías que se mencionan, por fuente y programa, y el cuadro 2, el número de textos significativos en cada categoría por programa, según fuente.

**Cuadro 1.** Categorías mencionadas y no mencionadas, por fuente y programa

Categorías	Programas								
	Nutrición y Dietética			Ingeniería Sanitaria		Trabajo Social			
	D	P	EE	DP	EE	D	P	EE	
Disposición	1	1	1	1	1	1	1	1	
Pedagogización	0	1	1	1	1	1	1	1	
Gestión	0	1	1	1	1	1	1	0	
Prácticas	1	1	1	1	1	1	1	1	
Investigación	0	1	0	1	1	1	1	1	
Extensión	1	1	0	1	1	1	0	0	

D: Director/a - P: Profesores/as - DP: Director/a y profesores/as - EE: Egresados/as y estudiantes  
Fuente: ANSWR y análisis del autor.

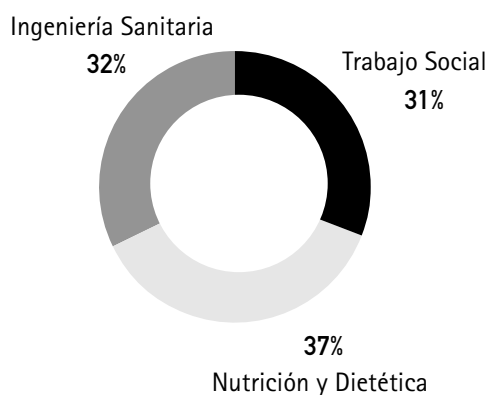
**Cuadro 2.** Textos significativos en cada categoría por programa, según fuente

Categorías	Programas							
	Nutrición y Dietética			Ingeniería Sanitaria		Trabajo Social		
	D	P	EE	DP	EE	D	P	EE
Disposición	7	11	5	23	11	12	13	5
Pedagogización	0	9	1	7	1	4	1	2
Gestión	0	8	8	11	1	9	4	0
Prácticas	4	12	4	3	7	3	1	3
Investigación	0	7	0	1	2	4	3	1
Extensión	3	5	0	4	1	4	0	0
Totales	14	52	18	49	23	36	22	11

D: Director/a - P: Profesores/as - DP: Director/a y profesores/as - EE: Egresados/as y estudiantes  
Fuente: ANSWR y análisis del autor.

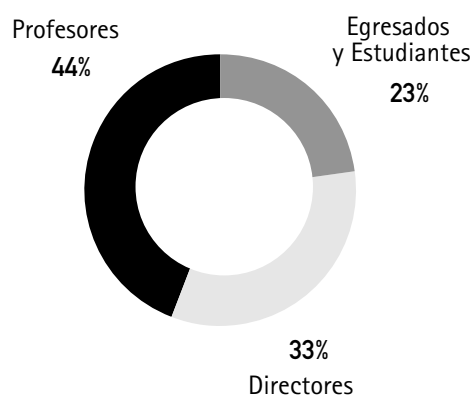
Las figuras 1 a 3 presentan la distribución porcentual de los textos significativos, por programa, y las figuras 4 y 5, el número de textos significativos por fuente y programa, según categoría.

**Figura 1.** Distribución porcentual de los textos significativos por programa



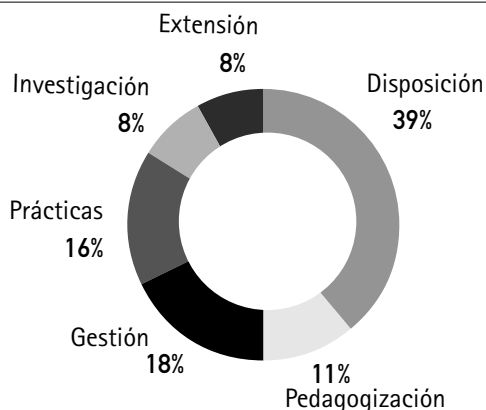
Fuente: ANSWR y análisis del autor.

**Figura 2.** Distribución porcentual de los textos significativos por fuente



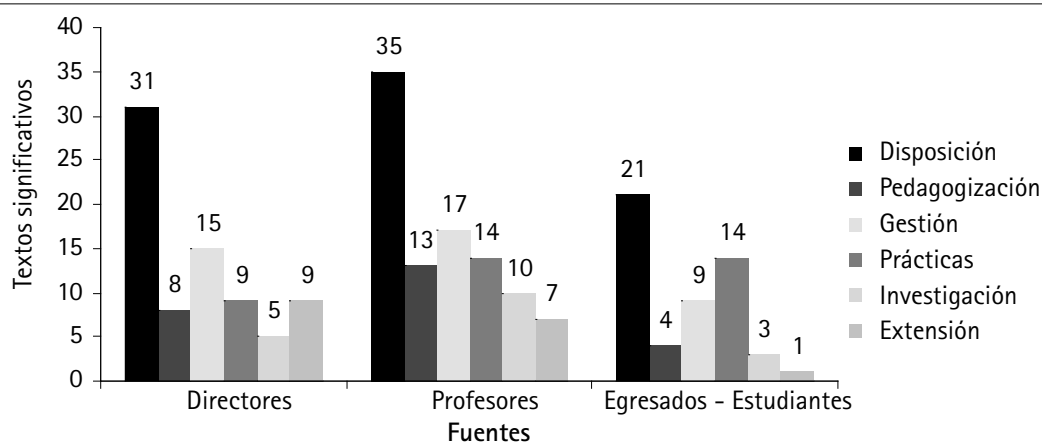
Fuente: ANSWR y análisis del autor.

**Figura 3.** Distribución porcentual de los textos significativos por categoría



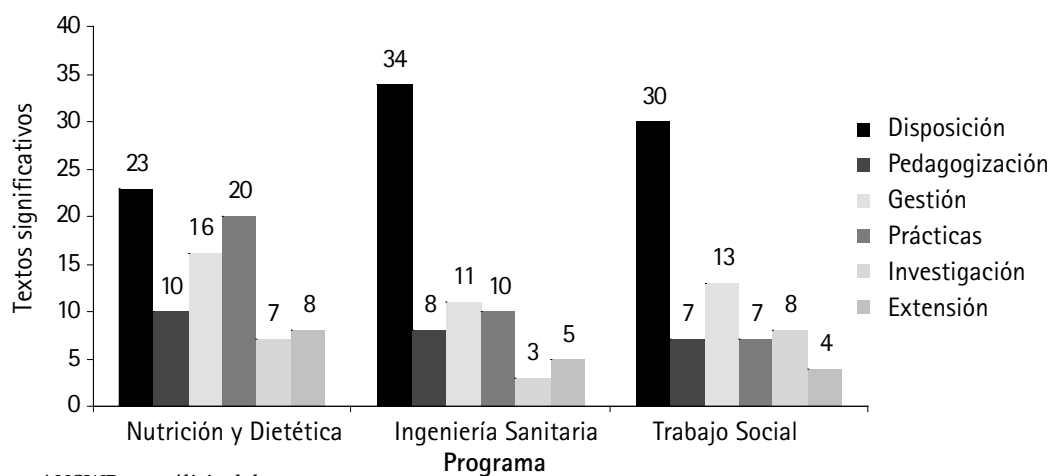
Fuente: ANSWR y análisis del autor.

**Figura 4.** Textos significativos por fuente, según categoría



Fuente: ANSWR y análisis del autor.

**Figura 5.** Textos significativos por programa, según categoría



Fuente: ANSWR y análisis del autor.

## Dinámicas de pertinencia en los programas académicos

Se entienden por dinámicas de pertinencia los procesos, mecanismos y dispositivos que se han construido alrededor y dentro del currículo, para fortalecer su vinculación con el entorno. Estas dinámicas se han traducido en categorías, para el análisis y la interpretación.

1. **Disposición potencial del currículo.** Se puede establecer que unas formas y estructuras curriculares favorecen el diálogo y la interrelación con el entorno, y otras no. En el Programa de Nutrición y Dietética, con base en las entrevistas y su proyecto educativo (Universidad de Antioquia, 2002), se encuentra que la propuesta curricular involucra cuatro criterios básicos: flexibilidad, integración, investigación y participación, y como ejes de la organización curricular: formación científica, formación personal y autodesarrollo y formación cívico-social.

Estos criterios ejes son operativos a través de dos ciclos estructurales, que apuntan a consolidar un marco teórico y científico en la formación, sustentado en temas y problemas relacionados con la alimentación y la nutrición humana, el desarrollo personal y la cultura ciudadana.

Los ciclos se estructuran en núcleos temáticos o problemáticos, los cuales se entienden como una: “unidad integradora, que contiene un conjunto de conocimientos afines que posibilitan definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación” (Universidad de Antioquia, 2002, p. 60), y también se incluyen los seminarios temáticos, considerados como estrategias para desarrollar los ejes de formación personal y autodesarrollo y de formación cívico-social.

Los núcleos temáticos y problemáticos cons-truidos para su tratamiento académico-pedagógico son: Seguridad alimentaria y nutricional, la cual se inscribe en las políticas sobre seguridad alimenta-

ria establecidas para Colombia y América Latina; Fundamentos del proceso de alimentación y nutrición del ser humano; Alimentos; Gerencia de servicios de alimentación y nutrición, y Alimentación y nutrición durante el proceso vital humano. Estos núcleos se acompañan de dos seminarios temáticos: Investigación y Ética y desarrollo personal.

En relación con la orientación del programa, es importante resaltar el cambio sustancial que tuvo, al pasar de una formación clínica en alimentos y nutrición, a una que integra lo básico y científico, centrado en el desarrollo social y contextualizando al ser humano.

En relación con el enfoque y la organización curricular, este programa ha trascendido las formas tradicionales (orientación clínica y organización disciplinar) y ha avanzado a un modelo flexible, en el cual se combina lo disciplinar con lo problemático, y se ha pasado de una organización por asignaturas a una más compleja y dinámica: Ejes de formación, Ciclos, Núcleos, Seminarios, etc., que sin duda fortalece la articulación con el entorno y una mayor comprensión de la problemática social. Vale la pena resaltar que el cambio de orientación del programa hacia una más social ha estado acompañado de una modificación en la estructura y la organización curricular. Así, no se trata solo de intencionalidades, sino de prácticas reales; por lo tanto, los cambios se han podido implementar y visualizar (D. N. Gómez Cifuentes, entrevista, febrero de 2003).

Este acercamiento al programa permite una primera conclusión: *el enfoque actual y su organización curricular permean de mejor forma las posibilidades de articulación con el entorno, hay una mejor disposición para considerar que el currículo tiene una mayor pertinencia social.*

El Programa de Trabajo Social es el primero acreditado y reacreditado nacionalmente, lo cual tiene un gran significado en el contexto académico universitario.

El programa consta de diez semestres, organizados en tres ciclos de formación: básico, integrador y flexible. Se entiende por ciclo de formación el espacio conformado por aquellas disciplinas que con su discurso y método fundamentan, profesionalizan y orientan el desarrollo científico e interdisciplinario del trabajo social. Un ciclo es una estructura de alto nivel de generalidad, que delimita contenidos básicos y específicos (Aristizábal & Montoya, 2002, p. 40). Los ciclos, a su vez, se conforman por las unidades de organización curricular (UOC), concebidas como un sistema que integra lógicamente los diferentes temas. Están constituidas por una o varias teorías de una ciencia, de varias ciencias o disciplinas o alguna rama del saber.

Cada UOC está conformada por varios proyectos de aula, definidos como propuestas didácticas, que articulan los saberes académicos con los problemas y sus estrategias de solución. A su vez, cada proyecto de aula comporta tres momentos: contextualización, metodológico y evaluativo.

Es importante anotar que el punto de partida del diseño curricular lo constituye la definición del objeto, tanto de *estudio*: referente teórico, como de *intervención*: referente práctico. Esta construcción de los objetos conlleva la necesaria interacción entre el proceso teórico de construcción del currículo y la apropiación de los procesos.

Los cambios en la orientación del programa, en la estructura, organización y gestión curricular, evidencia que este ha avanzado no solo en su calidad interna (sistematización de procesos, capacitación, ...) sino en su calidad externa, esto es, su capacidad de interpelar e interactuar con el entorno, que constituía una falencia importante. Este cambio se concreta en la modificación de los procesos de formación, tal y como la directora lo expone en la entrevista (L. Cossio, entrevista, febrero de 2003).

Los cambios en la orientación y la organización curricular son claramente comprensibles, en

la perspectiva de una mayor integración social con el entorno, lo cual lleva a afirmar que el actual proyecto curricular tiene una mayor pertinencia social, sus posibilidades de interpretar la dinámica institucional y la dinámica social son más reales y, por lo tanto, su capacidad de incidir en los sectores de intervención se acrecienta. Sin duda, en principio, es posible afirmar que hay unos procesos de construcción de la pertinencia social del currículo.

El Programa de Ingeniería Sanitaria, a diferencia de los dos anteriores, permanece todavía preso en el modelo tradicional, a pesar de estar acreditado. Llama la atención este aspecto, sobre lo contradictorio de la acreditación. No necesariamente el proceso de acreditación significa transformaciones del programa, sino más bien se valora su funcionamiento adecuado. El programa consta de diez semestres, organizados por asignaturas adscritas a las áreas: Construcción, Aguas, Tratamiento y Remoción, y Saneamiento. El programa se encuentra adscrito al Departamento de Ingeniería Sanitaria y Ambiental, y se observa tensión entre su vocación natural hacia lo sanitario y la prospectiva hacia lo ambiental.

En el caso de los tres programas, fue posible observar cómo, a partir del proceso de transformación iniciado en 1996 y catalizado por la implementación del Sistema Nacional de Acreditación, se produjeron cambios en la orientación y estructura de los programas, en especial de Trabajo Social y Nutrición y Dietética, los cuales pasaron de ser programas más de carácter asistencialista (Trabajo Social) y clínicos (Nutrición y Dietética), a tener una orientación más social y contextualizada, que se tradujo en cambios importantes en la organización curricular, tal y como se expuso en el punto anterior. Estas modificaciones colocaron a los programas en una posición más abierta y flexible, con una vocación más social y más interactiva con el entorno; así lo afirman las personas responsables de los programas.



Si se observan las figuras 4 y 5 de los reportes correspondientes, se encuentra que la categoría *disposición potencial del currículo* es la que tiene el mayor porcentaje de textos significativos. Es decir, constituye la dinámica de mayor preocupación en cada programa. Todas las fuentes, incluidos los egresados y estudiantes, se detuvieron a reflexionar sobre las posibilidades del currículo en relación con el entorno, y aunque se afirma, por parte de las directivas (L. Cossio, entrevista, febrero de 2003; D. N. Gómez Cifuentes, entrevista, febrero de 2003; J. Saldarriaga, entrevista, febrero de 2003) y docentes (profesoras del Programa Trabajo Social, entrevista, febrero de 2003; profesoras del Programa Nutrición y Dietética, entrevista, febrero de 2003; Director y profesor del Programa Ingeniería Sanitaria, entrevista, febrero de 2003), que el encuentro del programa con el entorno se efectúa desde los comienzos de la carrera, los estudiantes y egresados consideran que el verdadero encuentro con el entorno se realiza al final de la carrera, en los últimos semestres, cuando se hacen las prácticas profesionales, en noveno y décimo.

Lo cierto de esto es que con las reformas en Nutrición y Dietética y en Trabajo Social, las preprácticas se realizan en los comienzos y las prácticas al final, lo cual indicaría que la organización curricular de alguna manera favorece el contacto con el entorno durante toda la carrera.

La vinculación del currículo con el entorno no se produce de la misma forma en los tres programas, y ello es explicable por la naturaleza de la estructura curricular. En Ingeniería Sanitaria el currículo tiene un alto componente disciplinar, mientras que en Nutrición y Dietética y Trabajo Social los currículos son más flexibles. Y eso lo reconoce el Director del Programa de Ingeniería Sanitaria, cuando afirma que en relación con la vinculación con el entorno “nos sentimos un poco débiles” (J. Saldarriaga, entrevista, febrero de 2003).

**2. Prácticas académicas.** Este dispositivo curricular se utiliza de diferentes formas en los programas, ya sea como prácticas de laboratorio, prácticas durante el transcurso de la carrera, hasta prácticas al final de esta, y de tiempo completo o con una dedicación menor. En los tres programas las prácticas hacen parte de la propuesta curricular, pero en Trabajo Social y en Nutrición y Dietética, las prácticas que inicialmente se desarrollaban en los semestres finales de la carrera se han establecido en el nuevo currículo desde los semestres iniciales, como preprácticas, y su intensidad de va ampliando a medida que avanzan en el programa, hasta llegar a ocupar gran parte de su dedicación a la universidad. Estas prácticas tienen varios objetivos, de acuerdo con el área y los propósitos del nivel en donde se encuentren: exploratorias y de ambientación, puesta en práctica de proyectos de área. Aquí hay una reflexión que vale la pena expresar, y es que al comienzo, en el modelo tradicional, los estudiantes y docentes llevaban ya los proyectos elaborados, para ser desarrollados en las comunidades e instituciones, independientemente de las propias necesidades del entorno; hoy estas prácticas se hacen con proyectos elaborados a partir de las comunidades y sus intereses (L. I. González Zapata, entrevista, febrero de 2003).

En Ingeniería Sanitaria, a diferencia de los otros dos programas, las prácticas durante la carrera se relacionan con las asignaturas, y solo en el semestre de industria o práctica profesional los estudiantes entran en contacto permanente con las empresas o comunidades, durante un periodo determinado.

La decisión tomada por Nutrición y Dietética, de que las prácticas sean permanentes, y además que sean de semestre, no de asignaturas ni de áreas (L. I. González Zapata, entrevista, febrero de 2003), permite una visión holística y las posibilidades de un mayor diálogo con las comunidades y las instituciones que forman los espacios sociales para la intervención del programa.

En algunos casos las prácticas se tornan en procesos de transferencia de tecnología (L. I. González Zapata, entrevista, febrero de 2003; J. Saldarriaga, entrevista, febrero de 2003) y de modificación de los sistemas que tienen las comunidades para avanzar en su modernización. La redireccionalidad de los objetivos de las prácticas, al pasar de los intereses de la formación a la apropiación de los intereses de las comunidades e instituciones, ha permitido que el impacto de las prácticas sea mayor en el entorno, y a su vez ha dejado que la complejidad y la conflictividad del entorno afecten favorablemente el currículo. En el caso de Ingeniería Sanitaria, se puede observar en algunos casos que es posible combinar los aspectos técnicos y los sociales bajo el criterio del desarrollo humano sustentable (J. Saldarriaga, entrevista, febrero de 2003).

Una de las conclusiones importantes en torno a esta categoría la constituyen las múltiples dimensiones que adoptan las prácticas:

- Son una actividad de extensión académica, para la Directora de Trabajo Social (L. Cosío, entrevista, febrero de 2003).
- Tienen una función epistemológica, para la profesora de Nutrición y Dietética (M. M. Restrepo, entrevista, febrero de 2003).
- Propician un acercamiento con la comunidad, para los egresados y estudiantes de Nutrición y Dietética (grupo de egresados y estudiantes del Programa de Nutrición y Dietética, entrevista, febrero de 2003).

En conclusión, las prácticas favorecen la doble función del currículo: como vehículo para la concreción y aplicación de los conocimientos apropiados en el aula, y para el acercamiento de la universidad con el entorno.

Al revisar los cuadros y las figuras de los reportes, se encuentra que en los profesores y estudiantes-egresados (figura 4) tuvieron un buen número de textos significativos, e igualmente en

el Programa de Nutrición y Dietética (figura 5). El número de textos significativos encontrados fue de 37, detrás de las categorías *disposición potencial del currículo* y *gestión curricular*.

**3. Pedagogización (praxis) del contexto.** Uno de los procesos más importantes de la interacción con el entorno tiene que ver con la manera como las problemáticas del contexto, las necesidades e intereses de la comunidad, se convierten en proyectos apropiados por la academia para su análisis y desarrollo en la práctica escolar, manteniendo la relación con las comunidades y haciéndolas partícipes de las soluciones. Lamentablemente, en el conjunto de las entrevistas los textos significativos relacionados con esta categoría son muy pocos, solo 25 (cuadro 2) para los tres programas, y las ocho fuentes se relacionan con ella, en contraste con las 87 de la categoría *disposición potencial del currículo*. Y esta debilidad se acentúa más en los estudiantes y egresados, quienes solo tuvieron cuatro textos significativos (figura 4). Lo anterior de alguna manera indica que los procesos de pedagogización, es decir, de apropiación de los saberes resultantes de la interacción con el entorno, no constituyen una tarea prioritaria. Quizá se deba a que las relaciones con el entorno son en un solo sentido, de la universidad al entorno.

El significado de este proceso es que se está construyendo currículo en la práctica, y sin duda representa una de las dinámicas más importantes de la pertinencia y de las funciones del currículo, como puente entre la teoría y la práctica. Desde el punto de vista teórico, se trata de una característica del modo 2 de que nos habla Gibbons (1998).

**4. La investigación: dispositivo transversal.** La investigación siempre ha aparecido como una de las funciones de la universidad desde sus inicios, e incluso ha sido un criterio para diferenciar las universidades: profesionalizantes o de investigación, e incluso se ha llegado a afirmar que esta

es una práctica inherente a la universidad. Una de las diferencias que establece Gibbons entre el modo 1 y el 2 es, de verdad, lo referente a la investigación. Esto es, en el modo 1, y con base en una estructura curricular disciplinar, la investigación tiene un carácter meramente académico y apunta al crecimiento de las disciplinas de manera exclusiva; es lo que podría denominarse una investigación endógena, que no afecta, por lo menos en lo inmediato, el contexto, e incluso los objetos de investigaciones son de carácter académico y se estudian a partir de sus propias limitaciones, y no en su relación con el entorno o contextos de aplicación de que habla Gibbons (1998). Por el contrario, en el modo 2 la investigación se convierte en un instrumento de pertinencia, y se desarrolla en la relación del currículo con el contexto. Lo que se puede observar en los programas referenciados es que las actividades de investigación están muy relacionadas con los procesos académicos, y en algunos van emparejadas con las actividades prácticas. En los programas de Trabajo Social y Nutrición y Dietética, la investigación constituye un área de estructuración curricular y a su vez se encuentra gestionada por un organismo adscrito al programa: el Comité de Investigaciones.

En los programas de Trabajo Social y Nutrición y Dietética, la investigación es también un mecanismo para la canalización de recursos, a partir de proyectos contractuales con instituciones y empresas que demandan los servicios; pero esta forma que adopta la investigación, y en donde el contratista pone las condiciones, no se desecha, por su carácter lucrativo y de beneficios muy específicos. Por el contrario, el objeto y los resultados son puestos a consideración del programa, y en algunos casos se apropian curricularmente.

Los reportes obtenidos dicen que, en términos de textos significativos encontrados, solo se hallaron 18, uno más que la categoría *extensión*, que ocupó el último lugar. De igual manera, es muy significativo que en estudiantes-egresados únicamente

se encuentren tres textos significativos (figura 4), y en los directores apenas cinco. No es necesario hacer un gran esfuerzo para concluir que la investigación no constituye una dinámica de pertinencia prioritaria en la práctica, aunque en los documentos aparece como prioritaria. Por lo demás, esta categoría hace parte de aquellas que no fueron mencionadas por la totalidad de las fuentes (cuadro 1).

**5. Dispositivos de gestión curricular.** Se refieren a mecanismos que se construyen de manera temporal o permanente dentro del currículo, con la participación de los sujetos curriculares: profesores, directivas, estudiantes, egresados y, en algunos casos, sujetos de los sectores de intervención. Vale la pena resaltar, en el Programa de Trabajo Social, un proceso que ha tenido un impacto enorme desde hace varios años y que ha llegado a institucionalizarse: se trata de los denominados *lunes curriculares*, un proceso de construcción curricular que ha permitido la pedagogización de los saberes y la apropiación colectiva de los discursos curriculares, pedagógicos y didácticos. Se trata de una iniciativa de gran impacto en la comunidad académica, en especial de los docentes, por cuanto permite asumir responsabilidades académico-curriculares en el ejercicio de las actividades asignadas.

En el Programa de Nutrición y Dietética existe el mecanismo de las subcomisiones y los coordinadores de semestre (L. I. González Zapata, entrevista, febrero de 2003), que se constituyen en organismos conformados por docentes, quienes tienen la responsabilidad de estar revisando de manera permanente los contenidos de las áreas, en el caso de las subcomisiones, y los contenidos y actividades de los cursos ofrecidos en cada semestre, en el caso de los coordinadores de semestre. Estos dos mecanismos trabajan en forma articulada con el Comité Curricular y coordinan los procesos de actualización y retroalimentación del currículo.

El comportamiento de esta categoría en los reportes representó solo el 50%, aproximadamente, de los textos significativos encontrados para la categoría *disposición potencial del currículo*; se observa su importancia en las prioridades de directivos y docentes y en los estudiantes y egresados, como puede observarse en el cuadro 2, exceptuando para esta fuente Trabajo Social (ninguna mención) e Ingeniería Sanitaria (una mención). En los textos significativos de los estudiantes y egresados de estos dos programas, indica que su participación en los procesos de construcción curricular son muy bajos o inexistentes, lo cual representa una falencia bastante importante de los programas.

**6. Dispositivos de extensión.** Realmente todas las universidades tienen estructuras orgánicas para la función de extensión, ya sean vicerrectorías, direcciones, departamentos o cualquier otra forma organizativa, pero general, como un organismo que atiende al conjunto de la universidad. En el Programa de Nutrición y Dietética se encuentra un Centro de Extensión, y en el Programa de Trabajo Social un Centro de Regionalización, ligado a la función de gestión curricular. En el caso de Nutrición y Dietética, tiene dos tipos de extensión:

- La primera referida a los convenios, contratos, consultorías e interventorías (L. I. González Zapata, entrevista, febrero de 2003), con el objetivo de vender servicios, obtener recursos y en un segundo plano fortalecer la relación con el entorno; aquí lo prioritario es la venta de servicios, y de alguna forma abrir espacios para las prácticas de los estudiantes durante y al final de la carrera.
- La segunda, denominada extensión solidaria (L. I. González Zapata, entrevista, febrero de 2003), se hace con estudiantes y profesores, y tiene más un sentido asistencialista y de menos rigurosidad que la anterior.

Es decir, que esta no tiene un fin lucrativo, sino más bien de servicio a la comunidad y de entrenamiento para los estudiantes.

Para el caso de Trabajo Social, la extensión está ligada a las prácticas. De hecho, hay un área de extensión y práctica (L. Cossio, entrevista, febrero de 2003), la cual tiene la responsabilidad de coordinar todas las acciones para la ubicación de las prácticas y para establecer los convenios de cooperación con el sector externo, en especial con las empresas. A través de esta área se coordinan acciones de acompañamiento y de coordinación de proyectos con las comunidades y las instituciones.

En el caso de Ingeniería Sanitaria, la articulación con el sector externo a través de la extensión es débil, como ellos mismos lo reconocen; sin embargo eso no significa que no se establezcan proyectos de cooperación, tanto con el Estado como con el sector privado de gran importancia, como, por ejemplo, el convenio con las Empresas Públicas de Medellín, pero no se trata de un proceso muy fluido hasta hoy.

Esta categoría, como lo indican los reportes en el cuadro 2 y las figuras 4 y 5, ocupa el último lugar en textos significativos. Y en el caso de los estudiantes y egresados, la categoría no tiene una importancia significativa. De hecho, hay un solo texto significativo por parte de ellos en el Programa de Ingeniería Sanitaria (cuadro 2). Es probable que la indicación de extensión la relacionen con las prácticas, y es posible también que las formas organizativas con que cuentan los programas para realizar esta función no involucren de manera formal y consciente tanto a los estudiantes como a los egresados. La referencia del texto significativo sobre la extensión, por parte de estudiantes y egresados en Ingeniería Sanitaria (grupo de egresados y estudiantes del Programa de Ingeniería Sanitaria, entrevista, febrero de 2003), apunta más a actividades dentro de las prácticas profesionales realizadas en zonas marginadas del Chocó.

Síntesis del referente empírico

Programas	Fuentes	Dinámicas de pertinencia						Extensión
		Disposición potencial del currículo	Pedagogización (praxis) del currículo	Gestión curricular	Prácticas académicas	Investigación	Extensión	
Nutrición y Dietética	Directora	Contextualización curricular	0	0	Prácticas académicas integrales	0	Extensión solidaria	
	Profesoras/es	Del énfasis clínico al énfasis social	Proyectos curriculares problematizados	Colectivos académicos por áreas curriculares	Las prácticas como dispositivos para la transferencia de saberes	La investigación como dispositivo curricular	Consultorías Interventorias	
	Estudiantes Egresadas/os	Fragmentación curricular	Retroalimentación del proyecto curricular	Comité de egresados	Desfase entre los cursos académicos y las prácticas	0	0	
Ingeniería Sanitaria	Directora	Proyectos de aula: dispositivos interdisciplinarios	Transferencia de saberes desde la investigación, la extensión y las prácticas a la docencia	Comités de carrera Comités curriculares	Las prácticas como campos de aplicación y de solución de problemas	Grupos de investigación, preferentemente docentes	Consultorías empresariales	
	Profesoras/es	Obsolescencia académica en algunas áreas curriculares	Simulación de problemas reales para la construcción de soluciones ideales en el aula	Participación de estudiantes y egresados de bajo perfil y pasiva	Énfasis en las prácticas técnicas Debilidad en lo comunitario y social	Participación circunstancial en proyectos de investigación	Mínima participación en procesos de extensión universitaria	
Trabajo Social	Director	De una visión asistencialista a una visión crítico-social	Lo disciplinar dificulta la apropiación de saberes desde el entorno	Comité de gestión curricular	Prácticas profesionales académicas	La investigación, dispositivo transversal del currículo	Unidad orgánica para la función de extensión	
	Profesoras/es	Unidades de organización curricular	Modelo pedagógico de los procesos conscientes	"Lunes de currículo"	Preprácticas: acciones de acercamiento con el entorno	Área de investigación: propuesta institucional de investigación	0	
	Estudiantes Egresadas/os	Baja integración en cursos y áreas	Distanciamiento entre la problemática real y los cursos académicos	0	Prácticas al final de la carrera	Prácticas de investigación: ejercicios de formación	0	

Convención: 0 = Ausencia de textos significativos. Fuente: Análisis del autor.

## Consideraciones finales

Se trata en este aparte de sacar unas conclusiones finales sobre el referente empírico, que complementan los análisis anteriores:

- Se infiere con claridad, de los cuadros y las figuras obtenidas en los reportes, la inexistencia o existencia restringida de formas organizativas que incentiven la participación activa de los estamentos educativos diferentes al estamento directivo y docente. La acreditación y los procesos de autoevaluación han incentivado de alguna forma una mayor interacción entre los diferentes componentes del sistema educativo institucional, aunque todavía carecen del carácter coyuntural de esas iniciativas. Aunque no fue explícito, es posible afirmar que todavía las comunidades externas fungen como espacios sociales para el ejercicio académico (llámense prácticas o investigaciones de campo), y no como espacios de construcción social de los saberes y de interacción activa desde ambas orillas.
- Un modelo exclusivamente disciplinar deja un margen de maniobra casi nulo para generar dinámicas de pertinencia, a no ser el desarrollo de proyectos limitados solo al apoyo de la academia. Un modelo combinado o múltiple (fundamentación disciplinar, núcleos temáticos y problemáticos, regionalización curricular, investigación transversal) favorece la interacción con el entorno, siempre y cuando el proceso de transformación de los sujetos académicos en sujetos curriculares esté en marcha y los espacios de diálogo no sean solo coyunturales entre la comunidad universitaria endógena y la exógena.
- En los procesos de transformación curricular es preciso diferenciar la participación coyuntural de la comunidad exógena y la

intervención orgánica. En el caso de los programas analizados, se observó que la participación externa estuvo y está ligada a los procesos de acreditación y tiene un carácter coyuntural (L. Cossio, entrevista, febrero de 2003), lo cual no favorece la interacción entre el programa y el contexto, sobre todo cuando algunos programas por su misma naturaleza necesitan estar buscando campos de prácticas y realizando acciones de acompañamiento a las comunidades.

- Frente a la pregunta de qué tanto las acciones relacionadas con las prácticas, las investigaciones y los proyectos de cooperación aportan y afectan de manera favorable el currículo, las respuestas evidencian que no existe un proceso de sistematización de esas experiencias, y los aportes todavía son dispersos y dependen de la iniciativa individual de los sujetos. Todavía los mecanismos curriculares no registran este tipo de procesos, lo cual representa una falencia en el proceso de transformación curricular.
- En la Universidad de Antioquia, como en la mayoría de las universidades, es posible diferenciar lo que se ha denominado pertinencia institucional (procesos de articulación con el entorno que no necesariamente involucran los currículos) y la pertinencia social del currículo. Esta diferenciación, que incluso a veces es necesaria, podría ser revertida, y a través de mecanismos orgánico-curriculares podría aprovecharse la riqueza de esas iniciativas. Varias de las personas consultadas sostienen que de alguna manera se hace a través de conferencias, publicaciones y, en general, la socialización de los proyectos a la comunidad endógena, pero esto se queda en posibilidades que dependen de iniciativas personales. La articulación de la pertinencia institucional y la

pertinencia curricular será posible cuando los currículos alberguen esas iniciativas, y las estructuras especializadas que manejan esas iniciativas tengan un entronque curricular. De todas formas, existe un espacio entre esos dos procesos, que demanda su atención y su resolución.

- Si se toman como referencia los reportes, cuadros y figuras, es posible establecer un orden de categorías o dinámicas de pertinencia prioritarias, así: disposición potencial del currículo, gestión curricular, prácticas académicas, pedagogización, investigación y, finalmente, extensión. También es posible observar diferencias en la argumentación, expuestas por las fuentes sobre cada categoría, en especial entre los estudiantes y los egresados, por un lado, y las directivas y profesores, por el otro.
- Vale la pena insistir en los procesos de pedagogización y gestión curricular. El primero, por cuanto plantea el reto de darle un sentido, no solo político sino pedagógico, a aquellas actividades relacionadas con la transferencia de saberes desde el entorno, que permiten a su vez pasar de la proyección institucional a la construcción de currículo, aprovechando las interacciones en acciones de investigación, de extensión y de las mismas prácticas. El segundo, por cuanto establecer un diálogo permanente entre los saberes específicos y la pedagogía va a redundar en un fortalecimiento de la comunidad académica. El lado gris está, y las mismas directivas y profesores así lo reconocen, en que los estamentos estudiantiles, de egresados y las comunidades externas no participan.

## Bibliografía

- ABASCAL, Á. Pertinencia de la educación superior cubana. En: *Revista Cubana de Educación Superior*, 1997, XVII, 1.
- ALBA, A. de (coord.). *El currículo universitario. De cara al nuevo milenio*. 2ª ed. México: Plaza y Valdés, 1993.
- ARISTIZÁBAL, MN., & MONTOYA, G. *Transformación curricular*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Departamento de Trabajo Social, 2002.
- BARNETT, R. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- CONTRERAS, J. *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. 2ª ed. Madrid: Akal, 1994.
- COULON, A. *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós, 1995.
- DÍAZ, Á. *Didáctica y currículum*. México: Paidós, 1997.
- DÍAZ, Á. Flexibilización curricular y formación profesional. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 5, pp. 175-192. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa y Universidad de Colima, 2000.
- DÍAZ, M. *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2002.

- DUEÑAS, VH. *El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud*. Documento de trabajo. Cali: Universidad del Valle, 2001.
- GARCÍA, C. Globalización y conocimiento en tres tipos de escenarios. En: *Educación Superior y Sociedad*, 1995, 6, 1.
- GIBBONS, M. *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington: Banco Mundial, 1998.
- GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P., & TROW, M. *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.
- GIMENO, J., & PÉREZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 3ª ed. Madrid: Akal, 1989.
- GIMENO, J. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998.
- GIROUX, HA. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.
- GIROUX, HA. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI y Centro de Estudios sobre la Universidad, de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
- GÓMEZ, VM. Hacia una agenda sobre la pertinencia de la educación superior en Colombia. *Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Hacia una agenda de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades, 1998, p. 353-359.
- GONZÁLEZ, P. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: Era, 2001.
- GRUNDY, S. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata, 3ª ed., 1998.
- HABERMAS, J. *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: Taurus, 1990.
- HAMILTON, D. Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. *Revista de Educación: Historia del currículo*, 1991, I, 295, p. 187-206.
- HERRERA, A., & DIDRIKSSON TAKAYANAGUI, A. La construcción curricular: innovación, flexibilidad y competencias. En: *Educación Superior y Sociedad*, 1999, 10, 2, p. 29-52.
- INAYATULLAH, S., & GIDLEY, J. (comps.). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*. Barcelona: Pomares, 2003.
- KEMMIS, S. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 2ª ed., 1993.
- MAGENDZO, A. *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán y Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, 1996.
- MALAGÓN, LA. *Universidad y sociedad. Pertinencia y educación superior*. Bogotá: Magisterio, 2005.
- MALAGÓN, LA. *Educación superior e interacción curricular*. Bogotá: Magisterio, 2008.
- MARÍN, DE. *La formación profesional y el currículum universitario*. México: Diana, 1993.
- MERCADO, AA. Investigación y desarrollo tecnológico en la vinculación universidad-empresa: el dilema entre aspiración y realización en países de América Latina. *Cuadernos del Centro de Estudios del Desarrollo*, 1998, 15, 37, p. 177-203.



- MORÍN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999.
- NAISHTAT, F. *Autonomía académica y pertinencia social de la Universidad Pública: una mirada desde la filosofía política*. World Congress of Philosophy, 20 pp. Boston, 1998. Disponible en: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducNais.htm>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana, 1996.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ed.). *Conferencia mundial sobre educación superior. La contribución al desarrollo nacional y regional*. Documento temático. París: Autor, 1998.
- OROZCO, B. Currículo flexible: rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista. En GÓMEZ, M., & OROZCO, B. (coords.). *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. México: Plaza y Valdés, 2001.
- PADILLA ARIAS, A. El sistema modular. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. *Relaciones*, 13-14, 1996, p. 71-89.
- PERALTA ESPINOSA, MV. *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia curricular. Una aproximación desde la educación infantil y superior*. Santiago: Andrés Bello, 1996.
- PLA I MOLINS, M. *Currículum y educación: campo semántico de la didáctica*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1997.
- ROTHBLATT, S., & WITTRÖCK, B. (comps.). *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad moderna*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996.
- RUIZ, JI., & ISPIZUA, MA. *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.
- SCHWAB, J. Un enfoque práctico como lenguaje para el currículo. En: GIMENO, J., & PÉREZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 3ª ed., 1989, p. 197-209.
- STAKE, R. *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata, 1998.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata. 3ª ed., 1991.
- TORRES, J. *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 5ª ed., 1996.
- TÜNNERMANN, C., & LÓPEZ, F. (coords.). *La educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000.
- TYLER, RW. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 2ª ed., 1977.
- Universidad de Antioquia. *Proyecto Educativo de la Escuela de Nutrición y Dietética*. Medellín: Autor, 2002.
- VESSURI, HMC. Investigación y desarrollo en la universidad latinoamericana. *Revista Mexicana de Sociología*, 59, 3, 1997, p. 131-160.