



INVESTIGACIÓN ORIGINAL

LINEAMIENTOS PARA UNA REFORMA CURRICULAR EN EL PROGRAMA DE FONOAUDIOLÓGIA DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA 2004. FASE DIAGNÓSTICA

Guidelines for curriculum reform in the University of Cauca's speech-language therapy programme, 2004. Diagnostic phase

Nora Aneth Pava Ripoll

Fonoaudióloga. Magister en Educación y Desarrollo Humano, Profesora Escuela de Rehabilitación Humana, Universidad del Valle. Directora Grupo de Investigación SINERGIA.

Correspondencia: norapava@univalle.edu.co

Resumen

Antecedentes. El artículo que aquí se presenta, responde a los resultados de la investigación titulada “Reforma curricular del programa académico de fonoaudiología de la Universidad del Cauca. Fase diagnóstica”. La reforma curricular surge, no sólo de la necesidad de una convergencia cada vez mayor entre el saber y el actuar, sino del responder con mayor precisión y certeza a realidades sociales, económicas, políticas y humanas, así como de la imperativa necesidad de reconocer que las disciplinas han evolucionado y con ello la necesidad de hacer ajustes permanentes que respondan a esa dinámica particular.

Objetivo. Se plantea construir bases teóricas y prácticas ajustadas al contexto, para la reforma curricular del programa de Fonoaudiología de la Universidad del Cauca con el fin de proponer concepciones y estrategias que orienten la resignificación de lo curricular.

Material y métodos. Investigación cualitativa (de tipo evaluativo), la cual permitió un acercamiento de actores del proceso (docentes y estudiantes), así como al análisis documental, posibilitando un diagnóstico serio que contempló el análisis de las prácticas académicas, los siste-

mas de evaluación, los modelos pedagógicos de formación, las tendencias teóricas predominantes, el plan de estudios, las relaciones docente – estudiante, los escenarios investigativos y la caracterización de los actores del proceso pedagógico.

Resultados. Se esbozó un concepto técnico de formación con tendencias a incluir conceptos humanistas e integrales, centrado en el saber. El concepto de currículo se desliga al de formación integral y se limita a contenidos. La práctica pedagógica está centrada en el docente, privilegiando la enseñanza más que el aprendizaje.

Conclusión. Para pensar en una reforma curricular de un programa académico de educación superior se debe transformar las prácticas pedagógicas de sus actores y hacer un verdadero posicionamiento de culturas y comunidades académicas; además se debe pensar el currículo como un proceso de investigación permanente.

Palabras clave: formación de conceptos, currículo, educación superior, estudiantes, docentes.

Pava-Ripoll NA. Lineamientos para una reforma curricular en el programa de fonoaudiología de la Universidad del Cauca 2004. Fase diagnóstica. *Rev.Fac.Med.* 2009; 57: 26-39.

Summary

Background. The article presented here gives the results of research entitled, "Curriculum reform of the academic speech therapy programme at the University of Cauca - diagnostic phase". Curriculum reform emerges from the need for growing convergence between knowledge and action in order to respond with greater precision and certainty to social, economic, political and human realities. It is recognised that ongoing adjustments should be made to respond to the disciplines' dynamic evolution.

Objective. Theoretical and practical bases are thus proposed; they are tailored to the context of curriculum reform regarding the University of Cauca's speech therapy programme so that ideas and strategies guiding the meaningfulness of the curriculum may be proposed.

Materials and methods. Using qualitative (evaluative) research and documentary analysis led to rapprochement with the players involved (teachers and students). The research was carried out with 20 professors and 53 students from the University of Cauca's speech therapy programme. A serious diagnosis was thereby achieved that dealt with analysing academic practice, evaluation

systems, the concepts of training and curriculum, the models of pedagogic formation, predominant theoretical trends, the educational plan and relationships between teachers and students.

Results. A technical concept of training emphasising knowledge-based humanistic and comprehensive concepts was outlined in this research. The concept of curriculum was separated from comprehensive training and limited to content. Pedagogic practice was focused on the teacher, thus favouring teaching rather than learning.

Conclusions. The academic practices of the players involved in a higher education programme should be transformed so that curriculum reform can be contemplated; real positioning of cultures and academic communities should be made. Moreover, the curriculum should always be thought of as being a process of ongoing research.

Key words: concept formation, curriculum, education, higher, students, faculty.

Pava-Ripoll NA. Guidelines for curriculum reform in the University of Cauca's speech-language therapy program, 2004. Diagnostic phase. *Rev.Fac.Med.* 2009; 57: 26-39.

Introducción

El ámbito de lo educativo, como muchas otras manifestaciones de la cultura, ha ido adquiriendo una perspectiva particular forjada a través de todos los sucesos históricos que han ejercido influencia en su desarrollo; esa historia muestra la ocurrencia de unos procesos en los que se evidencian primacías de lo tradicional y anquilosado, sobre las teorías de vanguardia que facilitan la transformación y la evolución hacia nuevas formas de ver y comprender el mundo; así, se patentan tensiones constantes entre: el actuar irreflexivo y las reflexiones críticas que deberían orientar la acción; los modelos pedagógicos agotados que generan prácticas sedimentadas en el transmisionismo y la construcción permanente del conocimiento; lo lineal ascendente

y la horizontalidad que permite avanzar, a través del reconocimiento de ascensos y descensos, en los procesos formativos individuales; lo curricular limitado a la idea de plan de estudios y la concepción del currículo como proceso y como mediación; lo homogéneo y alienante en detrimento del reconocimiento de la diferencia.

Estos constantes enfrentamientos entre la teoría y la acción hacen que hoy, más que nunca, sea necesario recurrir a otro tipo de miradas, más rigurosas, reflexivas, comprometidas, críticas y contextualizadas, que permitan no sólo re-conocer estos conflictos, ya intuitos desde tiempos pretéritos, sino emprender acciones que generen verdaderas transformaciones. Tan colosal aspiración sólo puede hacerse tangible a través de procesos investigativos como el aquí



planteado: “Reforma curricular del programa académico de fonoaudiología de la Universidad del Cauca. Fase diagnóstica”.

En efecto, no se puede pensar en llevar a cabo una reforma curricular sin develar primero la realidad de la situación; allí se deja entrever una lógica de acción en la que una intervención, de cierto transformadora, debe estar precedida, indefectiblemente, de una fase diagnóstica, oportunidad que ofrece reconocer las certezas sobre las vivencias, percepciones, pensamientos y sentimientos de quienes, de una u otra forma, hacen parte del proceso de formación de profesionales; sólo al trabajar sobre esas certezas y no ya sobre sospechas, a lo mejor subjetivadas, de esa realidad, se podrá impactar realmente la vida académica de los programas de educación superior.

Es indispensable, en consecuencia, reconocer que en la actualidad, la formación y especialmente la superior, afronta una discusión permanente por la calidad, evidenciada en propuestas nacionales como la acreditación de los programas, la cual requiere del fomento de sistemas educativos que propicien, cada vez más, actividades científicas, tecnológicas, culturales, e incluso, socioeconómicas. La universidad pública, no es ajena a este desafío; desde allí, se debe enfrentar el reto de plantear una misión, no sólo para responder a los compromisos del gobierno, de los académicos o de problemas coyunturales, sino para asumir la responsabilidad con el futuro social de la nación. En consecuencia, cada programa académico tiene que favorecer el cumplimiento de esa misión, tanto desde su quehacer pedagógico, como desde su dimensión profesional.

Llevar a cabo una reforma curricular a través de un proceso investigativo, se constituye en la posibilidad más cierta y tangible para permitir, no sólo descifrar el sentido de la realidad curricular, sino también resignificarla; tarea para

nada simple, pues requiere de re-contextualizaciones personales, sociales, históricas y culturales permanentes.

Esta fase diagnóstica permite comprender los intereses y las perspectivas teóricas y metodológicas que hacen parte del proceso de formación profesional de fonoaudiólogos, lo cual facilita la resignificación del currículo y, por consiguiente, del quehacer del fonoaudiólogo a nivel social, académico, laboral e investigativo. Por esto se plantean como objetivos construir bases teóricas y prácticas ajustadas al contexto, para la reforma curricular del programa de fonoaudiología de la Universidad del Cauca y contribuir a la generación de nuevas comprensiones teóricas acerca de las realidades que orientan la formación de fonoaudiólogos en la Universidad del Cauca con el fin de proponer concepciones y estrategias que orienten la resignificación de lo curricular.

Material y métodos

Investigación de carácter cualitativo evaluativo que permitió, desde una perspectiva diagnóstica, develar, describir, comprender y resignificar la realidad curricular actual del programa de fonoaudiología de la Universidad del Cauca, con el fin de aportar a la subsiguiente fase (de intervención).

Se trabajó específicamente con estudiantes de fonoaudiología y con los docentes vinculados al programa, ya sea del departamento o de otros departamentos. Del total de los docentes convocados a los talleres: 19 docentes del departamento y 15 de otros departamentos, participaron 15 y cinco respectivamente.

Con relación a los estudiantes, se determinó seleccionar una muestra aleatoria (estratificada por semestres) la cual, a partir de un índice de

confiabilidad del 95 por ciento, fue determinada como $n=79$ estudiantes; la pretensión del muestreo estuvo orientada hacia la posibilidad de acceder a una visión global, integradora y con ausencia de sesgos con relación a todos los elementos abordados sobre el proceso de formación, razón por la cual los estudiantes fueron seleccionados, semestre a semestre, a través de tablas de aleatorización. No obstante, como en el caso de los docentes, no todos los actores se sintieron parte activa y desistieron de su asistencia, contando sólo con 53 estudiantes.

Además se realizaron análisis documentales de escritos, tanto del programa como institucionales y nacionales, que tienen que ver con el proceso de formación de fonoaudiólogos (Documento que fundamenta la creación del programa, plan de estudios, PEI, ley 376 de 1996 que reglamenta la profesión, manual de procedimientos, entre otros). La búsqueda en los documentos se hizo desde preguntas que surgieron durante la construcción teórica, lo que permitió establecer un verdadero diálogo con ellos desde lo que revelaban y desde la óptica específica con la cual se abordaban cada vez.

Para el procedimiento se establecieron las siguientes etapas:

Configuración de categorías iniciales. Desde una mirada teórica se configuraron las siguientes categorías: formación, currículo, modelos pedagógicos, plan de estudios, tendencias investigativas, sistemas de evaluación, relaciones pedagógicas y el soporte teórico práctico de la profesión.

De esta forma se obtuvieron indicadores claves de cada una de ellas que orientaron la elaboración de una ruta crítica, la cual se constituyó en el eje vertebrador de la elaboración de los instrumentos para la recolección de la información.

Depuración de categorías iniciales. Esta etapa se realizó en la medida que se tenía contacto con el referente empírico. Las correlaciones teoría-práctica permitieron acercarse al objeto con unas intenciones particulares sobre lo que implica el proceso de formación de fonoaudiólogos ('Modelo Ideal' construido desde los referentes teóricos adaptados), para luego contrastarlo con la realidad empírica (el 'Modelo Real' construido con base en la información recogida a través de la interacción con los distintos actores y del análisis documental). Esto permitió ir evidenciando las categorías emergentes.

Configuración de categorías finales emergentes. Los acercamientos teóricos y teórico prácticos permitieron configurar las siguientes categorías: formación y currículo...entre contextualizaciones, reductivismos y práctica pedagógica, de la iniciación al diálogo realizante. La recolección de la información se realizó a través de talleres participativos (cuatro con los estudiantes y dos con los profesores), estructurados en tres momentos:

Inducción: presentación del objetivo del taller y explicación de la metodología de trabajo.

La realidad: trabajo individual de reflexión y narración de hechos de la vida académica.

El instrumento: discusión por subgrupos de actores para discutir las preguntas abordadas a través de los instrumentos.

La elaboración de las preguntas contenidas en los instrumentos de base para el desarrollo de los talleres se hizo a partir de los siguientes pasos:

1. Construcción inicial: las revisiones teóricas pertinentes a cada categoría preliminar para la construcción del modelo ideal, orientaron la formulación de cuestionamientos que fueron surgiendo desde esta interrelación.



2. Listado general de preguntas: posteriormente se integraron todas las preguntas que surgieron en cada categoría.

3. Agrupación de preguntas: se determinaron los criterios que, con base en los desarrollos categórico - conceptuales alcanzados, guiaron la agrupación de las preguntas.

4. Determinación de preguntas síntesis: una vez establecidas estas agrupaciones, se definieron las preguntas síntesis resultantes de la triangulación de criterios.

5. Revisión de la estructura sintáctica de las preguntas.

Los instrumentos que surgieron de esta dinámica fueron validados a través de una *prueba piloto* realizada por un profesor del departamento de Fonoaudiología al instrumento de docentes de ese departamento, estrategia a partir de la cual se hicieron modificaciones a los demás instrumentos (docentes de otros departamentos y estudiantes), encaminadas a abordar nuevamente la estructura sintáctica de algunas preguntas y a la reestructuración de algunas preguntas cuyas orientaciones eran similares.

La información se obtuvo de manera escrita y oral (la cual fue grabada y posteriormente transcrita) permitiendo crear archivos de almacenamiento de cada categoría claramente digitados, los que a la vez facilitaron la clasificación de toda la información, así como la cómoda recuperación de la misma.

Una vez finalizada la clasificación de la información se puso en marcha el trabajo alrededor de los datos. Estos, inicialmente, fueron ubicados dentro de la totalidad del proceso investigativo, teniendo como referentes las preguntas orientadoras, la ruta crítica construida y el proceso metodológico como un todo en construcción. La búsqueda en los documentos se hizo desde preguntas que surgieron durante la cons-

trucción teórica, lo que permitió establecer un verdadero diálogo con ellos desde lo que revelaban y desde la óptica específica con la cual se abordaban cada vez.

El análisis de toda la información obtenida (actores y documentos) se realizó con la herramienta de word a través de los siguientes pasos:

1. Acopio de datos
2. Organización de los datos
3. Estructuración de archivos por categorías preliminares
4. Nueva lectura de datos:
5. Organización de categorías emergentes
6. Interrelación entre las categorías
7. Estructuración para la presentación de los datos.

Esta dinámica de análisis implicó una reorientación de los datos en función del problema y del proceso metodológico de tal manera que, al volver la mirada al producto obtenido, fue posible construir nuevas formas de ver los problemas y configurar perspectivas de acción desde la construcción de sentido sobre la realidad teórico – práctica (Modelo de Intervención).

Resultados

Las concepciones de formación que se piensan y las que se evidencian en el programa dejan ver un énfasis marcado hacia un concepto técnico (“interiorización de conocimientos por parte del estudiante para su práctica profesional”, “dar a conocer aspectos culturales, éticos, del saber, etc.”, “favorecer actitudes y aptitudes en el ser, el saber y el hacer para que pueda desempeñarse profesionalmente”), pero igualmente se esboza una tendencia a incluir conceptos humanistas e integrales (“construcción personal y profesional del estudiante y del docente para su integridad”, “cumplimiento de diferentes eta-

pas para el logro de un objetivo, teniendo en cuenta experiencias vividas anteriormente”), posiblemente conocidos por el contacto con el discurso pedagógico de la Universidad en su experiencia docente; pocos profesores consideran la formación como un proceso permanente, pues para ellos, con trazarse unas metas y cumplirlas, ya se ha logrado un alto nivel de formación; el docente llega a estudiar para dar su clase, la dicta y espera que el estudiante reproduzca ese saber. Así mismo, no se toma en cuenta al estudiante como ser individual y como agente activo en su proceso de formación.

Por su parte, los estudiante expresan su comprensión de formación hacia una tendencia humanista; es decir, para ellos formación es el proceso de desarrollo y estructuración de la persona, en el que intervienen los maestros, los pares y el currículo como mediación.

Sin embargo, esta tendencia se contraponen al concepto de formación que creen que se privilegia en el programa, pues existen semestres muy radicalizados hacia la opción de transmisión de conocimientos para habilitar o capacitar (como es el de X semestre) y la mayoría de los semestres no muestran tendencias tan marcadas entre las opciones.

En suma, hay un predominio del concepto de formación desde una perspectiva transmisionista, pero igualmente hay esbozos de las concepciones humanistas.

Una posible justificación a estas tensiones la ofrecen documentos como el de estándares de calidad en el que el perfil profesional descrito tiene gran inclinación a asumir la formación desde una perspectiva técnica. En los documentos no se encuentra información que muestre que la formación es un proceso que vivencian todos los actores involucrados en el desarrollo del pro-

grama; según el Estatuto Profesorado (20), el papel del profesor es el de un “constante renovador del conocimiento para lograr socializar el mismo y contribuir a la formación integral del ser humano”.

Respecto al concepto de currículo, los actores de esta investigación, tienen la idea de que es todo aquello que enmarca el sistema educativo, pero no hay suficiente claridad al respecto; proponen conceptos como: “es todo lo que surge de la actividad educativa, incluye metodología, plan de estudios, aspectos académicos, enseñanza – aprendizaje” o “son todos los procesos que ayudan para que la parte educativa se desarrolle, teniendo en cuenta lo académico, lo social y las necesidades a nivel comunitario, además debe tener un impacto a nivel social”. Algunos expresan abiertamente no saber a qué se refiere este concepto y alguno de ellos equiparó currículo con plan de estudios. A pesar de esta cierta claridad sobre el concepto, al retomar lo expresado por los docentes en relación con sus expectativas y con su actuar docente, es evidente que el concepto de currículo propuesto en este trabajo no ha sido interiorizado y, por consiguiente, no ha impactado las prácticas pedagógicas.

En suma, las miradas de los principales actores del proceso formativo revelan que aunque se conoce el ideal de currículo, en la práctica este concepto está totalmente desligado del concepto de formación integral y, por consiguiente, se reduce al recetario de contenidos que deben transmitirse a los estudiantes con el fin de alcanzar unos objetivos educativos y habilitarlos para que se desempeñen como profesionales en un futuro y puedan contribuir al desarrollo de su país.

Referente a la práctica pedagógica, los docentes ven al estudiante como actor pasivo, que no puede crear su propio perfil sino que debe ajustarse a un esquema preestablecido (“los estu-



diantes son unidos, con buen nivel académico, colaboradores, pero también son autoritarios, irrespetuosos, dependientes, memoristas, poco curiosos y conflictivos”; “los caracteriza el interés, la atención, la disciplina, el compromiso, la identidad, el respeto, pero también son inseguros, pragmáticos, desorientados, memoristas, insatisfechos y en ocasiones les falta dedicación y motivación hacia la carrera”). Se esboza aquí la visión de una práctica pedagógica centrada en el docente, quien es el protagonista y en la que se privilegia la enseñanza. Una posible explicación a esta perspectiva del pedagogo como pedante es el concepto de hombre, formación y currículo que subyace a estas prácticas; los docentes de este programa de salud, no han sido formados en pedagogía y además han sido educados bajo los supuestos de una pedagogía tradicional y no han encontrado el camino para liberarse de las redes que todavía los envuelven y los obligan a reproducir prácticas que, muy seguramente, ellos mismos han criticado.

Esta dinámica es coherente con lo encontrado en algunos documentos como el de “estándares de calidad del programa de Fonoaudiología”(21) donde se hace evidente un diseño curricular centrado en los contenidos, pues se habla de conocimientos básicos que permitirán profundizar más adelante en otros saberes y se resalta que cada conocimiento debe invadir el ámbito de los demás.

Sobre las relaciones pedagógicas, vistas como las interacciones que se dan en el proceso de formación, los actores reconocen que se dan espacios de “diálogo”, “receptividad”, “respeto y buen trato”, “escucha”, “cooperación”, “fortalecimiento de valores”, “reflexión” y “responsabilidad” entre otras características, pero, de otro lado, también afirman que “no hay tiempo ni buena actitud de las partes”. Según los estudiantes, las interacciones con los docentes

“se dan en situaciones académicas como investigaciones, trabajo grupal, rotaciones, prácticas, mesas redondas”; en dichas interacciones hay reconocimiento de aspectos fundamentales en una relación como “respeto, confianza, apoyo, responsabilidad y cumplimiento”. Se propicia el diálogo y la comunicación, a pesar de que se reconocen las relaciones como ocasionales, es decir, bastante limitadas al ámbito académico; de hecho, algunos estudiantes reconocen que la interacción se limita sólo a la transmisión del conocimiento. Además, afirman que “los docentes favorecen la interacción entre los otros estudiantes a través de los trabajos en grupo y de la cooperación entre ellos, pero que es poca la interacción que propician con otros actores como directivos y comunidad”.

Discusión

Los resultados permitieron orientar la discusión alrededor de dos categorías emergentes fundamentales: “formación y currículo...entre contextualizaciones y reductivismos” y “práctica pedagógica, de la iniciación al diálogo realizante”. A continuación se esboza aspectos relevantes de cada una de ellas.

Formación y currículo entre contextualizaciones y reductivismos

La especial importancia que el concepto de formación tiene se deriva de que el proceso, la problemática y el sentido de la formación constituyen el objeto sobre el cual la pedagogía se edifica como disciplina fundante del educar. Pero el concepto de formación no sólo es importante, de gran complejidad y polisémico, sino que es de esas categorías de sesgo ideológico positivo, que por ello se exponen a que sean enunciadas como ideas ahuecadas.

En vista de la convergencia de distintos enfoques referentes a la formación, a cambio de plantear una posible definición, esbozaré una tendencia humanista, conciliando los presupuestos teóricos de autores como Gilles Ferry (1), Hans Gadamer (2) y Humberto Maturana (3). Se quiere, ante todo, resaltar la idea de que reflexionar sobre la formación no es tarea fácil; sin embargo, a partir de la necesidad de ordenar ideas y revisar algunas experiencias, se podrá determinar un posicionamiento propio, el cual permitirá reconocer que realmente no es posible abordar un discurso sobre reforma curricular, sin hacer referencia a ciertos ideales, no sólo sociales, políticos y educativos, sino también individuales, simbólicos, permanentes.

Para Gilles Ferry, más allá de la transmisión del saber, más que un proceso de desarrollo y estructuración de la persona, o más que la tarea de una institución como dispositivo estructural y organizacional que fomenta un sistema individualista, enciclopédico y asignaturista, la formación es una reflexión del individuo sobre sí mismo, pero siempre desde una perspectiva de la interacción; se constituye así en “un proceso de desarrollo tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo” (1). Resalta que la formación no se limita al ámbito profesional, sino que “hace parte de todos los dominios: uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno podría formarse como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual. Uno se forma en todos los niveles y dimensiones de responsabilidad y, de ser posible, de forma permanente desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad. Es la escuela a perpetuidad” (1).

Para Gadamer (4) la formación, siguiendo a Hegel, permite al sujeto ir allende a lo particular,

para lograr una visión general que facilite actuar en consecuencia, lejos de los intereses personales y cerca de una conciencia del papel que cumplimos frente al grupo social; esa conciencia que el hombre obtenga de sí mismo, le permitirá aportar al desarrollo colectivo. En tal aproximación al mundo colectivo, juega un importante papel la sensibilidad y la percepción de lo que se vive como acontecimiento histórico, como legado para la humanidad; así, la formación implica un proceso histórico de apropiación de cultura, por el que el sujeto adquiere aquello en lo cual y a través de lo cual se forma.

Desde un acercamiento a la realidad, con las características planteadas, es factible también que la persona pueda no sólo aprender sino olvidar cosas y desaprenderlas, lo que le da la posibilidad de ver la realidad con otros ojos y desde el punto de vista de otros. Un programa de formación superior debería entonces internalizar un currículo que permita a los estudiantes y a los docentes ver las cosas desde perspectivas diferentes, alejarse de su percepción individual para comprenderlas desde los ojos de otros; esto sólo puede ser posible a través de metodologías dialógicas que favorezcan la discusión entre autores, profesores y estudiantes.

De otro lado, Maturana plantea que la formación humana tiene que ver con el desarrollo de la persona, capaz de ser “co creadora con otros de un espacio humano de convivencia social deseable” (3). Formarse constantemente implica un “ser capaz de vivir en el autorrespeto y respeto por el otro, que puede decir no o sí desde sí mismo, y cuya individualidad, identidad y confianza en sí mismo, no se fundan en la oposición o diferencia con respecto a otros, sino que en el respeto por sí mismo, de modo que puede colaborar precisamente porque no teme desaparecer en la relación” (3).



Se hace imperante entonces, pensar en la responsabilidad que tiene la universidad frente a la formación del ser; es decir, aunque no se pueda prever nada sobre su proceso anterior, es necesario ofrecer una formación integral, tal como la propone Elio Fabio Gutiérrez Ruiz; para él, una formación de este tipo “abarca no sólo el desarrollo de las diferentes esferas de la personalidad de los sujetos, sino también la potenciación o constitución de las culturas y las comunidades del conocimiento, lo mismo que del proyecto educativo; todo lo cual confiere un carácter totalizador y dinámico a lo curricular (...); en consecuencia, un plan de estudios integral no es solamente el que incorpora varios componentes o asignaturas de primera importancia para las disciplinas fundantes del programa o para los perfiles ocupacionales o profesionales. Debe atender a procesos mayores que ocurren en la realidad cultural, social y natural” (5).

Los resultados obtenidos sobre los actores del proceso de formación permiten continuar las reflexiones sobre si realmente la universidad ofrece posibilidades a estudiantes y profesores de desarrollarse y perfeccionar de manera interactiva sus potencialidades, o quizá algo más significativo, si los docentes o estudiantes del programa de fonoaudiología sienten y evidencian el desarrollo y perfeccionamiento de sus capacidades y qué posibilidades se les está brindado para facilitar ese proceso de descubrimiento de sus propias inclinaciones, gustos, habilidades y necesidades.

Al asumir estos planteamientos de formación integral, específicamente cuando se hace referencia a un proceso de educación superior como lo es la fonoaudiología, es imprescindible pensar en una “re-forma” y no en una “re-estructuración”, una “re-novación” o una “modernización” curricular. Si realmente se pretende generar transformaciones positivas y produc-

tivas que impacten de manera singular, social, cultural y simbólica al individuo, a la sociedad y a la Universidad del Cauca, es necesario hacer desaprendizajes sobre lo que históricamente se ha pensado al respecto de la formación y entender que este concepto no se puede abordar sin hacer referencia al sujeto y no solamente a prácticas particulares, institucionales o, incluso, ligado únicamente al proceso educativo, definido por aspectos administrativos y técnicos; es imprescindible suscitar un cambio de base, que implique movilización de estructuras y simbologías, así como interiorización y puesta en juego, no sólo de conocimientos y acciones, sino de sensaciones y reflexiones sobre el devenir de lo humano –que muchas veces se deja de lado–, pero que es necesario explorar.

En el marco de los planteamientos de estos autores sobre el concepto de formación, pensar en el ideal formativo de un programa de formación en salud, específicamente de fonoaudiólogos, implica, principalmente, resaltar la idea de autonomía y las condiciones que la favorezcan en el ámbito académico, desde donde las personas estén en la búsqueda permanente del sentido de su existencia y, a partir de allí, de su quehacer profesional.

Siguiendo a Ferry, se hace necesario entender que las acciones educativas son medios; así, la información se constituye en una dinámica de desarrollo personal, en una tarea que el sujeto hace sobre sí mismo en donde el otro, los textos, el currículo, se constituyen en las mediaciones del proceso, las cuales necesitan de condiciones como el lugar, el tiempo y la realidad, siempre interpelada, resignificada, potenciada. Pero esta perspectiva esta lejos de posicionarse entre los actores del proceso formativo en la universidad, sino se desarrolla un trabajo de reconfiguración de las realidades y de transformación de los imaginarios en relación con dicho proceso; sin este

tipo de resignificaciones no es posible impactar el currículo.

Es por esto que pensar en la formación de fonoaudiólogos es pensar en un sujeto que vive, vibra, comunica, construye, crea y recrea su espacio; él es el actor principal de la realidad, es un individuo que da cuenta de sus propias voluntades. El concepto de formación debe resignificar constantemente todo esto, debe darle al fonoaudiólogo una identidad única, así como la capacidad, no sólo de actuar bien, sino de pensar el mundo y de pensarse en ese mundo.

Un ser en formación es el que sabe leer el sentido de su espíritu en sus diferentes manifestaciones; formarse como fonoaudiólogo es, desde un rescate de la autonomía, prepararse para la independencia de sí mismo, para entender todo lo que acontece en este mundo; descubrir el universo como un todo, un sistema integrado por todo lo que se percibe. Así las cosas, la formación es competencia de un individuo libre, autónomo, capaz de armonizar la ruptura de sus 'ataaduras' con la dialógica que implica reconocerse como parte de una realidad. Es más bien un acuerdo libre, racional e inteligente que pudiéramos hacer los seres humanos acerca de hacia dónde orientar y dirigir nuestras voluntades.

Un concepto de formación como el que se ha planteado en este estudio, implica una fuerte reflexión sobre lo que el currículo aportaría o, por el contrario, obstaculizaría para llegar a esos ideales personales, sociales, culturales, e institucionales como vivencia en permanente construcción y resignificación. En el contexto de una reforma curricular como la que se pretende iniciar a partir de este trabajo, es indispensable partir de un claro concepto de formación, como el ya esbozado, que se lleve a la práctica a través de un currículo pensado desde la indagación permanente, desde el

cuestionamiento de la manera como favorece el desarrollo de los fines sociales que se pretende alcanzar y que permita poner en franco diálogo las potencialidades, necesidades e ideales individuales y colectivos de la comunidad educativa, en relación con la construcción de lo humano, a partir de la acción y la interacción social y cultural (6).

Esta forma de ver el currículo es coherente con los planteamientos de Lawrence Stenhouse (7), quien se opone a los trazados de la teoría técnica del currículo de Ralph Tyler (8) (que se centra en el producto y enfatiza en la "reproducción"), y trasciende los de la teoría práctica de Joseph Schwab (9) (según la cual el texto es el currículo y debe ser interpretado por los diferentes actores, en búsqueda de la construcción de sentido, y en la que "la preocupación fundamental del profesor será el aprendizaje, no la enseñanza").

Pero más allá de estos planteamientos, Stephen Kemmis (10) propone una teoría crítica del currículo, desde los postulados del razonamiento dialéctico de Habermas, en la que el interés es netamente emancipador. Kemmis no critica abiertamente a Stenhouse; de hecho, explica que sus planteamientos constituyen un primer paso para llegar a una transformación del sistema educativo desde la base; sin embargo, expresa que la responsabilidad de generar un cambio en la educación para abolir el control de un Estado anquilosado en la teoría técnica no puede dejarse a los profesores, quienes están supeditados a normativas nacionales e institucionales, así como a las exigencias de una sociedad que no comprende aún estas pretensiones (11).

Para este estudio, se asume el currículo como proceso, desde los planteamientos de Stenhouse, y como mediación, siguiendo a Elio Fabio Gutiérrez (12), por considerarse que, aunque nuestra sociedad no esté preparada para asumir



los retos que implica una propuesta de la magnitud de la teoría crítica, es necesario caminar con firmeza hacia ese futuro (léase futuro deseable). De igual forma, se tiene la esperanza de que al redimensionar el trabajo de los actores en el proceso de formación de fonoaudiólogos, sacándolos de la tradicional asimilación y reproducción de conceptos y guiándolos hacia la investigación permanente, es posible caminar hacia la formación de ciudadanos críticos, comprometidos con la realidad nacional e internacional, de manera que se abone el terreno para planteamientos mucho más avanzados y, por qué no, osados.

Este ideal se hace evidente en los resultados de la investigación, cuando los docentes se refieren a la intención formativa como la formación integral. Allí están vislumbrando un ideal formativo que subyace a su actuar; no obstante, en la práctica lo reducen al cumplimiento de los objetivos de su asignatura particular. Se revela entonces el gran problema del currículo expuesto por Stenhouse (la dificultad para llevar a la práctica el ideal formativo).

En palabras de Elio Fabio Gutiérrez Ruiz, se propone “entender el currículo como mediación favorable para los procesos formativos. Sería así un entramado de vivencias de profesores y estudiantes, que al permitirles pensarse a sí mismos, pensar la realidad, la cultura y el conocimiento, la cotidianidad escolar y social en la que interactúan, los presupuestos, procesos, logros, límites y posibilidades de la experiencia formativa y de la propuesta académica que como hipótesis han adoptado por consenso, trasciende el reductivismo de la racionalidad instrumental” (12).

Práctica pedagógica: de la iniciación al diálogo realizante

El contexto histórico de la pedagogía, hace que hoy, se constituya, más que en un instrumento,

en la intención de elevarse hacia la formación, y el pedagogo en quien acompaña ese proceso de formación (13). Los momentos pedagógicos son siempre momentos de incertidumbre, porque el encuentro con el otro es algo que se puede pensar, pero en la realidad es imposible de planear de forma determinística. Cada encuentro humano puede ser un encuentro pedagógico, una manifestación del ser “yo” y del ser “otro”, un reconocerse en ese alter como ser inacabado, en constante búsqueda. “Por lo tanto, es aquí, en este aleatorio, donde se intuyen y edifican las mejores intenciones pedagógicas y se restablece la búsqueda de una humanidad recíproca, que marcará el inicio de la reflexión sobre sí mismo” (14).

En la medida en que los actores del proceso pedagógico se van reconociendo como iguales, se abre la posibilidad de formación para todos y se considera ésta como algo que se construye y no como lo que se puede dar y recibir. Esta evidencia histórica revela el sentido de la práctica pedagógica como algo cotidiano, inmerso en todas las actividades del ser humano y no como algo que atañe únicamente al ámbito escolar; no es entonces una teoría de la didáctica, en donde, desde sesgos instrumentalistas, simplemente se establece una relación jerárquica, sino que se constituye en una teoría de la formación, en la que prima una relación de pares.

Se hace entonces necesario hacer relación a qué se entiende por enseñanza, lo que remite inmediatamente a la pregunta por la pedagogía; desde esta instancia, se hace alusión a los actores de esa red de intercambio, creación y transformación de significados, en la cual debemos referirnos a los estudiantes (o mejor sujetos en formación) y a los docentes (idealmente pedagogos, también en proceso de formación) y alrededor de las relaciones que se establecen entre esos actores, más conocidas como relaciones pedagógicas.

En esta investigación, se hizo evidente que en el programa los estudiantes respetan a los docentes por su saber más que por la autoridad que les confiere su rol; el docente, además de saber, debe saber enseñar para establecer una buena relación pedagógica, pues las relaciones pedagógicas están posibilitadas más por la construcción de conocimiento que se suscita en el aula que por aspectos personales; si el profesor no tiene suficiente experiencia docente, los estudiantes no tendrán la misma actitud frente a ellos (están predispuestos) y los docentes pueden sentirse inseguros, lo que se refleja en toda su acción y genera a la vez una reacción adversa en los estudiantes.

En la perspectiva de develar el entendimiento de las relaciones pedagógicas como mediaciones formativas, es pertinente entonces, en este trabajo, hacer énfasis en una tesis central: toda relación pedagógica lleva implícita una interacción comunicativa; por lo tanto, se constituye en una relación de tipo conflictivo; en este sentido, se hace necesario aprender a manejar el conflicto desde lo pedagógico. Esta afirmación puede suscitar malestares y sinsabores, quizás porque se ha entendido que la pretensión de una práctica pedagógica debe ser precisamente grata, armoniosa y equilibrada; sin embargo, es innegable que sin el lenguaje no sería posible que ésta se diera, y el uso del lenguaje implica la puesta en escena de una diversidad de voluntades, de formas de ver y entender el mundo, de alternativas para actuar e interactuar, lo que conlleva, necesariamente, a choques y contraposiciones.

Se evidencia una tendencia explícita en la necesidad de establecer relaciones pedagógicas auténticas, cimentadas en la conciencia y el reconocimiento del otro, y no ya en ancladas prácticas de dominación, evitando así las repercusiones negativas que éstas podrían tener hacia los

procesos formativos de los actores involucrados (15). Lo cierto es que en toda relación pedagógica se hace imperante reconocer la construcción dialogante de estudiantes y profesores; diálogo que requiere ser construido y posibilitado desde condiciones que no se asuman como sosiego decreciente, con la constante negación de las crisis, pues también se hace necesario reconocer que la vida sin conflictos no es posible.

Así esbozado el conflicto del lenguaje, se reconoce que los que trabajan en una relación didáctica deben advertir que la relación es de tipo conflictivo y así, entonces ¿qué tendría que ser un currículo pensado como mediación para resolver los conflictos del lenguaje? En toda lengua se construye, reconstruye, resignifica a partir de prácticas sociales concretas, no usada con significados inequívocos; toda relación implica entonces desentrañamiento de errores de sentido. Toda representación del mundo y todo intento de comunicarlo supone tensiones entre representaciones diferentes del mundo, entre intereses concretos de diversa naturaleza (cognitivos, referentes y experiencias). Si se pretende que se asuma el bagaje, la lógica de una disciplina en el sujeto, es necesario comprender que esto no se da por una simple y única explicación (16). Cada profesor, en su relación pedagógica cotidiana, debe reconocer al otro como interlocutor válido, su presencia debe ser símbolo de un ser activo, dialogante, pensante y cocreador de una realidad y una cultura.

En este sentido, es pertinente retomar lo planteado por Granés “se suele decir que la formación universitaria debe ser crítica. No cabe duda de que esta norma debe orientar la formación; queremos formar personas críticas, pero el ejercicio riguroso de la crítica requiere de una preparación. No se puede ser crítico desde el primer momento. Jean Francois Lyotard, en una memorable conferencia sobre el respeto a la



palabra del otro, dictada hace algunos años en el auditorio León de Greiff de la Universidad Nacional, decía *“El aprendiz de una palabra que yo comparto contigo, exige el momento de un silencio...El alumno tiene la capacidad de hablar pero debe conquistar el derecho a hablar y por eso debe callar”*. El derecho al uso crítico de la palabra debe ser conquistado a través de un trabajo de formación previa”(17). A través del lenguaje se obtiene el reconocimiento de nuestros derechos a comunicarnos, a participar de la comunidad académica, haciendo especial hincapié en el desarrollo y estructuración de la persona y, a la vez, de las culturas (18). En este mundo cultural en que la diversidad se impone sobre la integración, donde todo es diferente, se hace difícil compartir porque cada vez son menos los asuntos en común.

Conclusiones

Sería irrisorio pensar en que se puede concluir en un proceso en donde apenas se esboza su proceso inicial. No es un punto de llegada; por el contrario, éste se constituye en el punto de partida de una misión bastante ardua. Es necesario reconocer que no es posible hacer referencia a reformas curriculares si las prácticas pedagógicas de sus actores no son transformadas. Este es un gran paso que requiere, necesariamente, de movilización de esquemas.

A partir de esta investigación se plantea la creación de cuatro mesas de trabajo, cada una liderando aspectos que aportarán a la reforma: plan de estudios y otros componentes de la estructura curricular, relación pedagógica, sistemas de evaluación (tanto del aprendizaje como del currículo) y modelos pedagógicos; cada mesa de trabajo contará con la participación de los diferentes actores del proceso y estará en interacción constante con el contexto, tanto institucional como local, regional y nacional.

Es pretencioso pensar que una reforma curricular, así como los procesos de formación, son tareas que pueden llegar a pensarse como acabadas. Opuesto a esto, en la medida en que se van transformando, la vitalidad de estos conceptos se va haciendo más evidente. Lo que sí se vislumbra de cierto, es que este trabajo cobra fundamental importancia para la continuidad de un proceso que hoy, da cuenta, no sólo de lo real (dinámicas e inercias), sino de la necesidad del establecimiento de dialécticas constantes para la consolidación de esos futuros posibles.

Las profundas repercusiones de esta experiencia investigativa contribuyen a la generación de nuevas comprensiones y construcciones teóricas necesarias para reorientar la realidad de formación de fonoaudiólogos; empero se requiere asumir éste como un proceso investigativo permanente el cual irá mostrando el norte de los trayectos ya develados.

De otro lado, esta investigación hizo viable reconocer que tampoco es posible pensar en una reforma curricular si no hay un verdadero posicionamiento de culturas y comunidades académicas. La fonoaudiología, como profesión apenas incipiente a nivel mundial reclama un marco permanente de discusiones teóricas que vayan alimentando su sentido. Sólo bajo el reconocimiento de la importancia de llegar cada vez a grados mayores de madurez disciplinar puede fundamentarse una cultura académica en un programa académico como este.

Financiación

No hubo fuente de apoyo financiero para la realización de la investigación. Los costos fueron asumidos por la autora pues el trabajo se realizó como requisito para optar por el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano.

Referencias

1. **Ferry G.** El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. España: Paidós. 1991.
2. **Gadamer H.** En: Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Citado por CAMPO V., Rafael; RESTREPO J., Mariluz. Santafé de Bogotá: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana. 1999.
3. **Maturana H, De Rezepka SN.** Formación Humana y Capacitación. Colombia: Dolmen – TM Editores. 1998.
4. **Gadamer H.** Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. 6° ed. Salamanca: Sígueme S.A. 1996 .
5. **Gutiérrez-Ruiz EF, Perafán L.** Currículo y Práctica Pedagógica. Popayán: Universidad del Cauca. 2000.
6. **Grundy S.** Producto o praxis del currículum. 2ª Ed. Madrid: Morata. 1994.
7. **Stenhouse L.** Investigación y Desarrollo del Currículo. Madrid: Morata. 1991.
8. **Tyler R.** Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel. 1973.
9. **Schwab JJ.** The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. Curriculum Inquiry. 1983.
10. **Kemmis S.** El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. 3° ed. Madrid: Morata. 1998.
11. **Díaz-Villa M.** La formación de profesores en la educación superior en Colombia. Bogotá: ICFES. 2000.
12. **Gutiérrez-Ruiz EF.** Hacia el currículo como mediación en los procesos formativos. Conferencia: 7° Encuentro Institucional de Facultades de la Universidad Autónoma de Bucaramanga sobre su proyecto educativo. 2003.
13. **Zambrano-Leal A.** Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica. Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica. 2002.
14. **Zambrano-Leal A.** Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Colombia: Nueva biblioteca pedagógica. 2001.
15. **Sacristán G.** El currículum: una reflexión sobre la práctica. 7ª Ed. España: Moratas. 1998.
16. **Ricoeur P.** Práctica como discurso de la acción. Ed. Taurus. 1997.
17. **Granés SJ.** La formación universitaria como apropiación cultural. Una base para la reflexión sobre la docencia y el currículo. En: Itinerantes. Cultura, educación y formación. No. 1 Popayán, Colombia. P: 67.
18. **Días M.** Poder, sujeto y discurso pedagógico. Una aproximación a la teoría de Basil Berstein. Revista Colombiana de Educación No. 19, CIUO, Bogotá.
19. Universidad del Cauca. Consejo superior. Estatuto profesoral, Acuerdo No. 024, Popayán. 1993.
20. Universidad del Cauca. Departamento de Fonoaudiología. Documento Estándares de Calidad del Programa de Fonoaudiología. Popayán. 2003.