



UNICATÓLICA  
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA  
LUMEN GENTIUM

SNIES 2731

Modelo  
Pedagógico  
Institucional

**MPI**

Modelo  
Pedagógico  
Institucional

**MPI**





# Modelo Pedagógico Institucional **MPI**



UNICATÓLICA  
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA  
LUMEN GENTIIUM

SNIES 2731



*Modelo Pedagógico Institucional MPI*  
© Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium

**Primera edición, marzo de 2020**

**Canciller**

Mons. Darío de Jesús Monsalve Mejía

**Rector**

Harold Enrique Banguero Lozano

**Corrector de estilo**

Gustavo Mejía Artunduaga

**Coordinación editorial**

Departamento de Comunicación y Divulgación Institucional

**Diagramación e impresión**

Artes Gráficas del Valle S.A.S.

Tel: 333 2742

Cali, Valle del Cauca - Colombia

**UNICATÓLICA**

Cra. 122 No. 12 - 459 Pance

[www.unicatolica.edu.co](http://www.unicatolica.edu.co)

Cali, Valle del Cauca - Colombia

## **Consiliatura**

† Darío de Jesús Monsalve Mejía  
*Arzobispo de la Arquidiócesis de Cali*  
*Canciller*

† Luis Fernando Rodríguez Velásquez  
*Obispo Auxiliar de la Arquidiócesis de Cali*

Harold Enrique Banguero Lozano  
*Rector*

*Pbro.* Germán Martínez Rodas

Gerardo Arboleda Salazar

Ingrid Lucía Muñoz Liñan

Jorge Enrique Varela Rivera

## **Directivos Institucionales**

Luz Elena Grajales López  
*Vicerrectora Académica*

Rubén Darío Molina Mogollón  
*Vicerrector Administrativo y Financiero*

*Pbro.* Edison Mosquera  
*Vicerrector de Pastoral*

Héctor Fabio Viveros Daza  
*Director de Planeación Institucional*

Jaime Enrique Posso Blandón  
*Secretario General*

César Tulio Carmen Carrillo  
*Decano Facultad de Ciencias Empresariales*

*Pbro.* Diego Fernando Ospina Arias  
*Decano Facultad de Teología, Filosofía y Humanidades*

Jacqueline Diponti Cardona López  
*Decana Facultad de Ingeniería*

Mónica Palacios Echeverry  
*Decana Facultad de Ciencias Sociales y Políticas*

Hugo Hurtado Gutiérrez  
*Decano Facultad de Salud*

José Benito Garzón Montenegro  
*Decano Facultad de Educación*

Cristian Manuel García Cabrera  
*Director Docencia y Desarrollo Curricular*

Wilson López Aragón  
*Director de Posgrados y Educación Continua*

Fabio Alberto Enríquez Martínez  
*Director de Investigaciones*

María Isabel García Cabrera  
*Directora de Proyección Social*





# Contenido

<b>1. Presentación .....</b>	<b>13</b>
<b>2. Proceso de construcción del Modelo Pedagógico .....</b>	<b>15</b>
<b>3. Referentes teórico-conceptuales y epistemológicos del Modelo Pedagógico .....</b>	<b>21</b>
<b>4. Modelo Pedagógico Dialogante en Unicatólica .....</b>	<b>37</b>
<b>5. Contextos y entornos educativos en el Modelo Pedagógico Dialogante de Unicatólica .....</b>	<b>63</b>
<b>6. Referencias bibliográficas .....</b>	<b>67</b>





# Índice de Gráficas

Gráfica 1. Fases del Modelo Pedagógico desde 2015 - 2018 .....	16
Gráfica 2. Fase 1: Conceptualización y diseño (2015- 2 / 2016-1) .....	17
Gráfica 3. Fase 2: Diagnóstico Institucional. (2016-2 / 2017-1) .....	19
Gráfica 4. Fase 3: Elaboración de la propuesta de Modelo Pedagógico (2017-2/2018-2) ..	20
Gráfica 5. Capacidades, habilidades y competencias del ser humano .....	35
Gráfica 6. Dimensiones del ser humano .....	48



*“Es necesario volver a cultivar desde el hogar, en la escuela y en lo público, los valores que dignifican al ser humano y la convivencia pacífica, la verdad, la justicia, la solidaridad, el amor y el servicio desinteresado, porque en estos valores se edifica el progreso humano de la sociedad”.*

Monseñor Isaías Duarte Cancino





# 1. Presentación

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) define la política de formación de la Institución en lo referente a los lineamientos y pedagógicos para garantizar la calidad de todos los procesos de enseñanza- aprendizaje que se llevan a cabo con la intención de formar personas y profesionales con el más alto grado de idoneidad. En otro documento se elaboran detalladamente la política de formación y los lineamientos para el diseño curricular.

En este documento se presenta el trabajo realizado por la Comunidad Universitaria de la Fundación Católica Universitaria Lumen Gentium – Unicatólica, para definir, de forma consensuada, un Modelo Pedagógico para la Institución. En la sección dos se describe el proceso para el diseño del modelo en cuatro fases: conceptualización, diagnóstico, propuesta y socialización. En la sección tres, se hacen explícitos los referentes conceptuales y epistemológicos que fundamentan el modelo pedagógico propuesto. En la sección cuatro, se presenta formalmente el Modelo Pedagógico Dialogante, escogido como la mejor

## Modelo Pedagógico Institucional **MPI**

opción para la Institución, además, se define el papel de cada uno de los actores; profesores, estudiantes, personal administrativo y el entorno en el cual se desarrollan las diferentes actividades de aprendizaje en el Modelo Pedagógico de naturaleza dialogante.



## 2. Proceso de construcción del Modelo Pedagógico

### Contexto

La Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium – Unicatólica es una Institución de Educación Superior (IES) coherente con su misión, cuyo trabajo se enmarca en la dignidad humana y los derechos humanos, con un denodado compromiso social que evidencia la pertinencia, cobertura, inclusión y calidad académica de sus programas orientados a la formación técnica, tecnológica, profesional y posgradual. Desde 1996 ha mantenido su autonomía e identidad a la luz de los valores y principios católicos, por medio de un Modelo Pedagógico que responde al fundamento del humanismo cristiano.

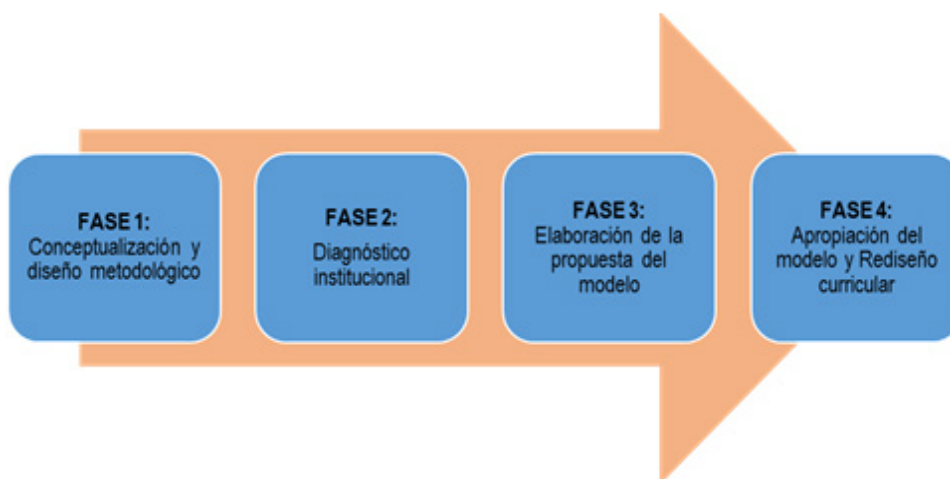
### Proceso de diseño participativo del Modelo Pedagógico Institucional

Para garantizar la participación de todos los miembros de la Comunidad Académica, Unicatólica diseñó una ruta para la construcción colectiva del Modelo Pedagógico. Para



ello se adelantaron una serie de jornadas de trabajo en las que se desarrollaron diversas actividades, como revisión bibliográfica; talleres con participación de diversas unidades académicas; asesoría de expertos en temas específicos y sesiones grupales de discusión y reflexión en torno a los propósitos y requerimientos del Modelo. De esta manera, la ruta metodológica se estructuró en las cuatro fases presentadas en la Gráfica 1. Para aclarar los desarrollos específicos del proceso, se describen a continuación cada una de las fases.

*Gráfica 1. Fases del Modelo Pedagógico desde 2015 – 2018*



*Fuente: elaboración propia.*

## Conceptualización y diseño metodológico

Para abordar esta fase se conformó un equipo de trabajo integrado por representantes de cada una de las facultades y de otras áreas académicas, los cuales diseñaron y socializaron la propuesta de trabajo. Esta incluyó, entre otras actividades, la selección de bibliografía básica de estudio, las jornadas a manera de seminarios pedagógicos reflexivos y el apoyo con expertos nacionales e internacionales.

## 2. El proceso de construcción del Modelo Pedagógico

Lo anterior propició la conceptualización sobre los modelos, las tendencias y los enfoques pedagógicos. Permitió que el equipo de trabajo conociera los aportes de distintos autores en pedagogía, mediante un trabajo interdisciplinar y sistemático con base en lecturas y talleres. Producto de ello, se revisaron los conceptos y se avanzó en el discernimiento de estos a la luz de la formación humanista que se imparte en la Institución.

Esta fase, que inició en el segundo semestre del 2015 y culminó en el primer semestre del 2016, incorporó la discusión colectiva de lo estudiado, tipos de fuentes consultadas y la presentación del instrumento para obtener la evaluación diagnóstica (ver Gráfica 2).

*Gráfica 2. Fase 1: Conceptualización y diseño (2015-2 / 2016-1)*



*Fuente: elaboración propia.*

### Diagnóstico institucional

Este segundo momento del proceso visualizado en la Gráfica 3, se diseñó de la misma manera que un proceso investigativo a partir de la combinación de las estrategias de análisis documental y aplicación de herramientas de corte cuantitativo y cualitativo. Para ello, se aplicaron algunas técnicas y se elaboraron instrumentos especiales que permitieron abordar los distintos sujetos participantes.

En el enfoque cuantitativo se diseñó y aplicó una encuesta a escala Likert, en la cual se describían las características relacionadas con tres tipos de modelos pedagógicos: el heteroestructurante, el autoestructurante y el interestructurante. Esta encuesta se aplicó a docentes y estudiantes con el propósito de identificar las percepciones de cada uno de

ellos con respecto a cuál de estos tres modelos eran los que se utilizaban o abordaban en las prácticas educativas cotidianas a nivel institucional.

En lo cualitativo, se llevaron a cabo talleres investigativos y grupos focales, con diferentes actores que hacen parte del proceso educativo institucional, a fin de profundizar y/o validar la información recabada con las demás herramientas.

Con la aplicación de estos instrumentos, el procesamiento y análisis de la información obtenida durante el proceso investigativo, se hallaron elementos y características que permitieron concluir que las prácticas pedagógicas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Institución son heterogéneas y abordan elementos de los modelos pedagógicos denominados heteroestructurantes, autoestructurantes e interestructurantes, dependiendo de los diferentes momentos y de las necesidades que surgen para los diversos sujetos del proceso educativo.

En los documentos institucionales se identifica el modelo dialogante; sin embargo, los sujetos perciben su rol de docentes y estudiantes identificados con el modelo autoestructurante, desde un enfoque activo, donde el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje son los estudiantes.

Finalmente, se puede concluir que los datos del registro de las percepciones tienen mayor valor porcentual para los docentes y estudiantes en los modelos activo y constructivista, mientras que en un segundo lugar se refieren al modelo dialogante. De esta manera, se constató que la tendencia marcada es hacia el modelo dialogante, de acuerdo con las fuentes de información conseguidas, según los reportes de la fase de diagnóstico institucional que se llevó a cabo a partir del segundo semestre del 2016 hasta el primer semestre del 2017.

## 2. El proceso de construcción del Modelo Pedagógico

Gráfica 3. Fase 2: Diagnóstico institucional (2016-2 / 2017-1)



Fuente: elaboración propia.

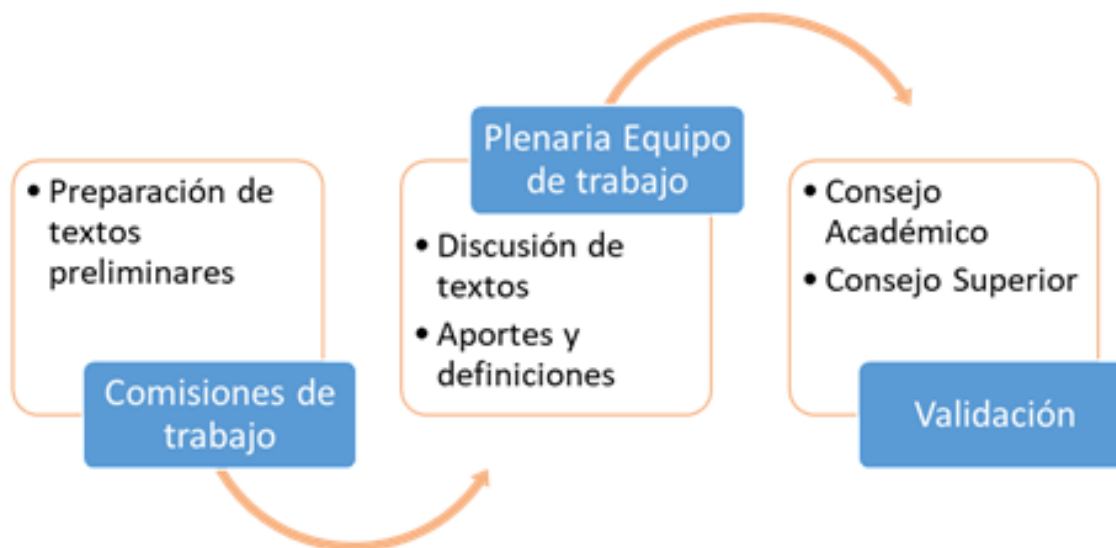
### Elaboración de la propuesta de Modelo Pedagógico

En esta fase, el equipo de trabajo propuso, en primer lugar, un cronograma para construir colectivamente el Modelo Pedagógico Dialogante, el cual se inició en el segundo semestre del 2017 y culminó en el segundo semestre del 2018. Algunos de los temas desarrollados fueron: la conceptualización del Modelo Pedagógico, teniendo en cuenta autores representativos, como Louis Not, César Coll, Julián de Zubiria, Rafael Flórez, entre otros. También se abordaron las tendencias y enfoques actuales para la formación del ser, de manera integral. No sobra indicar que todo lo anterior se realizó en el marco de la identidad institucional, la que responde al propósito de la formación integral, la cual, a la vez, hace parte de la misión y la visión, todo esto enmarcado dentro de una filosofía cristiana y humanista.

En segundo lugar, se plantearon los principios del Modelo Pedagógico Dialogante, teniendo en cuenta el concurso holístico interdisciplinar de las ciencias, así como las relaciones fundamentales que determinan a todo ser humano: ser dialogante consigo mismo y con los otros sujetos para aprender-enseñar a lo largo de la vida; relación permanente con la naturaleza y con lo trascendente. Por último, se relacionan los dos apartados

anteriores con los demás componentes del Modelo, como se presenta en la Gráfica 4, en la cual se aprecia el proceso emprendido por el equipo de trabajo.

*Gráfica 4. Fase 3: Elaboración de la propuesta Modelo Pedagógico (2017-2 / 2018-2)*



*Fuente: elaboración propia.*

# 3. Referentes teórico-conceptuales y epistemológicos del Modelo

## Concepción de ser humano

Unicatólica como Institución de Educación Superior de la Arquidiócesis de Cali, y asumiendo su identidad cristiano-católica, se sitúa en la visión antropológica llamada “humanismo cristiano”. De acuerdo con Ospina (2015), en los referentes de la identidad institucional, el humanismo cristiano, que subyace a nuestra inspiración, es la reafirmación de todo lo propiamente humano en cuanto apuesta decidida por la construcción de una sociedad incluyente, justa, solidaria, respetuosa, que recoge el sueño de Dios para con la humanidad. Sueño, propósito y búsqueda que jalonó la vida y misión de Jesús de Nazaret (p. 12). Desde esa visión antropológica se comprenden las cuatro relaciones constitutivas de toda persona, a saber: la relación consigo mismo, con los demás, con lo creado y con lo trascendente. Esta cuádruple relación, es llamada también la cuaternidad. En la actualidad, este concepto es retomado por Arboleda (2010), quien afirma que este se da cuando

el ser humano se pone de rodillas ante Dios, precisamente, en ese momento acontece la unificación del cielo, la tierra, Dios y los seres humanos. En efecto, la unión de los cuatro permite la superación de la división, porque “el cuarteto tiene el dinamismo de la unificación. De ahí, que no es solo Dios, no es solo tierra, no es solo cielo, no son solo mortales. En la unificación de los cuatro se da un instante de la revelación del Dios” (p. 325).

La antropología cristiana comprende la vivencia de dichas relaciones de la siguiente manera: a) consigo mismo, ya que toda persona está llamada a constituirse en sujeto autónomo y protagonista de su proceso de realización; b) en la relación con los demás, está llamado a reconocer a su prójimo, estableciendo relaciones de fraternidad e igualdad; c) en la relación con el mundo y la creación, pues el ser humano está llamado a ser responsable y respetuoso de todo lo creado; y d) en la relación con Dios, tras ser invitado a constituirse hijo dispuesto a realizar la voluntad del Dios Padre-Madre. Sobre este particular, Flórez, Ospina y Kremer (2017) sostienen que su vocación histórica lo sitúa de cara a sí mismo, a los otros, a Dios y al mundo de esta manera: consigo mismo, tiene la tarea de realizar su proyecto de vida y dotarlo de sentido; en relación con el mundo, debe actuar como administrador; frente a los otros, como hermano y frente a Dios, como hijo. El hombre no puede estar a merced de las necesidades biológicas, tecno - científicas que él ha creado, o de los otros y de Dios mismo. Él debe actuar con ecuanimidad y sensatez, de tal manera que no se ocupe tanto de lo material que lo lleve a olvidarse de sus hermanos y de Dios; o se ocupe tanto de Dios y de las cosas divinas que lo lleve a anularse perdiendo su autonomía y libertad (p. 61).

Estas cuatro relaciones expuestas están en profunda sintonía con la identidad y filosofía institucional. Las cuatro relaciones sobre las cuales se asienta el humanismo cristiano, denominados por algunos como cuaternidad, están fundamentadas en la integralidad y la unidad del ser humano y buscan desarrollar de forma holística sus características, condiciones y potencialidades en procura de la realización plena de toda persona. Se abordarán a continuación los cuatros tipos de relaciones.

### La relación consigo mismo

Esta se entiende como la búsqueda del ser humano por constituirse en sujeto autónomo y protagonista de su proceso de realización personal, a través del desarrollo de su proyecto de vida. A este respecto, es interesante problematizar la idea de sujeto para poder situarla en una comprensión ajustada a lo que Unicatólica concibe.

En este orden de ideas, algunos autores han planteado la necesidad de redefinir la idea de objetividad, en términos de aquellos espacios en los que tiene lugar la existencia de los sujetos, así como las posibilidades para la construcción y despliegue de sus capacidades, lo que devendría en una subjetividad constituyente del ser humano, basada en su potencialidad para definir múltiples posibilidades de sentido y a la concreción de una alternativa particular de dicho sentido (Zemelman, 2010). Igualmente, dicho autor plantea la necesidad de abandonar el análisis centrado en la relación sujeto-objeto, ya que puede, en aras de pretensiones teóricas de universalidad, conllevar la idea de una objetividad externa posible de apropiarse. A su vez, reitera que en esta idea de sujeto no se plantean cuestiones ontológicas, sino más bien históricas, en cuanto se acepta el carácter inacabado del sujeto, su indeterminación y, por tanto, su historicidad.

### La relación con lo trascendente

Esta relación del ser humano se afronta desde dos perspectivas: la primera, devenida por la identidad y filosofía católica de nuestra Institución y la segunda, desde una perspectiva más incluyente de otras formas de espiritualidad y de relación con lo trascendente.

Lo anterior, aplicado al mundo universitario, apela a la comprensión y vivencia de la relación con lo trascendente desde el reconocimiento de la capacidad del ser humano por salir de sí, estar abierto y referenciado a alguien o algo que lo trasciende y lo mueve a dar sentido y realización a su proyecto de vida.



De esta manera, el ser humano histórico que somos cada uno de nosotros, manifiesta una dialéctica profunda: por un lado, es un centro asentado en sí, limitado, atado a la concreción espacio - temporal y, por otro, es una relación ilimitada y dinámica hacia lo trascendente (Boff, 1978).

En la dimensión relacional del ser humano consigo mismo, se evidencia ese ser histórico que lo hace ser autoconsciente de sí mismo como sujeto de su propia historia. El ser histórico indica su ser dinámico e inacabado, pero llamado a la trascendencia y a la superación en su autoconciencia como sujeto de su misma historia o realidad, es decir, en la posibilidad de experimentarse como trascendente.

### **La dignidad humana en clave misional**

A partir de la reflexión institucional consignada en el texto *Fundamentación de la línea de investigación en dignidad y derechos humanos* (Bernal; Alvear; Ospina y Paz, 2012), la dignidad humana se plantea desde el humanismo y se constituye como un derecho, principio y valor fundamental. Establece que todos los seres humanos son merecedores de unas condiciones básicas inviolables para poder desarrollarse. Kant (1989) plantea que:

La humanidad misma es dignidad: porque el hombre no puede ser utilizado únicamente como medio por ningún hombre (ni por otros, ni siquiera por sí mismo), sino siempre a la vez como fin, y en esto consiste precisamente su dignidad (la personalidad) en virtud de la cual se eleva sobre todas las cosas (p. 335).

La palabra dignidad se deriva del latín *dignitas* que a su vez proviene de *dignus*, cuyo sentido implica una posición de prestigio o decoro, “que merece” y que corresponde a la palabra griega *axios* que significa digno, valioso, apreciado, precioso, merecedor. Etimológicamente, entonces, la dignidad es ser tratado como lo que se es.

La dignidad humana, en este sentido, debe ser auto - asumida por la persona, a partir de la capacidad de establecer las propias normas éticas y ser consecuentes con ellas, y

### 3. Referentes teórico-conceptuales y epistemológicos del modelo pedagógico

debe ser protegida y promovida por las instituciones, especialmente por las instituciones educativas.

Se entiende por dignidad humana el reconocimiento del ser como sujeto individual y colectivo, digno de respeto, con valor intrínseco e inalienable que no tiene precio, como algo intrínseco a la naturaleza humana que no se puede comprar o vender, que no se puede intercambiar. En tal sentido, Unicatólica desarrolla el concepto de dignidad humana a partir de cinco elementos constitutivos: la no instrumentalización, la vida digna, la libertad de conciencia, la solidaridad y la autoestima. Siguiendo con el interés del arzobispo Duarte Cancino, no es sino la expresión de la preocupación permanente de la Iglesia católica por la defensa de la dignidad y los derechos humanos.

La noción de dignidad humana plantea en la actualidad tres desafíos, primero, desde una dimensión ética, según Martínez (2013):

Las dificultades para precisar el concepto en el ámbito del derecho y de la filosofía, dado las diversas perspectivas filosóficas sobre las que se fundamenta la argumentación; segundo, una conceptualización de dignidad con un carácter meramente instrumental, en la que se hace referencia a la dignidad como el trato o respeto debido a las personas por su sola condición de seres humanos, pero sin entrar a señalar las razones de dicho trato, lo cual deja a otros ámbitos de reflexión el indagar sobre la naturaleza humana o las características de lo humano que sustentan la dignidad y tercero, la evasiva a conceptualizar la dignidad, dándola por supuesta y, por tanto, el énfasis en la identificación de las conductas que la lesionan o dañan y desde allí se extrapola la idea de dignidad por su contrario (pp. 43-44).

Para un mayor abordaje de la noción, es necesario apelar al desarrollo histórico de la idea de dignidad. En tal sentido, García Moreno identifica lo que él llama cuatro dimensiones de la dignidad: a) político-social; b) religiosa o teológica; c) ontológica; y d) ética, personal y social en el sentido de la autonomía. Igualmente, Martínez Bullé-Goyri señala

tres momentos y/o acentos de la noción de dignidad: en la antigüedad, el fundamento religioso y la dignidad propiamente humana.

La dignidad se concreta en Unicatólica en la formación integral de los estudiantes, la educación con calidad y para todos; manteniendo unas condiciones laborales dignas para los colaboradores (administrativos, docentes, servicios generales), todo esto inmerso en un ambiente de respeto por los derechos humanos y de la mano de organizaciones y comunidades que a nivel local sean defensoras de los derechos. Todas estas ejecutorias son, entre otras, las expresiones de nuestro compromiso institucional.

Para la Institución la dignidad y los derechos humanos son un empeño misional que fundamenta su visión, principios y valores; asimismo, hacen parte de su sello de la Institución como lema fundamental y es característica esencial de su representación social. De esta manera, entra a formar parte del reconocimiento, respeto y valoración de la pluralidad que compone nuestro medio social, a la vez que fomenta el diálogo de saberes y diversidades culturales.

### **El ser humano como sujeto social, situado en contextos multiétnicos y pluriculturales, una apuesta por el diálogo intercultural y el compromiso social**

Hablar del ser humano como sujeto social, implica el reconocimiento de las diversas identidades socio - culturales que definen una sociedad plural, diversa y heterogénea, desde la cual se debe potenciar la toma de conciencia y la lectura crítica de la realidad. Así se generan los elementos necesarios para proponer en los contextos, el reconocimiento y despliegue de los saberes, prácticas y procesos alternativos a los que imponen las dinámicas tradicionales de poder, las cuales invisibilizan la diferencia y el papel protagónico de las personas en la definición de sus propios sentidos y significados de vida.

En esta perspectiva, la interacción social va moldeando una subjetividad crítica que, no solo se resiste a la homogenización, sino que además es propositiva y activa en la

### 3. Referentes teórico-conceptuales y epistemológicos del modelo pedagógico

elaboración de propuestas alternativas para transformar sus entornos. Así se podrá incidir en sus territorios y localidades, para modificar y transformar prácticas, procesos y discursos sobre el desarrollo propio, desde las particularidades y experiencias de cada sociedad.

Lo anterior permite que los sujetos implicados realicen la producción de saberes y conocimientos desde la propia experiencia y desde sus prácticas, lo que posibilita que se construyan no solo nuevas propuestas conceptuales, sino también nuevos escenarios de acción, aquello que demanda la implementación de procesos de mediación educativa y pedagógica, los cuales promuevan ambientes para la actuación social desde una postura crítica, ética y política.

De esta manera, siguiendo a Mejía (2015), los seres humanos como sujetos sociales podrán desplegar su acción en: i) ámbitos de individuación, los cuales permiten que estos se reconozcan como actores sociales que construyen subjetividades e identidades a partir de procesos de elaboración de “sí mismos”, en coherencia con sus características étnicas, de género, sociales y culturales; ii) ámbitos de socialización, desde las cuales se logran consolidar relaciones sociales basadas en los diferentes roles que se presentan en diversos espacios, como la familia, la escuela, las comunidades, entre otros, posibilitando procesos de reconocimiento a las diversidades y las diferencias; iii) ámbitos de vinculación a lo público, que se expresa en las prácticas que llevan los intereses colectivos para ser disputados en la esfera de lo público- reconociendo lo público como un escenario en construcción; iv) ámbitos de vinculación a movimientos y formas organizadas, lo cual conlleva la necesidad de encontrar grupos desde los cuales se comparten los imaginarios colectivos que dan forma a los intereses concretos de un grupo humano y a la manera de vida de las comunidades; y v) ámbitos de construcción de procesos de gobernabilidad, que permiten la participación en formas de gobierno para la implementación de propuestas específicas, en un particular ejercicio de la política en los territorios propios, en los que reconocen que se están ejerciendo unas formas alternativas de gobierno y poder.

Desde el contexto institucional, se asume que la formación integral de sujetos sociales que participen de estos distintos ámbitos sociales requiere un ejercicio de discernimiento y edificación de la autonomía por parte de quienes lo realizan y, en ese sentido, la educación debe acompañar su construcción, como uno de sus propósitos fundamentales.

Por lo tanto, la educación deberá aportar a la definición de políticas sociales que permitan concretar la transformación de aquellas condiciones culturales, económicas y políticas que favorezcan un proyecto social incluyente, participativo, justo y equitativo para toda la sociedad. Este es el compromiso social de la universidad, el cual parte del reconocimiento de las diversas identidades culturales, al tiempo que favorece y promueve espacios para el diálogo y el respeto intercultural.

### La relación del ser humano con el otro y la otra

En el libro *Humanismo Cristiano, Luz para los Pueblos*, Flórez et al (2017) abordan esta dimensión desde la perspectiva de la antropología teológica, la cual plantea que la dimensión de la relación consiste en un reconocimiento del otro, lo que implica respetar siempre la singularidad de cada persona. Por ello se considera que es única e irrepetible y, por lo tanto, no está permitido poseerla ni dominarla, sino respetarla en su diferencia y especificidad, para así convivir en armonía. De esta manera, se plantea que las relaciones con los demás deben estar basadas en el diálogo, el respeto y en el reconocimiento de la diferencia y la semejanza que nos caracteriza como humanos.

En este sentido, las categorías con las que se va a argumentar la relación del ser humano con los demás son las siguientes: la comunión y la fraternidad en el ser humano; la promoción del diálogo, la justicia y la paz; el servicio como aproximación a los otros y la felicidad como responsabilidad de lo humano.

A la luz del sentido de lo que presenta el humanismo cristiano, se reconoce la comunión y la fraternidad como dos elementos constituyentes de la relación con el otro y la otra. De esta manera, el ser humano en comunión (término que viene de la palabra griega

### 3. Referentes teórico-conceptuales y epistemológicos del modelo pedagógico

*koinónia*. La raíz *koin* significa “lo que hay en comunión” optará por el compañerismo, la participación y la solidaridad. Por su parte, desde la fraternidad, derivada del latín *frater*, que significa “hermano” como sinónimo de hermandad y amistad, hace referencia a nivel universal a la “buena relación” entre todos los seres humanos mediados por el respeto, la corresponsabilidad y la unión.

Por lo tanto, desde estos postulados, el comportamiento del ser humano para con los otros ha de ser como hermano. Para Flórez *et al* (2017), esto constituye uno de los principios clave y rectores de la fe cristiana, en tanto no se puede afirmar que somos hijos de Dios por el solo hecho de decir que él es nuestro Padre-Madre, sino que se debe llevar a cabo una práctica de la fraternidad entre nosotros y para con los demás. De aquí se deriva entonces el principio de la corresponsabilidad basado en la afirmación de que la hermandad no puede existir con la desatención para con el otro.

El ser humano está llamado a la comprensión de su participación como miembro de una comunidad. De esta manera, prima el carácter relacional mediado por el amor, no como algo impuesto, ajeno o distante a la realidad de los seres humanos, sino como consecuencia de la ayuda mutua y solidaria, que permiten que lo constitutivo del ser, que es el amor, aflore, y la vida humana adquiera plenitud.

La relación del ser humano con la naturaleza y las otras formas de vida en el planeta

Es indiscutible que el ser humano con sus estilos de vida, sus actividades económicas de explotación descontrolada de los recursos naturales, así como su creciente consumismo, ha modificado el entorno natural y provocado graves alteraciones en los ecosistemas con efectos catastróficos, poniendo en riesgo no solo la vida de la humanidad, sino también de todas las demás formas de vida que coexisten en el planeta. Algunas de estas alteraciones son: la superpoblación, la deforestación, la contaminación y la pérdida de biodiversidad, entre muchas otras.

Por lo tanto, se hace necesario promover formas de desarrollo alternativas a la de una explotación desmedida, que tengan en cuenta la sostenibilidad de las diversas formas de vida que hay en nuestros ecosistemas. Por esta razón, el ser humano está llamado no solo a la utilización racional de los recursos, entendiéndolos como bienes comunes a la humanidad y a la vida de la Madre Tierra.

Una de las causas de la actual crisis ambiental, según Mejía (2015), está fundada en la manera como se han separado las relaciones ser humano-naturaleza, con lo que se ha forjado un pensamiento sobre el conocimiento y la naturaleza de corte patriarcal y antropocéntrico, lo que ha suscitado la necesidad de un cuestionamiento profundo a la idea de desarrollo. De esta manera, se plantea que la crisis es la idea de desarrollo misma y se cuestionan propuestas como el desarrollo sustentable y sostenible, ya que son formas que no tocan la revalorización del capital y que se venden bajo la idea de capital verde. Este concepto mantiene, según Mejía (2015), una confianza desmedida en la ciencia y la tecnología, lo que encubre un discurso ambiental y humano que sigue fundado en la idea de progreso material.

Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de salvaguardar la naturaleza como patrimonio de las futuras generaciones, lo que implicaría la necesidad de buscar alternativas que ya existen en la cosmovisión de nuestros pueblos ancestrales. Ellos siempre han planteado la unidad del universo y, por lo tanto, de lo humano y la naturaleza, lo que da fundamento a la igualdad de la vida y entre los humanos, con lo que se configura un mundo no fundado en el control humano de la naturaleza, sino la integralidad en ella de las diversas formas de vida.

Para ello, insiste Mejía (2015), se hace necesario recuperar las tradiciones de los pueblos amerindios, pues desde estas se puede avanzar hacia otras formas de vida, distintas a la propuesta del capitalismo, en las cuales se proteja el medio ambiente, se despliegue la solidaridad y se profundice en forma real dentro de la democracia para darle cabida a la plurinacionalidad.

## Compromiso institucional frente a la sociedad y a la formación de seres humanos integrales

### **La educación y la formación de los sujetos sociales que requiere la sociedad**

Es indispensable que la acción educativa y la reflexión pedagógica estén fundamentadas en una lectura contextualizada de la sociedad en la cual están inmersos los sujetos. De esta manera, se hace necesario que el Modelo Pedagógico Institucional reconozca los diversos cambios que se han venido presentando de forma vertiginosa en las últimas décadas, los cuales han afectado directamente la configuración de realidades mediadas por los avances tecnológicos. Además, generan nuevas maneras de relacionamiento humano, social y cultural, a través de los lenguajes, como la tecnología y la virtualidad, los cuales se han convertido en formas de comunicación e información en los contextos socioculturales.

En este mismo orden de ideas, Mejía (2015) plantea que la velocidad del cambio en el conocimiento, unido a la producción permanente de nuevos productos, ha convertido a la innovación en uno de los ejes que reclaman su lugar en las empresas, en la educación, en las tecnologías y en las diferentes dinámicas de la sociedad, lo que lleva a reconfigurar de otra manera los procesos de socialización y las dinámicas de la industria cultural de masas.

Paradójicamente, la globalización y sus avances tecnológicos y comunicacionales no han generado sociedades más incluyentes y equitativas, ni tampoco han generado relaciones interpersonales y sociales más humanas. Por el contrario, se agudizan viejas crisis sobre las cuales ha estado fundada la organización de una sociedad capitalista, caracterizada por un modelo económico que busca una acumulación ilimitada del capital, basada en el dominio y la destrucción de la naturaleza, así como en una idea de progreso, sin importar el costo social, cultural y humano que este conlleve. De esta manera, la sociedad contempla una idea de desarrollo netamente económica, sin tener en consideración aspectos tan relevantes como las diversas culturas, las desigualdades



sociales generadas por la inequitativa distribución de la riqueza, las prácticas de exclusión y marginalidad a la cual se ven sometidos los seres humanos y pueblos enteros, a quienes se califica de subdesarrollados.

La actual sociedad ha generado un crecimiento de la individualización, la cual re-  
fuerza en individuos más aislados, con dificultades para escuchar a los demás y para  
construir o generar lazos de solidaridad, apoyo, trabajo en equipo y comunidad, lo que  
debilita el tejido social. Para De Zubiría (2001) este individualismo creciente es uno de  
los principales aspectos que deberá enfrentar la educación, si se quiere promover la cons-  
trucción de identidades sociales y colectivas que generen seres humanos conscientes,  
críticos, éticos y políticos, capaces de asumir los nuevos rumbos que debe tener la histo-  
ria de la humanidad.

A lo anterior se suma una creciente valoración del conocimiento, el pensamiento y la  
creatividad, lo que convierte al conocimiento en la nueva mercancía de mayor circulación  
en el mundo, lo que reconfigura los procesos de dominación y control que seguirán agu-  
dizando la desigualdad y la inequidad en la sociedad. Esto, en definitiva, reestructurará el  
proceso de acumulación del capital.

Frente al panorama de la sociedad anteriormente descrito, es indiscutible que las  
transformaciones y tendencias económicas, sociales, políticas y culturales que se vienen  
presentando en los ámbitos individual, familiar, comunitario y en la sociedad en general,  
desarrollen una serie de retos que deberá asumir la educación y la pedagogía.

Estos nuevos retos de la educación deberán ser asumidos por una educación crítica,  
una educación que tenga en cuenta el contexto latinoamericano y su producción his-  
tórica. Este proyecto educativo no es nuevo, pues se ha venido gestando desde épocas  
anteriores, en las cuales se han planteado pedagogías de la liberación, pedagogías críticas  
sociales y otras propuestas que son reseñadas y abordadas por pensadores latinoamerica-  
nos, quienes han planteado una nueva educación y pedagogía de cara al siglo XXI. Estas

### 3. Referentes teórico-conceptuales y epistemológicos del modelo pedagógico

aproximaciones son concebidas desde la interculturalidad y situadas en nuestra realidad sociocultural e histórica.

De acuerdo con Mejía (2015), la educación a nivel teórico-práctico coincide con un momento muy específico de América Latina, en el cual se dan una serie de construcciones conceptuales y prácticas como crítica a la forma de la cultura y la colonialidad. Esto implica que se debe edificar un pensamiento propio que se diferencie de las formas eurocéntricas y de las miradas de una lectura de América desde afuera. Desde esta perspectiva, no existe acción educativa y pedagógica sin contexto, pues es allí donde confluyen los elementos sociales, culturales, políticos y económicos que construyen la base para las desigualdades, la exclusión, las injusticias e inequidades. Por lo tanto, el compromiso de la educación, desde su función social es la transformación de estas condiciones, bajo el supuesto de que el solo cambio educativo no transforma la sociedad, pero si la educación no cambia, tampoco lo hace la sociedad (p. 7).

Por lo tanto, se reconoce la educación como un ejercicio político pedagógico cuyos propósitos deberán velar por la transformación de las condiciones que producen la injusticia, la explotación, la dominación y exclusión de la sociedad, a partir de una lectura crítica de la realidad que conlleve una opción ético-política en, desde y para los intereses de los grupos excluidos y vulnerados, así como para la pervivencia de la Madre Tierra.

Lo anterior conlleva el despliegue de mediaciones educativas y pedagógicas que consideren a los sujetos como miembros activos de la sociedad, que participan de dinámicas culturales, en búsqueda de la autoafirmación y de la construcción de subjetividades basadas en procesos de negociación cultural y diálogo de saberes.

Asimismo, la educación estará llamada a generar nuevos procesos de producción de conocimientos y saberes con sentido para la vida y el desarrollo humano y social, para abordar y potenciar aquellos saberes que se construyen desde las resistencias, la organización, el empoderamiento y las acciones colectivas.

## El ser humano desde las capacidades, habilidades y competencias

El ser humano es complejo y esa complejidad se multiplica en las interrelaciones con el medio social en el cual se desenvuelve. Estas interrelaciones están determinadas por sus estructuras cognitivas, axiológicas, comunicativas, emocionales, espirituales y prácticas. Esto significa que cada ser humano es singular y al mismo tiempo diverso en sí mismo y ante el mundo. Es un ser adaptativo a los diversos contextos socio - históricos que enfrenta durante su ciclo vital como los desafíos de la sociedad y los de un entramado de grupos humanos e instituciones educativas, políticas y religiosas. Así, en el trayecto de la vida se desarrollan capacidades, habilidades y competencias, en razón de los contextos socioculturales, las herencias, las experiencias adquiridas, la educación formal y los procesos formativos. Todos estos saberes se conjugan y dialogan en el momento de actuar en un contexto determinado.

Desde la perspectiva de la educación, Mejía (2018) plantea que las capacidades existen y se hacen visibles en la actuación humana. De esta manera, al desplegarse como acción se hace posible reconocer en la práctica que estas se van constituyendo en un largo camino de la especie humana y en las particularidades del propio mundo que hacen que se manifiesten en mayores habilidades en un campo que en otro y en el hacer concreto de las competencias. En la Gráfica 5 se ilustra la unidad indisoluble entre capacidades, habilidades y competencias:

### 3. Referentes teórico-conceptuales y epistemológicos del modelo pedagógico

*Gráfica 5. Capacidades, habilidades y competencias del ser humano*



*Fuente: Adaptado de “Las capacidades, fundamento de la construcción de lo humano” por Mejía M. R., 2018.*

De acuerdo con lo anterior, las capacidades son el cimiento básico en la constitución de lo humano. Como el ser humano es un ser en desarrollo y en construcción permanente, se debe potenciar su progreso y su crecimiento personal para garantizar igualdad de oportunidades en los procesos de formación y avanzar desde las capacidades hasta la consolidación de las competencias. De acuerdo con estos principios, UNICATÓLICA tiene como fundamento de su quehacer pedagógico la formación integral de sus estudiantes, desde la cual busca potenciar sus capacidades para el desarrollo de sus habilidades y competencias.

## Aportes de un modelo educativo y pedagógico desde Unicatólica

En coherencia con los cambios históricos que caracterizan la sociedad actual, así como el papel que debe cumplir la educación como ejercicio político-pedagógico, los aportes de un modelo educativo y pedagógico desde Unicatólica, deberá tener en cuenta:

- La generación de nuevos escenarios para este ejercicio, desde los cuales se reafirme una nueva mirada del mundo y de la vida en el planeta en todas sus manifestaciones, desde una relación de respeto y cuidado.
- El reconocimiento, la interacción y las relaciones entre las diferentes culturas y expresiones de las identidades y la diversidad cultural característica de los entornos locales, regionales y nacionales.
- El compromiso con su entorno y áreas de influencia, en la medida en que reconocen los territorios locales y regionales como escenarios de interacción y mediación educativa que le permiten proyectar su misión institucional y su compromiso con el desarrollo integral del ser humano y de la sociedad.
- Su compromiso social y su mandato de responsabilidad social, que promueve la presencia en los diversos territorios y sus áreas de influencia, en donde reconoce la diversidad étnica y cultural y genera espacios de interculturalidad como una de las formas posibles para la visibilización y el respeto de la misma.
- El reconocimiento de la subjetividad como una forma de valorar la experiencia particular y cotidiana de los seres humanos con quienes se establecen desde la Institución, relaciones de respeto y reconocimiento de su dignidad humana.

# 4. Modelo Pedagógico Dialogante en Unicatónica

“Nadie educa a nadie, ni nadie se educa a sí mismo, los hombres (seres humanos) se educan en comunidad”.

Paulo Freire (1970, p. 27).

Unicatónica opta por el Modelo Pedagógico Dialogante. Dicha opción se ha dado tras la puesta en marcha de una dinámica colectiva y participativa que permitió, de manera sosegada, racionalizar la experiencia del enfoque praxeológico heredado de UNIMINUTO: diagnosticar, racionalizar y debatir las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en la Institución en su contexto de acción y revisar analíticamente los modelos pedagógicos, a partir de lo sugerido por Louis Not (1983) y Julián De Zubiría (2011), entre otros. Dos de estas tres situaciones se han referido en las páginas anteriores, aquí se hará énfasis, inicialmente, en la tercera.

En el proceso emprendido ha existido la claridad de que no se puede cambiar la implementación de un modelo pedagógico sin tener en cuenta la experiencia y las razones por las que se opta por uno nuevo. El modelo praxeológico (Juliao, 2007) “centrado en la formación integral, entendida como la educación que pretende el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona (...) este modelo se ordena, entonces a la conformación de una persona que integra el saber (teoría) con el actuar (praxis)” (p.215). De alguna manera se quedó corto para las búsquedas educativas y sociales de Unicatólica tal como lo indica Flórez (1994):

Una teoría sociopolítica se refutaría en la medida en que su puesta en práctica fracase. Es decir, la teoría misma implica la manera de articularse y de aplicarse en la práctica; el criterio de validación dependerá de qué tan bien les va a las prácticas configuradas por ella (p. 107).

La praxeología, que sirvió de enfoque pedagógico a Unicatólica, se diferencia de los modelos que ponen el acento en la centralidad docente o del estudiante en la producción de conocimiento. En la praxeología el énfasis se desplaza hacia la acción. Su preocupación es la acción-práctica. Un verdadero praxeólogo sabe que la definición que él podría dar a un novato no podrá jamás ser comprendida directamente, de un solo golpe, ni enteramente. Haría falta el contexto práctico, operacional, que da cuerpo y sentido a las palabras y que no se trasmite sino mediante la experiencia: “Ven, practícala y comprenderás” (Juliao, 2011, p.21). Esta perspectiva es diferente de los anteriores modelos descritos, en tanto no pretende la confirmación o comprobación de la prescripción en la acción educativa, bien sea tradicional o dialogante, sino que, por el contrario, es la vivencia: el punto cero de interpretación.

En general, al analizar críticamente los modelos pedagógicos se tuvo en cuenta que no se trataba de defender un modelo u otro y en su lugar se buscó valorar en cuál de estos se reconoce Unicatólica, teniendo como referente su misión y visión. Aquí cabe advertir que toda noción de modelo pedagógico guarda y/o contiene una carga representacional

y práctica que, de una manera u otra, condiciona el ingenio, la gestión y la valoración de la acción educativa. Así mismo, como nos indican Not (1983) y Flórez (1994), todo modelo pedagógico es una estrategia para regular la transmisión, difusión y/o construcción de saberes, así como de las costumbres de un grupo humano en un tiempo y lugar determinado. En consecuencia, dichos autores resaltan la función reguladora y/o normalizadora que involucra a todo modelo pedagógico.

En tal sentido, existe en esta opción plena conciencia de que no se puede trasladar un modelo pedagógico de otro contexto institucional al contexto específico de UNICATÓLICA, sin analizar las implicaciones culturales que dicho modelo tendría. Por ello, es claro que todo modelo pedagógico debería responder a las necesidades históricas y culturales que los grupos humanos comportan en sus diferentes contextos, sin dejar de insistir en las posibilidades del intercambio cultural a partir del respeto por la autonomía de las gentes.

Al analizar los modelos pedagógicos desde la lógica de Not, se encontró que a los modelos heteroestructurantes ligados de manera común a lo que algunos denominan Escuela Tradicional, son aquellos en los que el propósito fundamental está referido en el Educar para que el individuo aprenda y se inserte de forma acrítica y obedientemente, en las normas establecidas en la cultura. El rol del docente es central como agente primordial para el transmisionismo/aplicacionismo del conocimiento que siempre es construido fuera de las instituciones educativas, de allí el carácter academicista en su desarrollo curricular. En dichos modelos el contexto no suele tener un lugar relevante.

A estos modelos, ampliamente dominantes y generalizados a nivel mundial, se les contrapuso desde principios del siglo XX, otros modelos pedagógicos autoestructurantes referidos comúnmente a los enfoques de aprendizaje activo y a los constructivismos (aquellos en los que el propósito fundamental está referido en el Educar para que el individuo aprenda y desarrolle competencias que le permitan vincularse al mercado). El rol del docente es relegado a ser mediador o facilitador, pues su saber está supeditado al interés del estudiante, quien de manera propia construye su propio conocimiento en el



aula: de allí el carácter por competencias en su desarrollo curricular. En dichos modelos el contexto está ligado a la realidad del individuo y no a su referente comunitario.

Los autoestructurantes intentaron disputarle el terreno a los heteroestructurantes. Así, lo que muchos autores han denominado como la Escuela Tradicional y que prefirió un enfoque pedagógico conductista, se vio enfrentada por aquellos nuevos modelos que adoptaron la forma de Escuela Nueva y Activa, bajo un enfoque pedagógico claramente constructivista. Como se ampliará más adelante, el Modelo Pedagógico Dialogante asumido desde Unicatólica, surgió como objeto de interés, tras analizar los aportes de Not (1983, 1992) y complementados por De Zubiría (2006, 2010) y Flórez (1994), de los ya referidos modelos estructurantes (hetero y auto).

Para diferenciar los modelos pedagógicos, Not (1992) acude a definir lo que para él son los tres tipos de enseñanza: la enseñanza en primera persona, que responsabiliza del éxito del aprendizaje al alumno mismo; la enseñanza en tercera persona, en donde la responsabilidad del éxito del aprendizaje del alumno recae sobre el enseñante y la enseñanza en segunda persona o la enseñanza propiamente dialogante, en donde la responsabilidad del aprendizaje surge de la interacción entre enseñante y aprendiz. Estas tres formas responden a un concepto previo del autor desarrollado en su libro, *Pedagogías del Conocimiento*, donde clasifica los métodos pedagógicos en autoestructurantes, heteroestructurantes e interestructurantes. Los primeros se centran en la labor del estudiante, los segundos se centran en la labor del enseñante y los terceros en la labor compartida entre enseñantes y aprendices. Las visiones heteroestructurantes consideran que la creación del conocimiento se realiza por fuera del salón de clase y por ello, le asignan a la escuela el papel de trasmisora de la cultura humana. En consecuencia, privilegian y defienden la acción y el rol del maestro como componente central en todo proceso educativo. Sus posturas son decididamente magistrocentristas, su estrategia metodológica fundamental es la clase magistral y, debido a ello, defenderán la conveniencia y la necesidad de los métodos receptivos en la escuela. De esta forma, consideran la construcción del conocimiento como

algo externo al estudiante y la enseñanza como la manera de garantizar su asimilación. Por el contrario, para los enfoques autoestructurantes el niño tiene todas las condiciones necesarias para jalonar su propio desarrollo y por ello, deberá convertirse en el centro de todo el proceso educativo. Convencidos de que el niño tiene por sí mismo el potencial de su dinámica, considerarán al niño como al verdadero artesano de su propio desarrollo (Not, 1992).

Para De Zubiría y Flórez el modelo dialogante se logra al encontrar una relación dialéctica (entendida la dialéctica desde los aportes filosóficos de Hegel, en donde desde las contradicciones que comporta una tesis y su antítesis se puede llegar a la síntesis como alternativa de solución) entre aquellos modelos estructurantes. Es decir, una síntesis creativa que, lejos de ser una simbiosis de metodologías priorizadas en uno y otro modelo estructurante, posibilita y alienta el rescate de prácticas pedagógicas que uno y otro modelo han impulsado, así como la promoción de innovaciones pedagógicas en las dinámicas educativas actuales.

### Comprendiendo el Modelo Pedagógico Dialogante en Unicatólica

La apuesta decidida por la reivindicación de la dignidad humana desde el humanismo cristiano, ha sido el principal factor que ha determinado optar por el Modelo Pedagógico Dialogante en Unicatólica. Como se indicó en un acápite anterior, estos dos principios misionales han regido a esta Institución de educación superior, desde el momento mismo del surgimiento en 1996, han sido los derroteros que han guiado y desde donde se evalúa la labor educativa y el aporte de la Institución a la sociedad, a partir de los contextos específicos en los que hace presencia e interactúa con los sujetos que allí habitan.

La dignidad humana y el humanismo cristiano como referentes misionales han permitido ver las condiciones sociales que padece la gran mayoría de la población; juzgar/analizar desde los referentes cristianos aquellas situaciones y actuar en la búsqueda de la superación de aquello que claramente resulta injusto e indigno a la luz del Evangelio.

Lo anterior, demarcado por la sociedad que queremos ayudar a construir y en la que deberían primar la intersubjetividad y el diálogo fraterno, que parten del reconocimiento y pasan por el respeto del otro, y de lo otro, como otredad. En este orden de ideas, lo local y lo regional, como territorialidades en la cuales habitamos e interactuamos con otros, nos cuestionan, impactan y comprometen a seguir pensando y aportando a la formación del profesional que, como sujeto crítico con su formación, requiere el Suroccidente y el Bio-Pacífico colombiano.

El Bio-Pacífico es una manera de referir la región ecosistémica que influencia el Pacífico colombiano, integrado por los actuales departamentos de Chocó, Valle del Cauca, Cauca y Nariño. Esta delimitación incluye no solo las zonas costeras, con sus riquezas culturales y biodiversidad sino que, además, incorpora las áreas interandinas en donde se evidencia una alta influencia de las costumbres y tradiciones de quienes han poblado históricamente los territorios bañados por el océano Pacífico.

Antes de adentrarnos a indicar cómo entendemos desde Unicatólica el Modelo Pedagógico Dialogante, es pertinente ahondar en algunos rasgos característicos propios de los modelos hetero y autoestructurantes.

De acuerdo con Rubio (2016) habría que indicar, de manera breve, que el modelo heteroestructurante, el que coloquialmente suele ser referido como tradicional, concibe que todo conocimiento se construye fuera del aula y las instituciones educativas, por lo que estas deben ceñirse a una función transmisora y difusionista del conocimiento, en el entendido entonces de que la labor del docente está limitada al transmisionismo, en donde se le otorga un papel central para difundir, a través de métodos receptivos y repetitivos la enseñanza de los contenidos dispuestos y orientados por fuera de las búsquedas e intereses de quienes son educados y sus comunidades. La enseñanza es la manera de garantizar la asimilación de lo que algunos han decidido que sea la “cultura humana”, lo que lograría mantener el orden social basado en la reproducción del modelo económico y político. Consecuente con ello, el rol asignado al estudiante se limita a la receptividad

pasiva frente al conocimiento descontextualizado impartido, quien además afina su capacidad adaptativa de forma permanente para el cumplimiento irrestricto de las normas, de manera disciplinada y sin cuestionamientos.

En contraste, el modelo autoestructurante, en el cual se inscriben los enfoques de la Escuela Nueva, Pedagogías Activas y los Constructivistas, concibe que el conocimiento se adquiere de forma más clara y segura cuando se aprenden por la experiencia misma del educando, de allí que su rol esté al centro del acto educativo. En este orden de ideas, las instituciones educativas y los docentes tendrían que propender, casi como único propósito, por detectar los estilos y formas que los estudiantes tienen para aprender, pues se considera que este cuenta con las condiciones suficientes y necesarias para determinar su propio proceso de construcción del conocimiento. Para que el aprendizaje sea significativo se debe propiciar que los conocimientos se relacionen con los que cada estudiante cuenta previamente, además de estar relacionados con los contextos inmediatos en los que se desenvuelven sus actividades.

El rol del docente se define como mediador del conocimiento, promotor del aprendizaje, el cual se caracteriza por su capacidad de adaptación a los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes: siendo estos quienes en última instancia determinan la autogestión del proceso educativo. Las instituciones educativas deben, en definitiva, facilitar las condiciones para propiciar la construcción, aplicación y experimentación del conocimiento por parte de los estudiantes, a partir de sus necesidades y posibilidades particulares, por lo general, descontextualizadas.

Así las cosas, de acuerdo con la experiencia pedagógica de Unicatólica, los modelos hetero y autoestructurantes contienen elementos que se podrían rescatar, lo que brinda el espacio propicio para el modelo dialogante, el cual Not refiere como interestructurante. Dicho modelo lo dedujo Not (1983), al formular la tesis de la interestructuración, y De Zubiría (2011) lo reafirmó al indicar que “sustentar la necesidad y la conveniencia de un modelo dialogante, que, reconociendo el papel activo del estudiante en el aprendizaje

y el rol esencial y determinante de los mediadores en este proceso, garantice la síntesis dialéctica” (p.17). Es decir, un modelo que acoja, reconozca y critique los modelos heteroestructurantes y los autoestructurantes. De tal manera que el propósito fundamental de la educación no se limita a la enseñanza o al aprendizaje, sino que busca potenciar el desarrollo integral del sujeto en comunidad, lo que requiere repensar y vincular dichos procesos de manera concatenada en términos de enseñanza-aprendizaje. En la misma lógica, se debe reconocer que el conocimiento se construye tanto fuera como dentro de las instituciones educativas. El saber es reconstruido de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente. Para que dicho diálogo pedagógico ocurra, es condición indispensable contar con la mediación adecuada y el saber especializado del docente, que favorezca de manera intencionada, significativa y trascendente el desarrollo integral del estudiante. Todo en pos del desarrollo integral de las potencialidades de los sujetos en sus contextos específicos (De Zubiría, 2006, pp. 17-18).

De tal manera que el modelo dialogante pretende un equilibrio dinámico a partir de una mayor simetría entre los sujetos que intervienen en el acto educativo, sin desconocer las diferencias frente al conocimiento de quienes actúan dentro del mismo; sugiere que en el proceso enseñanza-aprendizaje se negocien, recreen y revitalicen dichas relaciones en la búsqueda del desarrollo integral del sujeto en comunidad (Rubio, 2017, p.14).

Pues como ya se advirtió, para Not y otros, el modelo dialogante representa una síntesis dialéctica que surge de la simbiosis analítica de los modelos heteroestructurantes y autoestructurantes en una clara intención de brindar una alternativa a la reflexión pedagógica actual.

Ya que el modelo dialogante busca garantizar aquella síntesis dialéctica, parte del reconocimiento de los atributos destacados como positivos de cada uno de los modelos hetero y autoestructurante, a partir del expreso papel activo del estudiantado en el aprendizaje, así como de la afirmación del rol esencial y determinante del profesorado en este proceso, ambos como agentes educativos. Por lo cual se debería reconocer, por ejemplo,

de los modelos heteroestructurantes “el hecho de que el conocimiento es una construcción externa al salón de clase (aunque no exclusivamente) y que indudablemente, la ejercitación y la reiteración en diversos contextos (Ausubel, 2002) cumplen un papel central en el proceso del aprendizaje; esos dos aspectos suelen ser negados por los modelos autoestructurantes” (De Zubiría, 2010, p. 2). Al mismo tiempo se debería asumir que la centralidad del docente en los modelos heteroestructurantes sí hacen los procesos rutinarios y mecánicos y le asignan un papel pasivo al estudiante en su proceso de aprendizaje. En síntesis, hay que reconocer que el conocimiento se construye por fuera (como dentro) de las instituciones educativas, pero que es reconstruido (y complejizado) de manera activa e interestructurada a partir del diálogo pedagógico entre el estudiante, el saber y el docente. Pero es condición indispensable contar con la mediación adecuada de un maestro que favorezca de manera intencionada, mediada y trascendente el desarrollo integral del estudiante (De Zubiría, 2010, p. 2).

De igual forma, se tendría que reconocer de los modelos autoestructurantes (Escuela Activa y Constructivista) la validez que tiene(n) (al) reconocer el papel activo que cumple el estudiante en todo proceso de aprendizaje y la finalidad de la comprensión y el desarrollo intelectual que le asignan a la escuela (De Zubiría, 2011). Aunque también se debería tomar distancia “de la sensible subvaloración que dichos enfoques realizan de la función y el papel de los mediadores en todo proceso de aprendizaje y de la minusvalía en la que siguen ubicando las dimensiones prácticas y afectivas en la educación” (De Zubiría, 2010, p. 4).

En el modelo dialogante, según Not, es esencial contar con un docente que posibilite una mediación adecuada entre los saberes previos del estudiante, sus búsquedas, sus conocimientos y habilidades, lo cual les permitiría alcanzar un desarrollo integral como sujetos y miembros de una comunidad específica. Se necesita un profesor que oriente las relaciones que el estudiante va a establecer entre su mundo cultural, que trae desde su formación como integrante de una sociedad, con una diversidad cultural determinada, frente a los nuevos elementos que en un contexto de aprendizaje se van a encontrar y que

le van a permitir generar una conexión entre él y su entorno. Así tendrá la posibilidad de establecer una mayor apertura para asumir lo específico y complejo de cada cultura.

De igual manera, el profesor debe ser un propiciador de las interacciones entre estudiante-estudiante y profesor-estudiante, a partir del respeto intersubjetivo de la diferencia. Estas interacciones favorecerán que el estudiante desarrolle su capacidad de análisis y reflexión frente a su mismo aprendizaje y realización personal. Todo esto apunta a que las interrelaciones e interacciones entre estudiantes, profesores y conocimiento, marquen un proceso que debe garantizar la autonomía de las dimensiones del ser humano, y a la vez, su desarrollo integral de manera simultánea y continúa. Estos elementos se ampliarán más adelante.

Las instituciones educativas, según De Zubiría, tienen la responsabilidad de formar sujetos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práxico, así como personas éticas y sensibles, comprometidas y responsables con el desarrollo integral propio y de la sociedad que los rodea en los contextos específicos en los que interactúan y conviven. Pues en últimas:

Se trata de garantizar un desarrollo moral y no de adquirir un conocimiento sobre las normas; se trata de generar cambios en las estructuras y no aprendizajes singulares sobre las conductas; se trata de incidir en el desarrollo y no solamente en los comportamientos. Se trata de lograr que dichos cambios permanezcan en el tiempo (...) de generar un desarrollo moral y valorativo y no simplemente un aprendizaje (De Zubiría, 2006, p. 219).

En síntesis, atendiendo a los postulados epistemológicos de las principales corrientes pedagógicas tanto las heteroestructurantes como las autoestructurantes, el Modelo Pedagógico se define a partir de la actitud y disposición por poner en común tanto los sujetos como los conocimientos en todo acto educativo, lo cual implica que los diferentes sujetos (estudiantes, profesores y administrativos), con sus expectativas, prácticas, saberes y conocimientos, entran en una conversación que posibilite el desarrollo integral de cada

uno de estos. Para ello pone al centro algunos referentes conceptuales, a saber: Ser humano integral; Dignidad humana; Sujeto social situado en contextos multiétnicos y pluriculturales; Humanismo cristiano; Diálogo intercultural y compromiso social; y Compromiso institucional frente a la sociedad y a la formación de seres humanos integrales.

Para una óptima implementación del Modelo Pedagógico Dialogante se requiere partir de un diagnóstico tanto de los niveles de desarrollo de los estudiantes (para detectar sus debilidades y fortalezas) como de sus estilos de aprendizaje, en la idea de apoyar, orientar y potenciar dicho proceso a partir de las virtudes y debilidades detectadas, a fin de “hacer que la fortaleza de hoy se consolide mañana, por su propio beneficio y por el beneficio colectivo y social” (De Zubiría, 2006, p. 218), para lo cual se requiere explicitar las dimensiones de la formación humana que Unicatólica contempla.

#### Dimensiones que se priorizan en la formación humana

Según el Plan Educativo Institucional de Unicatólica, la formación integral es el proceso de desarrollo de las capacidades, habilidades, competencias y la apropiación de saberes y conocimientos de la Comunidad Universitaria acorde con los principios institucionales.

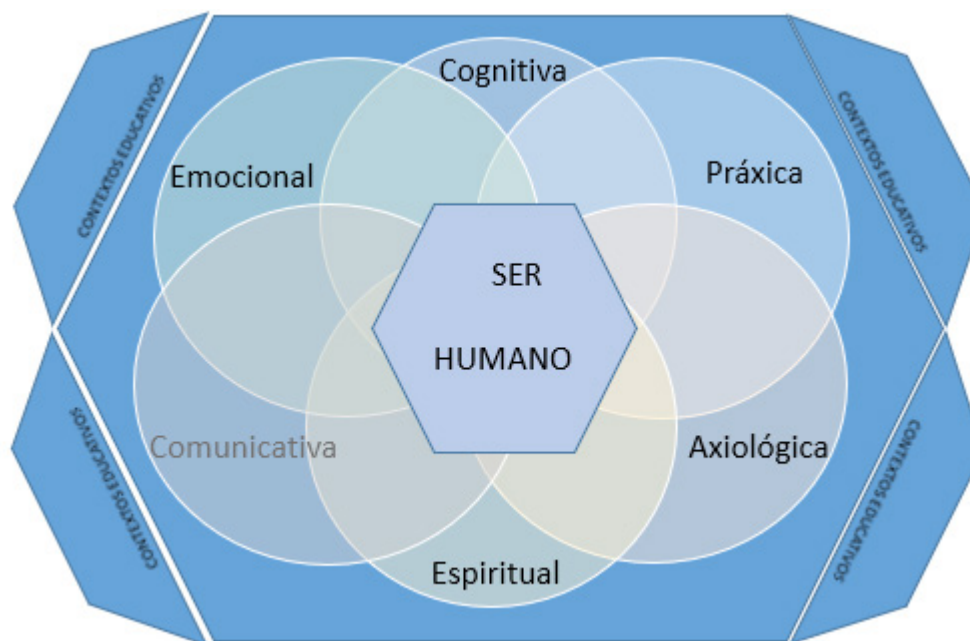
En este caso, el Modelo Pedagógico Dialogante propende por el desarrollo de dichas dimensiones humanas, las cuales como afirma De Zubiría, por el hecho de que existan no quiere decir que cada una se desarrolle de manera aislada e independiente (De Zubiría, Andrade, Marín, Sanpedro, Sarmiento y Vargas, 2009, p. 51), pues se debe tener en cuenta sus tensiones y articulaciones para lograr los propósitos de la formación integral.

Las siguientes seis dimensiones del desarrollo humano (ver Gráfica 6) asumidas por el Modelo Pedagógico de Unicatólica en su proceso de formación y desarrollo mismo son complejas, por cuanto las disincronías entre las dimensiones constituyen la regularidad en el desarrollo humano, no la excepción, ya que los factores que explican el desarrollo de una dimensión son diferentes de los factores que lo explican en otra (De Zubiría *et al*,



2009). De acuerdo con lo anterior, es necesario comprender el papel que desempeñan los contextos y los mediadores (profesores, padres, etc.) en el desarrollo de cada una de las dimensiones propuestas.

*Gráfica 6. Dimensiones del ser humano*



*Fuente: elaboración propia*

### Dimensión cognitiva

Hace referencia a la capacidad de cada sujeto para desarrollar el pensamiento, la reflexión, la lógica, habilidad para solucionar problemas y adquirir dominio específico de un tema. Dicha capacidad le permite a cada sujeto hacer uso de esquemas y conceptos para representar la realidad, para lo cual pone en funcionamiento una serie de operaciones intelectuales y procesos de pensamiento para acceder a la comprensión del mundo.

De acuerdo con De Zubiría *et al* (2009, p. 71), estos instrumentos de conocimiento y los procesos de pensamiento involucrados en su conceptualización son condición necesaria para acceder a la comprensión de cualquier ciencia, por lo cual, es necesario que se les proporcione a los estudiantes herramientas cognitivas o redes conceptuales sobre las cuales puedan ejercitar esas competencias cognitivas.

La dimensión cognitiva en nuestra cultura ha estado esencialmente determinada por los procesos escolares y por los niveles y características de las lecturas, así como por las reflexiones individuales y colectivas que realice el sujeto (De Zubiría *et al*, 2009, p. 67); en consecuencia, los mediadores han sido los maestros y los diversos sujetos que a lo largo de la historia han plasmado sus reflexiones y teorías en documentos escritos.

Según Sarmiento y Marín, citados por De Zubiría *et al* (2009, p. 191), la dimensión cognitiva del desarrollo del ser humano suele presentar una serie de cambios cualitativos en el transcurso de la vida de cada sujeto, específicamente en su vinculación a la escuela. Los cambios en la estructura cognitiva no devienen solos por el mero desarrollo biológico, implican necesariamente una doble relación de intercambio con el medio en el que se relaciona el estudiante, es decir, con sus pares y con los adultos, con la naturaleza, con la alteridad y consigo mismo.

Los fines cognitivos están relacionados con los instrumentos del conocimiento (proposiciones, conceptos, redes conceptuales y categorías), hipótesis, leyes, principios y con conocimientos mismos. En este sentido, lo que se debe buscar es la generalización, la jerarquización y la diferenciación conceptual (De Zubiría 2013, p. 240).

#### Dimensión axiológica

Hace referencia a la actitud personal y colectiva, a partir de criterios éticos y/o valorativos basados en los principios, que busquen el respeto a la dignidad humana, con valores y virtudes existentes en el contexto familiar y social. Esta dimensión se desarrolla mediante

la resolución de las diversas tensiones expresadas entre sujetos, grupos, sociedades y culturas. Además, dicha tensión es la que impulsa a cada sujeto en una u otra dirección, pero es la escuela una de las pocas instituciones que podría lograr que las tensiones no favorezcan el individualismo y egocentrismo promovido por la cultura occidental, para lo cual este espacio debe favorecer el altruismo y la solidaridad (De Zubiría *et al* 2009, p. 110).

El desarrollo de esta dimensión está determinado por el contexto social y cultural en el que han vivido los sujetos y, en especial, por el rol jugado en el proceso formativo por los padres y los hermanos (De Zubiría *et al*, 2009, pp. 67-68) principalmente. También inciden los grupos de pares referenciales formados en el barrio, la escuela y en las diversas actividades extracurriculares en la que este participe. La Institución, otra instancia de formación, también deberá propender por generar en los estudiantes competencias éticas que se fundamentan en la comprensión de sí mismo (De Zubiría *et al*, 2009, p. 192); la comprensión de los otros; la comprensión del contexto y la comprensión de lo trascendente.

Las finalidades de esta dimensión son la sensibilización, formación valorativa y desarrollo moral del individuo. Por lo tanto, citando a Kohlberg, establece que la escuela debería promover el desarrollo moral de los estudiantes garantizando que los cambios generados permanezcan en el tiempo y los conduzcan a la conformación de una sociedad más democrática, ética y justa (De Zubiría, 2013, p. 240).

### Dimensión práxica

Hace referencia a la relación necesaria entre reflexión y acción mediante el abordaje y construcción de experiencias y saberes que permitan re-crear acciones que conlleven a la transformación de la realidad. Por praxis se entiende un tipo de práctica que tiene un rasgo fundamental en su cualidad transformadora (De Zubiría *et al*, 2009). Por medio de esta los seres humanos transforman las realidades posibles lo que, a su vez, los transforma. La praxis es una acción trascendente que produce una forma de desarrollo que se expresa en las formas subjetivas y objetivas de asumir e interactuar en los contextos.

La praxis favorece las estructuras cognitivas por cuanto permite disponer de estructuras conceptuales más profundas e integradas que ayudan a elaborar mejores y más complejas explicaciones, interpretaciones, comprensiones y predicciones, lo que en definitiva consolida los aprendizajes (De Zubiría *et al*, 2009, p. 62).

Para esta dimensión, siguiendo con De Zubiría *et al* (2009), ni la familia ni la escuela han tenido un papel esencial y, muy probablemente, dichos procesos se han dado en mayor medida en contextos desescolarizados y desinstitucionalizados.

En general, la praxis o acción reflexiva está asociada con la modificación de los procedimientos, actos o comportamientos, por lo que el sistema práctico incluye habilidades técnicas, estrategias y operaciones intelectuales (De Zubiría, 2013, pp. 241-247).

#### Dimensión emocional

Hace referencia a la habilidad de autoconocimiento para establecer relaciones que se generen con las demás personas, a través de los sentimientos, actitudes y emociones. La dimensión emocional se concreta en las interrelaciones entre los sujetos, las que a su vez tienen como fuentes a la ética y las necesidades relacionales del ser humano. Algunos autores consideran cinco necesidades centrales en esta dimensión: estar relacionado con otros; estar arraigado en algún lugar; trascender; tener identidad y contar con un marco de orientación y adhesión. Por lo tanto, es necesario que la universidad enseñe a valorar, a conocerse a sí mismos, a reconocer y respetar a los otros, a manejar las emociones y a gobernar la impulsividad. Como afirma De Zubiría, es un absurdo excluir la dimensión afectiva de la formación del ser humano (De Zubiría *et al*, 2009, pp. 71, 146, 148).

El desarrollo de la dimensión emocional depende, en un alto porcentaje, del tipo de relaciones que cada sujeto establece en el círculo afectivo inmediato, así como de las prácticas de diálogo, orientación y apoyo a la formación de la personalidad que reciba en

los espacios en los que este interactúa, pues de allí dependerá, en buena medida, la estabilidad emocional de cada sujeto.

### Dimensión comunicativa

Hace referencia a la habilidad y capacidad de poder leer, comprender, interpretar, analizar, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en su lengua nativa, otros idiomas y lenguajes, a través de procesos neurolingüísticos encaminados hacia la lectura y la escritura. Por lo tanto, esta dimensión debe ser entendida en su articulación con otras competencias. Cuando lo hace con la competencia sociolingüística, indica la capacidad de referirse, producir y entender adecuadamente los contextos de usos en los que ocurren los intercambios comunicativos. Así mismo, cuando se relaciona con competencias pragmáticas, puede ser entendida como la capacidad para lograr determinados propósitos comunicativos. Cuando se une con la competencia psicolingüística incluye la personalidad del hablante y el condicionamiento afectivo o ambiente psicológico en el que se enmarca la comunicación. Y, finalmente, la dimensión comunicativa articulada con la competencia lingüística identifica los planos morfológico, sintáctico, fonético, fonológico y semántico (De Zubiría *et al*, 2009 p. 224) propios de un grupo de personas y comunidades.

El desarrollo de la dimensión comunicativa debe asumirse, en este marco, como la complejidad no lineal del sistema gramatical y del sistema de uso de lenguaje, de suerte que los sujetos se incorporan como miembros activos de una comunidad lingüística (De Zubiría *et al*, 2009 p. 227).

Por lo tanto, el papel de la educación consiste entonces, en posibilitar y permitir que todos los sujetos desarrollen las competencias comunicativas, de tal manera que configuren discursos propios que no obedezcan a ningún mecanismo de poder, estrategia de dominación o recurso de persuasión impuesto, todo ello como fruto de la autonomía, a manera de declaración de libertad, y en cuanto no atente contra la dignidad de los demás.

## Dimensión espiritual

Hace referencia a la necesidad y opción de cada sujeto de estar en contacto y relación con los otros y lo otro, con lo supremo y trascendente para alcanzar el desarrollo y bienestar en sociedad. Es la opción que tienen los seres humanos de trascender o emanar, así como de poder estar en comunicación constante con otros seres humanos, con lo supremo, con la energía o cualquier medio o dimensión superior que le permita estar en plenitud y bienestar (ACODESI, 2003); en síntesis, con lo trascendente, cualquiera sea su idea de ello.

Formar en la dimensión espiritual implica acoger la esencia humana de cada persona, acercándola al descubrimiento de su individualidad e identidad en relación con su fe, su ideología o creencia y su entorno social y ambiental, para lo cual se parte de que el ser humano tiene, además de su dimensión biopsicosocial, otras dimensiones espirituales y éticas que permiten comprender la integralidad de la persona desde su condición humana y su bienestar. Es así como se contempla la formación integral desde el reconocimiento de las diferentes formas en las que el ser humano se desarrolla en la vida en comunidad.

## Sujetos que interactúan en el Modelo Pedagógico de Unicatólica y sus roles

En la Institución la formación comprende los valores éticos y el sentido de servicio de las personas; el diálogo con la cultura que favorezca una mejor comprensión de la espiritualidad y una investigación que logre impactar y transformar a la sociedad, mediante un lenguaje pertinente y apropiado.

Teniendo como marco de referencia curricular estos aspectos, Unicatólica se orienta a la formación de hombres y mujeres que vivan para sí y para el servicio a los demás, con un elevado sentido de responsabilidad social y una visión de la educación para el servicio. Personas que exalten el fin último de la formación y que contribuyan a la construcción de

condiciones más humanas a partir del análisis y de la comprensión profunda y ajustada de la sociedad actual. En dicha labor, los docentes, los estudiantes y el personal administrativo y directivo son de vital importancia, pues son quienes, en últimas, encarnan los diferentes procesos y dinámicas que permiten cumplir nuestra misión.

A continuación, se detallan algunos de los aspectos más relevantes de cada uno de los sujetos interactuantes en nuestro Modelo Pedagógico Dialogante.

### El profesorado

El Modelo Pedagógico Dialogante, como cualquier otro modelo pedagógico universitario, se sustenta principalmente en las prácticas pedagógicas del profesorado, el cual se considera que es conformado por personas que conocen a profundidad un campo de conocimiento o saber específico, se han comprometido con él y, además, cuentan con la capacidad suficiente para compartirlo y desarrollarlo con otros. Es así como el profesor cumple un papel de orientador que acompaña el proceso de formación de los estudiantes y en conjunto con ellos, conforman una comunidad académica alrededor de los saberes y el desarrollo de sus proyectos de vida.

El profesor es una persona estructurada, formada y con un acervo sociocultural en su campo de conocimiento, que tiene como responsabilidad el ser mediador en el conocimiento y acompañante de los procesos de formación, investigación o de proyección social que tiene bajo su cargo. A su turno, es generador de ideas, creativo e innovador en sus prácticas docentes.

Asumir esta tarea de orientar personas que construyen y realizan sus proyectos de vida, implica entender las diferencias y comprometerse en diálogos reflexivos. Es un mediador que invita a los estudiantes a cuestionar; a buscar alternativas de acción alrededor de problemas del contexto; a plantear sus propios puntos de vista de manera argumentada y responsable y a respetar y atender los de los demás, aunque no se compartan.

El profesor de Unicatólica debe, en síntesis, mostrar un alto compromiso frente a las funciones definidas por la Institución en su Proyecto Educativo Institucional. En sus actuaciones, intenta en todo momento articular las acciones de docencia, investigación, proyección social y bienestar. Seguidamente, se exponen algunas de las responsabilidades que deberá asumir en el cumplimiento de su rol:

##### **Desde los procesos de formación:**

- Reconoce y tiene en cuenta las condiciones particulares de sus estudiantes, sus expectativas, experiencias y talentos y, a partir de estas, estimula el trabajo individual y colectivo en las aulas y fuera de ellas. En este sentido, tiene en cuenta los propósitos de formación en el contexto del programa académico al que se dirige y se compromete con el respeto por esa diversidad pluriétnica y multicultural de la que hacemos parte.
- Se apropia de los temas particulares de la pedagogía y la didáctica y, a partir de allí, construye estrategias e instrumentos con las herramientas a su alcance y el de sus estudiantes, con el fin de facilitar los procesos de formación de pensamiento autónomo y crítico. Esto facilita el interés del estudiante hacia el aprendizaje individual y la apropiación de conocimientos para ser aplicados en la resolución de problemas de su contexto particular y social.
- Impulsa diversas formas de evaluación con sus estudiantes, quienes se reconocen en las mismas y le aportan al mejoramiento del desarrollo de los cursos, así como a su desempeño y el de los docentes. En la misma línea, atiende los resultados de sus evaluaciones y establece planes de mejora que le permitan, junto al equipo docente más cercano, alcanzar niveles significativos de excelencia académica y educativa.
- Se actualiza de manera permanente en los temas y debates académicos de su disciplina científica, lo que le posibilita contar con criterios propios a la hora de innovar



y posicionar debates, esto, a su vez, coadyuva crecimiento académico como persona y al de la Institución.

**Desde la responsabilidad social universitaria:**

- Genera espacios de aprendizaje que propician de manera vivencial, el conocimiento de la realidad y el compromiso con la comunidad para plantear las posibles relaciones entre los conceptos teóricos y la vida misma de los estudiantes y las comunidades.
- Favorece el reconocimiento y la visibilidad de las realidades, en el sentido de reconocerse como sujetos actuantes en los procesos de construcción de una sociedad justa y equitativa que reconozca y respete en su contexto, las diversidades étnicas, culturales, ideológicas, entre otras.
- A partir de la realidad social fomenta la generación de propuestas que, desde lo aprendido, se sensibilicen con su entorno y aporten a la calidad de vida de las comunidades con las que se interactúa.

**Desde la generación y gestión del conocimiento:**

- Estudia o investiga continuamente los temas de su saber específico y a partir de ello participa en la construcción de estrategias curriculares propias de su disciplina, que faciliten la incorporación ese nuevo conocimiento en sus ejercicios de aula y del programa al que están adscritos.
- Indaga y aporta a la comprensión y posterior solución de problemas de los entornos educativos donde la Institución hace presencia, así como en los problemas de la misma.
- Promueve en los estudiantes la inquietud por la indagación y el pensamiento crítico, humanista y con pertinencia social, de tal manera que se impulse la formulación

y desarrollo de proyectos de aula que aborden las problemáticas sociales y busquen el beneficio de la sociedad con la que nos comprometemos.

#### **Desde los procesos de formación integral:**

- Contribuye a la construcción de relaciones respetuosas y fraternas entre los estudiantes, los mismos docentes, y los demás integrantes de la Comunidad Universitaria. Trabaja para generar desde su labor sentido de pertenencia, compromiso, reconocimiento y respeto por la dignidad humana.
- Induce a los estudiantes a valorar todo lo que se hace, desde el ejemplo. Muestra en sus actuaciones respeto por la dignidad humana a partir de la práctica de los principios y valores de la Institución.
- Aporta en la formación de la conciencia ética construida desde los principios cristianos considerados en el Proyecto Educativo Institucional, ya que orienta a los estudiantes en la puesta en práctica de la profesión escogida desde su vocación y demuestra siempre una correcta actuación en su vida personal, familiar, profesional y social.

#### El estudiantado

Tendrá la capacidad de integrar en su formación las dimensiones cognitivas, axiológica, praxiológica, espiritual, comunicacional y emocional. Para este propósito, se identifican sus estilos de aprendizaje, con el fin de reconocer cuáles son las necesidades académicas y a partir de estas se logre su solución, contribuir a la formación de personas sensibles ante esas realidades sociales, con principios éticos, y que se sientan responsables de su proyecto de vida y de su contribución social.

La Institución, en cumplimiento de su Proyecto Educativo Institucional procura por la formación de un sujeto íntegro, con bases éticas que no tolere el atropello a los derechos

y la dignidad humana, que reconozca la realidad de su contexto y entienda la necesidad de asumir una posición crítica y una participación activa dentro de la sociedad, con capacidades de liderazgo y compromiso con su desarrollo personal y el de su comunidad.

Es así como se espera que el estudiante asuma durante su proceso de formación, algunas posturas necesarias:

**Frente a su proceso de formación:**

- Es un ser humano que piensa, ama y actúa, quien, además, tiene deseos de aprender y se encuentra en constante búsqueda de nuevos conocimientos que le permitan desarrollarse como un profesional capaz de aportar al mundo laboral, social y comunitario.
- Por ello, y en total coherencia con el Modelo Pedagógico Dialogante, el estudiante es concebido como un ser humano que está en capacidad de ser cada vez más autónomo y dispuesto a adquirir mayor grado de responsabilidad en torno a su proceso de formación.
- El estudiante asume, poco a poco, una actitud proactiva, autónoma y corresponsable de su proceso de formación. Asume un papel participativo y colaborativo a través de relaciones con sus docentes, demás compañeros y comunidades con las que se relaciona, en términos de igualdad y respeto.
- El estudiante trasciende los espacios de aula e interactúa con su entorno a través de la ejecución de proyectos y demás estrategias didácticas que proponen los docentes y que le permiten aplicar su conocimiento a situaciones más cercanas a su realidad.
- Se apropia de las nuevas tecnologías y medios educativos de los que dispone, como una herramienta para el desarrollo de sus actividades académicas, siempre en

procura de transformarse en un agente de cambio positivo para el mejoramiento de la sociedad.

##### **Frente a los procesos de proyección social:**

- Valora su responsabilidad como ser social y reconoce que necesita de la interacción con el entorno, con los docentes, con sus compañeros y con los recursos tecnológicos con que dispone, para construir conocimiento y formarse de manera integral.
- Participa de los espacios de aprendizaje que propician los docentes y de esta manera termina conociendo mejor los problemas de su contexto y los reconoce como valiosos para su propio proyecto de vida.
- Se compromete en los procesos de construcción de una sociedad justa y equitativa que reconozca y respete en su entorno, las diversidades étnicas, culturales, ideológicas, entre otras.
- Genera propuestas que desde lo aprendido, sensibilicen y aporten a la calidad de vida de las comunidades con las que se interactúa.

##### **Frente a los procesos de gestión del conocimiento:**

- Indaga y aporta a la comprensión y posterior solución de problemas de los entornos educativos en donde participa, así como en los problemas de la misma Institución.
- Participa en la formulación y desarrollo de proyectos de aula que abordan las problemáticas sociales y buscan el beneficio de la sociedad con la que nos comprometemos.
- Adopta un papel activo en la construcción de su propio conocimiento. Se apropia de las competencias requeridas para la búsqueda, selección, análisis y evaluación de la información.

**Frente a los procesos de formación integral:**

- Construye relaciones respetuosas y fraternas con sus compañeros, los mismos docentes y los demás integrantes de la comunidad universitaria, para generar sentido de pertenencia, compromiso, reconocimiento y respeto de la dignidad humana.
- El estudiante acoge los principios misionales de la universidad, en los cuales se conjugan lo católico y lo educativo, en un diálogo fructífero y enriquecedor que fomenta el respeto, la defensa de los derechos y la dignidad humanas. A su vez, invita a la reflexión permanente y su compromiso frente a las necesidades de un mundo cambiante.

### El personal administrativo

La Institución reconoce que, para el cumplimiento de su misión, es necesario que el estudiantado, profesorado y personal administrativo comprendan que su labor no debe entenderse de forma aislada, sino que hace parte de un esfuerzo colectivo y, por tanto, deben responder a un mismo propósito. Por lo tanto, su comportamiento está caracterizado por la responsabilidad con que asume su compromiso con la Institución en el área de su competencia profesional o de su oficio; por la competencia e idoneidad con que se apropia de su labor, así como la coherencia entre los principios que profesa y sus actitudes.

Las actividades de gestión académica y administrativa cobran vital importancia en el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, dado que son un eje articulador de los ejercicios de docencia, investigación, proyección social y bienestar y facilitan el trabajo en equipo además de la disposición y disponibilidad de los medios y recursos tan necesarios para la puesta en marcha del propio modelo pedagógico.

La misma gestión de los programas y departamentos académicos, las distintas áreas de apoyo y las que tienen a cargo la toma de decisiones, deben ser conscientes de su papel en un sistema de organización institucional del que hacen parte y al cual realizan aportes

#### 4. Modelo Pedagógico Dialogante en UNICATÓLICA

desde la formulación de sus planes operativos anuales, los cuales siempre deberán estar inspirados en el propio Plan de Desarrollo Estratégico que garantiza el cumplimiento de la misión y del Proyecto Educativo Institucional.

Finalmente, todos, docentes, estudiantes y colaboradores administrativos, deberán estar dispuestos a participar de los procesos de evaluación de programas y de la Institución como un todo, entendiendo que éstos son necesarios para reflexionar de manera conjunta y crítica acerca de las prácticas educativas que se llevan a cabo en el cumplimiento de la Misión y el Proyecto Educativo Institucional.



# 5. Contextos y entornos educativos en el Modelo Pedagógico Dialogante de Unicatólica

*La Educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo.*  
Paulo Freire.

Potenciar el desarrollo integral del sujeto en comunidad, teniendo al centro la dignidad humana es el propósito primordial del Modelo Pedagógico Dialogante. Por tal motivo, los contextos y entornos educativos son fundamentales y sirven como principal referente que indica el nivel de pertinencia social del proceso educativo que se impulsa.

La pertinencia social se evidencia en las acciones que responden a las necesidades de los sujetos, a las demandas y expectativas de la sociedad, para preservar y fortalecer la cultura y los valores; además de formar recursos humanos acordes con los procesos económicos, políticos y sociales y desarrollar conocimiento científico y aplicaciones tecnológicas (Escudero, 2001).



De esta manera, la correspondencia existente entre las expectativas y necesidades sociales e individuales que se pretenden abordar y tramitar desde el quehacer educativo institucional, obliga a mantener una permanente lectura crítica de lo que sucede en los lugares en donde hace presencia la Institución, siempre en una clara y directa comunicación con todos los sujetos intervinientes e interactuantes en dichos lugares.

Los contextos y entornos educativos son dinámicos, complejos y entrañan diversas maneras de ver, ser y comportarse en el mundo, por lo cual la observación y el análisis sobre dichos contextos y entornos son igualmente permanentes, rigurosos y participativos, pues a partir de ellos se define el hacer pedagógico del modelo. De tal manera que las realidades y necesidades sociales y educativas locales y regionales, en concreto, las que se viven en el Suroccidente y el Bio-Pacífico colombiano, principalmente, serían un factor fundamental para orientar e implementar el Modelo Pedagógico de Unicatólica, pues solo así se pueden llevar a la práctica aquellas iniciativas que apelan a la interculturalidad; la des-colonialidad; la des-patriarcalización; la inclusión integral y el respeto por la diversidad y el cuidado y respeto del medio ambiente, todo ello en aras de seguir pensando y aportando a la formación de profesionales que jalonen las transformaciones que los entornos urgen y requieren.

Así mismo, las dinámicas y procedimientos de enseñanza-aprendizaje desde el Modelo Pedagógico Dialogante han de ser situadas/contextualizadas, ya que de lo contrario se estarían falseando algunos de los principios básicos de la Institución y cómo desde aquí se asume dicho modelo, pues las apuestas institucionales, a partir de los principios y valores cristianos que le brindan identidad, buscan coadyuvar en la construcción de respuestas alternativas, efectivas y eficaces a las problemáticas encontradas. Por lo cual, tanto el docente como el estudiante tienen un papel activo en la construcción/asimilación de conocimiento, de acuerdo con el contexto, ya que buscan impactar de manera positiva aquellas realidades que desconocen y/o afectan la dignidad humana de las personas y las comunidades, así como de la Casa Común.

## 5. Contextos y entornos educativos en el Modelo Pedagógico Dialogante

Todo lo anterior es posible con un claro compromiso y sensibilidad social de los profesionales y estudiantes en práctica universitaria que comprenden el impacto de su labor en el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades con las que se interactúa. De igual manera, gracias al reconocimiento, a partir de la experiencia obtenida, que las comunidades y sus organizaciones tienen apuestas políticas que se relacionan con la manera de concebir y promover un tipo de ser humano pensante, activo, participativo y crítico, el cual contribuye a la transformación de su propia realidad. Las comunidades y sus organizaciones tienen una apuesta por el desarrollo, desde una perspectiva que supera lo económico, pues está anclada en modelos alternativos que posibilitan el mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones con bajos recursos económicos y pocas posibilidades de acceso a procesos de educación formal.



# Referencias Bibliográficas

ACODESI (abril, 2003). La formación integral y sus dimensiones: Texto didáctico. *Colección Propuesta Educativa*, (5).

Andrade, G., De Zubiría Samper, J., Marín, J. J., Sanpedro, H. D., Sarmiento, B. y Vargas, V. (2009). *Los ciclos en educación: principios y lineamientos desde la pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Arboleda, C. A. (2010). Cuando las iglesias eran de colores y los santos transparentes. *Cuestiones Teológicas*, 307-334.

Boff, L. (1978). *El destino del hombre y del mundo*. Santander: Sal Terrae.

Alvear, J., Bernal, J., Ospina, D. y Paz, H. (2012). *Fundamentación de la línea de investigación en dignidad humana y derechos humanos*. Cali: UNICATÓLICA, Dirección de Posgrados.

Coll, C. (1994). *Psicología y Currículum*. Buenos Aires: Paidós.

Concilio Vaticano II. (1966). *Constitución Pastoral sobre la Iglesia en el mundo contemporáneo Gaudium et spes (La Iglesia en el mundo contemporáneo), Gravissimum educationis (Extrema importancia de la educación)*. Bogotá: Ediciones Paulinas.

Congreso de la República de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992 por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

De Zubiría Samper, J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico*. Bogotá: Editorial Magisterio.

De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.

De Zubiría Samper, J. (2010). *A refundar la escuela*. Santiago de Chile: Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe.

De Zubiría Samper, J. (2011). *Los Modelos Pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.

De Zubiría Samper, J. (2013). *¿Cómo diseñar un currículo por competencias?: Fundamentos, lineamientos y estrategias*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Escudero Muñoz, J. M. (2001). La educación y la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para el diálogo necesario. En Florentino Blázquez Entonado (Ed.). *Sociedad de la información y educación*. Mérida: Junta de Extremadura, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.

- Flórez Ochoa, R, (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw- Hill.
- Flórez Suárez, L.E., Kremes Álvarez, J.A. y Ospina Arias, D.F. (2017). *Humanismo Cristiano, Luz para los Pueblos*. Cali: Sello Editorial UNICATÓLICA.
- Freire P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Instituto Alberto Merani. (2012). *Proyecto Educativo Institucional, PEI*. Bogotá: Autor.
- Hoyos, J. (1988). El seminario en la experiencia docente. *Universitas philosophica*, (10).
- Juliao, C. (2007). *Educación Social. El Minuto de Dios: Una Experiencia y un Modelo*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxiológico*. Bogotá: Uniminuto.
- Kant, E. (1989). *Metafísica de las costumbres* (segunda parte. Principios de la doctrina de la virtud). Madrid: Tecnos.
- Martínez Bullé-Goyri, V. M. (enero-abril, 2013). Reflexiones sobre la dignidad humana en la actualidad. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46 (136), 39-67.
- Mejía, M. R. (julio-diciembre, 2015). La educación popular en el siglo XXI. Una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo. *Praxis & Saber*, 6 (12), 97-128.
- Mejía, M. R. (2018). *Las capacidades, fundamento de la construcción de lo humano*. Bogotá: Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante*. Madrid: Herder.
- Not, L. (2013). *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Ospina, D. (2015). *Referentes de la identidad institucional. Documento borrador elaborado para la primera fase del Modelo Pedagógico*. Cali: UNICATÓLICA.

Rubio Gallardo, J.C. (Ed.) (2016). *El hacer pedagógico*. Cali: Sello Editorial UNICATÓLICA.

S.S. Juan Pablo II. (1990). *Ex Corde Ecclesiae (Desde el corazón de la Iglesia)*. Bogotá: Ediciones Paulinas.

S.S. Francisco I. (2018). *Veritatis Gaudium (La alegría de la verdad)*. Bogotá: Ediciones Paulinas.

Vargas, J. C. (2010). De la formación humanista a la formación integral. *Praxis Filosófica* (30).

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

**L**a Institución, siguiendo los lineamientos definidos en el Proyecto Educativo Institucional - PEI, adoptó un modelo pedagógico conocido en la literatura como Dialogante, el cual integra estrategias hetero y autoestructurantes en los procesos de enseñanza aprendizaje. En este documento se incluye: el proceso seguido para su construcción, los fundamentos teóricos y conceptuales del modelo y su aplicación en el contexto de UNICATÓLICA.



**UNICATÓLICA**  
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA  
**LUMEN GENTUM**

SNIES 2731