



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACION

PENSAMIENTO EPISTÉMICO Y SOCIO ANTROPOLÓGICO DEL CURRÍCULO

El problema de la formación universitaria en Colombia 1989-2009

TESIS DOCTORAL

MARTHA LUCÍA PEÑALOZA TELLO

Autora

Dra. CLEMENTINA GARCÍA CRESPO

Directora de tesis

SALAMANCA, ESPAÑA 2009

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
DEPARTAMENTO DE TEORIA E HISTORIA DE LA EDUCACION

PENSAMIENTO EPISTÉMICO Y SOCIO ANTROPOLÓGICO DEL CURRÍCULO
El problema de la formación universitaria en Colombia 1989-2009

TESIS DOCTORAL

MARTHA LUCÍA PEÑALOZA TELLO

Directora de tesis
Dra. CLEMENTINA GARCÍA CRESPO

SALAMANCA, ESPAÑA

2009

A mi familia, mis compañeros y con todo mi amor para Quice y para mi hijo Juan
Camilo

TABLA DE CONTENIDO

CAPITULO I

1. A PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.1. INTRODUCCIÓN	10
1.2. JUSTIFICACIÓN	14
1.2.1. La importancia de la reforma	14
1.2.2. Reforma y crisis	14
1.2.3. La reforma como campo de apropiación	15
1.3. ANTECEDENTES	16
1.3.1. El Campo de la Educación Superior	16
1.3.2. La configuración del campo curricular	19
1.3.3. El estado de la investigación en Educación Superior. A propósito de la investigación sobre el currículo	23
1.3.4. La discusión sobre el currículo y la formación universitaria en Colombia	31
1.4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	36
1.5. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	40
1.5.1. Objetivo General	40
1.5.2. Objetivos específicos	40
1.6. MÉTODO DE ANÁLISIS	41
1.6.1. El archivo documental	41
1.6.2. El Campo empírico	42
1.6.3. Campo del análisis	43
1.6.4. Periodización	44
1.6.5. El enfoque o tipo de análisis	44
1.7. LA REJILLA DE ANÁLISIS	48

CAPITULO II

2. LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN	50
2.1. EL CONCEPTO DE CRISIS	50
2.2. LA CRISIS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVO	56
2.3. LA CRISIS EN EL CURRÍCULO Y EN LA FORMACIÓN	78

CAPITULO III

3. PRESUPUESTOS HISTÓRICOS Y EPISTEMOLÓGICOS DEL CURRÍCULUM.	83
3.1. LA TENDENCIA AMERICANA: LOS COMIENZOS DEL CURRÍCULUM	84
3.1.1. El programa escolar o plan de estudios	89
3.1.2. El currículo como experiencia educativa	91
3.2. LA TENDENCIA EUROPEA: MÁS ALLÁ DEL PROGRAMA ESCOLAR	94
3.2.1. Durkheim y las ciencias de la educación	96
3.2.2. Los comienzos de las ciencias de la educación	101
3.2.3. Dewey y su concepción de currículo	102
3.2.4. Experiencia y educación en Dewey (1938)	103
3.2.5. La experiencia educativa en Bernstein y Bourdieu	112

CAPITULO IV

4. CURRÍCULO, SOCIEDAD Y CULTURA	114
4.1. EL CURRÍCULO COMO REALIDAD SOCIAL Y CULTURAL	119
4.2. ELCURRÍCULUM EN STENHOUSE Y KEMMIS	120
4.3. EL CURRÍCULO COMO CONSTRUCCIÓN CULTURAL	130
4.4. EL CURRÍCULUM UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA	135
4.4.1. El currículo como práctica social	136

4.4.2. El currículo como selección cultural	141
4.4.3. El currículo como construcción permanente	145
4.5. EL CURRÍCULO MODERNIDAD E IDENTIDAD CULTURAL	150
4.6. EL CURRÍCULO COMO PROYECTO POLÍTICO	156

CAPITULO V

5. SOCIEDAD, FORMACIÓN Y SUJETO	169
5.1. LA NATURALEZA DE LA FORMACION	170
5.2. LA FORMACIÓN DEL SUJETO	172
5.3. LA FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LOS CONOCIMIENTOS	177
5.4. LA FORMACION EN LA UNIVERSIDAD	183

CAPITULO VI

6. POLITICAS EDUCATIVAS, REFORMAS CURRICULARES Y FORMACIÓN UNIVERSITARIA	187
6.1. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIAS	187
6.2. LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN Y LAS REFORMAS UNIVERSITARIAS: ENFOQUES Y TENDENCIAS	195
6.3. LAS POLITICAS EDUCATIVAS Y LAS REFORMAS EN LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA	210
6.4. FORMACIÓN ACÁDEMICA Y REFORMAS CURRICULARES EN COLOMBIA	226
6.5. LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN COLOMBIA	239

CAPITULO VII

7. LA REFORMA CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE -Políticas, Controversias y Resultado final-	251
7.1. INTRODUCCIÓN	251
7.1.1. El método de análisis	252
7.1.2. Las Categorías	253
7.2. HISTORIA DE LA REFORMA, CONTEXTO Y NORMATIVIDAD	256
7.2.1. El objeto de la Reforma o hacia una hipótesis de Trabajo	256
7.2.2. La líneas del dispositivo curricular, 1989 – 2009	260
7.2.3. Genealogía de la flexibilidad: reformas normativas	264
7.2.4. Los estudiantes como actores de la Reforma	272
7.2.5. La Reforma en sus comienzos	274
7.2.6. La formación en la mira de la Institución	275
7.2.7. Los Acuerdos y sus objetos, la formación y la formación integral	284
7.2.8. Profesión o disciplina. Un cruce de problemas	291
7.3. UN SABER PARA LA PROFESIÓN O UN SABER PARA LAS DISCIPLINAS	318
7.3.1. Saber, disciplina o producción de conocimientos	319
7.3.2. Los seminarios sobre Formación Integral y flexibilidad curricular	321
7.3.3. Hacia una nueva Política Académica que prevea un cambio en los saberes	324
7.3.4. El currículo en la encrucijada: pensar o actuar	325
7.4. LA REFORMA EN CUESTIÓN	342
7.4.1. El problema visto de otro modo	344
7.4.2. El contexto de las profesiones en Colombia	348

7.4.3. El saber de las profesiones: la comunidad que habla	351
7.4.4. Reformar es crear el espacio de las profesiones	368
7.4.5. Un nuevo espacio universitario	370
7.4.6. Una nueva forma de entender el conocimiento	371
7.4.7. Un nuevo sujeto en formación	371
CONCLUSIONES	373
BIBLIOGRAFÍA	387

AGRADECIMIENTOS

*A todas aquellas personas que hicieron posible mi tránsito por la
Universidad de Salamanca.*

*A la Dra. Clementina García Crespo, por su apoyo incondicional y sus
valiosos aportes en la construcción del pensamiento curricular*

*A Quiceno mi amigo y compañero, con quien he transitado en la aventura
por el conocimiento.*

CAPITULO I

1. A PRÓPOSITO DE LA INVESTIGACION

1.1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo de tesis es producto de una serie de investigaciones previas sobre el tema: investigación documental, analítica y práctica. Investigaciones que inicié como profesora en Universidad Católica de Manizales¹ y que actualmente adelanto como profesora la Universidad del Valle, en el instituto de educación y de pedagogía². Mi interés en esa oportunidad era muy distinto al que ahora presento. En ese entonces me interesaba más en sistematizar una experiencia que por analizarla. Este, es mi nuevo interés.

El paso de una experiencia empírica a una experiencia de reflexión, marca los comienzos de esta tesis de doctorado. La primera experiencia me permitió hacer un estudio del currículum aplicado. Esta segunda experiencia es más profunda, extensa y compleja. Con ella he podido estudiar todo el campo del currículum, sus orígenes en Estados Unidos, sus transformaciones en la misma cultura anglosajona, y su paso hacia la cultura europea, en donde el currículum se transformó y adquirió nuevas formas teóricas. El concepto de episteme me

¹Estado de los currículos y su cualificación comprensiva. Universidad Católica de Manizales. Investigación realizada en el período 1998 -2000.

² Sistematización del proceso de configuración de la política curricular en la Universidad del Valle 1986 – 2005. Investigación realizada en el período 2005 – 2008. Pedagogía y prácticas Universitarias. Investigación en curso 2008 – 2009.

permitió entender cómo una disciplina nace, se desarrolla y se transforma por factores internos y externos.

No sólo he podido hacer un estudio histórico y epistémico del currículum, sino que lo he acompañado de las discusiones internacionales, de las reformas mundiales y especialmente de las reformas latinas. Ver el currículo desde un problema, una experiencia regional, un acontecimiento nacional, no sólo es una experiencia de transformación subjetiva, sino una experiencia teórica muy importante. Es un nuevo modo de acercarse a un saber y una disciplina. No con los ojos de aquella persona que quiere aprender sino con ojos críticos de los que significa apropiarse de un saber universal en su implementación práctica.

He querido que esta tesis recoja las dos experiencias, la empírica y la reflexiva y que además me permita, al final, poder plantear algunos lineamientos conceptuales en torno a la Política Curricular que considero es lo que he logrado pensar y que puedo sustentar, desde el primer capítulo hasta el último.

La hipótesis central de esta tesis es la siguiente. La reforma curricular de la Universidad del Valle fue un intento fallido por construir la universidad de las profesiones. Es decir, una universidad cuyo eje no fuera la disciplina, el saber de las disciplinas, la academia de la disciplina o el currículo para las disciplinas. Sino una universidad, que al abandonar las disciplinas como sistema educativo y profesional, encontrara otro sistema, otra forma de educar y de representarse los estudios y el conocimiento. La empresa no era poca, era del tamaño de una reforma social y cultural. Me parece que todos minimizaron el objetivo de la Reforma, creyeron que era una reforma del currículo, o sea, de los contenidos, planes, programas y algunos sistemas.

Decir universidad de las profesiones es un asunto de gran envergadura. Eso significa dejar atrás las facultades, los departamentos, las escuelas como

unidades académicas. Dejar atrás, los planes, los programas y las orientaciones. Dejar atrás, las disciplinas no como saberes sino como forma de organización para la nueva universidad. Dejar atrás, el profesor y el estudiante como unidades de enseñanza y aprendizaje, como vectores de un sistema. Si esto se deja atrás, ¿Qué se quiere alcanzar? Un nuevo espacio para las profesiones: organizar de otro modo el conocimiento, el saber, la disciplina y el entorno. Una nueva relación entre la administración, los sistemas y el currículo: el eje de esta nueva relación es la gestión. Un nuevo modo de aprender: sin lugar, sin disciplina y en contacto con el mundo y con el afuera. Un nuevo modo de formación: a toda hora, en todo lugar y por todos. Esto es lo que después de darle muchas vueltas en la Reforma se podría llamar flexibilidad. La reforma entendió por flexibilidad y por formación una propuesta que todavía dependía de las disciplinas, de los planes de estudio, de las facultades y departamentos. No se atrevió a plantear una nueva forma y un nuevo contenido de formación y flexibilidad que dependiera de la profesión como el objeto central para la Universidad.

La tesis tiene la siguiente estructura. Es necesario explicar lo que es la crisis como concepto para poder analizar la forma como se produce una crisis interna a una teoría y la forma como se produce desde afuera de la teoría. El objeto de esta parte busca entender la crisis de los sistemas educativos para poder comprender las crisis de la reforma curricular en las universidades colombianas como proveniente de un exterior distinto al exterior curricular. Un exterior económico, administrativo y de control.

A continuación hay que mostrar el contexto en cual nace el currículum. El surgimiento del Tylorismo en Estados Unidos como reacción y oposición a la escuela nueva, los métodos activos y la pedagogía clásica, para poder articular a ese tema, el problema del humanismo y el surgimiento de las ciencias de la educación y la pedagogía crítica. Cuestión que desemboca en una oposición fuerte a Tyler. Este debate contra el Tylorismo se ve interrumpido por la

emergencia de la sociedad posmoderna, que ha servido para ocultar y desviar los resultados negativos del conductismo en el currículo y en la educación. El nuevo currículo en América Latina y en Colombia, para el caso de las universidades, no ha saldado cuentas con el Tylorismo, el conductismo, la tecnología educativa, y la ingeniería curricular y ha pasado a ser un nuevo currículo, que quizás no ve claro el problema de la formación universitaria.

Este tema, la formación universitaria, es el objeto de los últimos capítulos. En éstos capítulos cambiaremos la perspectiva del análisis, empleado hasta ahora. Lo que hemos hecho se ubica en una historia del currículum entendido como campo, forma epistémica o teoría, tal como lo plantea Kemmis (1988). En los últimos capítulos, estudiaremos la reforma curricular en una Universidad Colombiana, y la reforma curricular en la Universidad del Valle. ¿Por qué cambiar en el último momento? La respuesta es clara. Queremos usar lo aprendido en el transcurso de esta investigación conceptual: usar la teoría del campo, las fases del currículum, las rupturas y discontinuidades y sus categorías mayores. Esta forma de pensar, es nuestra metodología para analizar el caso de la Universidad del Valle. Metodología que consiste en analizar la reforma curricular de ésta Universidad como un campo, es decir, una reforma que proviene de afuera, que tiene sus propios anclajes en ciertas teorías curriculares y que aporta, de un modo concreto, no a la teoría, sino a la normatividad existente en una cultura. Nuestra pregunta es ¿Qué sentido tiene esta reforma en el campo curricular? ¿Hasta dónde es reforma curricular o hasta dónde reforma educativa? ¿Qué une lo curricular con lo educativo y con la sociedad actual? Pregunta que se haría Stenhouse o Kemmis y que nosotros actualizamos para la cultura Colombiana.

1.2. JUSTIFICACIÓN

La investigación, que da sentido a la tesis de doctorado que se va a desarrollar, se justifica por varios aspectos. 1. La importancia de la reforma curricular de la Universidad, pues no es sólo la primera reforma para esta universidad, sino que sirvió como fundamento y modelo para otras reformas, universitarias y no universitarias. 2. El contexto de la reforma coincide con la crisis social, política y normativa de la sociedad Colombiana y de la sociedad regional, Valle del Cauca. Analizar esta reforma, no sólo hay que hacerlo, pensando en el contexto social, sino también en los efectos sobre la crisis de la sociedad. 3. esta reforma curricular hace parte de la apropiación de nuevas políticas mundiales y de políticas curriculares. Esto significa darle importancia a la adopción de otras culturas educativas y la manera como ello afecta a la sociedad Colombiana y sus instituciones.

1.2.1. La importancia de la reforma. En Colombia el currículo, como intervención, proyecto gubernamental y política mundial, entró en la década del setenta. Se tuvo que esperar hasta los ochenta, finales, para que el currículo entrara a la universidad e hiciera parte de las comunidades académicas y de las comunidades de investigadores. Es en estas fechas y dentro de este contexto que el currículo hace parte de la reforma universitaria. Es decir, que el campo universitario y su relación con el currículo coinciden con la reforma que vamos a analizar. Dicho de otro modo, la universidad fue el contexto para que se pensara en una reforma curricular y el currículo el contexto para reformar la universidad. De allí la importancia de esta reforma, porque no es una reforma más en la universidad, es la reforma moderna, de modernización, de transformación sustancial.

1.2.2. Reforma y crisis. La relación entre reforma y crisis es evidente en las ciencias sociales. Esta evidencia cobra importancia cuando tiene que ver con una

sociedad. La reforma que vamos a someter a análisis y de la cual haremos algunas consideraciones de lineamiento y orientación, es también una reforma que tiene sentido por ser algo más que una reforma curricular o si se quiere educativa. De hecho fue una reforma que intentó solucionar la crisis social, política y económica de la región, Valle del Cauca.

Aspectos como interioridad, exterioridad, límite, racionalidad, contenidos, conocimientos, actores, comunidad, espacio, gestión, evaluación, y otras nociones, no sólo pertenecen al campo del currículo, son también nociones que hacen parte de la sociedad, la cultura y la economía. El hecho de hacer entrar estas nociones en el campo curricular, es de derecho incorporarlas como categorías con las cuales se mira, se observa y se interviene la realidad social. Es este sentido del currículo como realidad social y cultural, el que funcionó como principio de la reforma. Lo cual significa que el currículo no puede ser entendido como una técnica, un instrumento o una tecnología, el currículo en el contexto de esta reforma de la Universidad Colombiana, es un campo social y cultural que hizo intervenir un campo político, al que llamamos crisis.

1.2.3. La reforma como campo de apropiación. Es una tradición académica partir de las apropiaciones conceptuales, de las recepciones y de las aceptaciones y validaciones de pensamientos y teorías. En el mundo actual vivimos de eso, se recibir, de dar y de intercambiar ideas y pensamientos. La academia es un espacio ideal para que funcionen estos intercambios. Pero fue un hecho nuevo, el poder concebir que la reforma curricular de un país y de una institución, sirviera de contexto y de marco para que se produjeran apropiaciones, intervenciones y producciones, no sólo teóricas sino también prácticas.

La reforma objeto de nuestro análisis es el mejor laboratorio para poder entender y explicar cómo funcionan las recepciones de políticas mundiales, estatales, locales y regionales. Es un campo vivo de prácticas y de modificación de procesos

de lo cual hay que saber extraer niveles de reflexión, de adaptación, pero también de luchas y de resistencias. Un saber, un discurso, una teoría, no sólo se aceptan y se reproducen, también se rechazan y se resisten. Lo interesante es ver cómo funciona este espacio de luchas y de resistencias que desbordan la idea de la recepción y la del intercambio.

1.3. ANTECEDENTES

1.3.1 El Campo de la Educación Superior. Es posible afirmar que durante la décadas de los 80 y 90 se produjo una importante reflexión sobre la propia actividad del campo de la educación superior. Dicho interés está vinculado a la necesidad de conformar un cuerpo de conocimientos y una masa crítica que además de dar cuenta del quehacer educativo de las instituciones del nivel terciario, avance en la construcción de un planteamiento educativo tendiente a explicar, comprender y analizar críticamente las situaciones, problemas y vacíos de la realidad universitaria con el fin de generar teorías, proyectos y propuestas de solución más pertinentes a la naturaleza del campo de la Educación superior en el contexto de la globalización y la actual sociedad de la información. La generación de reformas a finales del siglo XX se caracterizó fundamentalmente por cambios en los modelos de financiamiento, exigencia de eficiencia a través de la implantación de sistemas de evaluación y acreditación, crecimiento de la oferta de los niveles de educación avanzada, el desarrollo de proyectos estratégicos de ciencia y tecnología y el establecimiento de relaciones más estrechas con el sector productivo.

A nivel internacional fueron importantes los estudios vinculados a la gestión, organización y evaluación. Burton Clark (1984), Frank van Vught (1993), Peter Maassen (2001) han sido unos de los principales exponentes. Muy discutido fue el famoso triángulo de coordinación, de Burton Clark (Estado–mercado–oligarquía

académica) presentado a comienzos de los 80, por cuanto se planteó la necesidad de revisarlo y ampliarlo tomando en cuenta los cambios ocurridos desde esa fecha. Uno de los aspectos importantes de la obra de Clark de los '80, y que todavía sigue vigente, fue el planteamiento acerca de la peculiar estructura organizativa típica de las Instituciones de Educación Superior, una especie de "anarquía organizada", caracterizada por una abundante fragmentación. Sin embargo, para algunos autores, tanto los trabajos de Clark como los de otros intelectuales dedicados a los temas de gestión universitaria tienen la debilidad de no incluir en sus análisis la perspectiva de la globalización, crucial para entender las nuevas dinámicas institucionales en los nuevos contextos (Maassen, 2001). También hubo reflexión conceptual vinculada al tema de la modernidad y la postmodernidad, especialmente de factura anglosajona: por un lado, la literatura norteamericana sobre postmodernidad y educación superior –teóricamente vinculada a autores franceses como Lyotard (1991) y Derrida (2001) y, por el otro, los interesantes aportes de autores ingleses como Peter Scott (1999) y Richard Barnet (2000), entre otros, quienes matizaron las posiciones postmodernas francesas con influencias de la teoría de la complejidad.

De igual forma fueron relevantes reuniones internacionales y la publicación de varios libros dedicados a reflexionar sobre la propia actividad de la educación superior como campo de estudio Schwarz y Teichler (2000); Teichler (2000); Albatch y Sadlak (1997).

En América Latina también hubo distintas reuniones para tratar el tema de la agenda de investigación, entre ellas dos reuniones de expertos organizadas por la UAN de México, al comienzo y al final de la década, y dos eventos en Argentina sobre el tema de la universidad como sujeto y objeto de investigación, con extensa participación de las comunidades académicas interesadas en el tema de la educación superior. Por otro lado, se crearon revistas tan importantes como *Pensamiento Universitario* en Argentina, y *Avali ação* en Brasil. Asimismo, se creó

la RISEU, una red de investigadores con una web muy completa para ellos y demás público interesado en los estudios sobre educación superior. Fue también quizás la década donde mayores reuniones se hicieron sobre el tema de la transformación de la educación superior con el apoyo de organismos internacionales y regionales.

Desde el punto de vista conceptual, se avanzó en reflexiones relacionadas con la teoría de la educación superior comparada, con la interdisciplinariedad (Roberto Follari, 1992), con la gestión y organización y con la crítica a la universidad, a veces con un lenguaje metafórico que recuerda a los postmodernos radicales que plantean el fin de la universidad. Hubo además importantes estudios en distintos países dedicados a las temáticas de las reformas del sistema, especialmente la gestión, la organización y la evaluación.

Podría decirse que los países con mayores dinámicas de investigación fueron Argentina, Brasil y, últimamente, México. Hubo también dos estudios comparados—uno financiado por la Fundación Ford, y coordinado en distintos momentos por José Joaquín Brunner y Jorge Balan— que dieron lugar a varios libros sobre políticas comparadas en cinco países de la región: México, Chile, Brasil, Argentina y Colombia (Kent, 1996). El otro estudio comparado, más de tipo cuantitativo, fue elaborado bajo los auspicios de una de las cátedras de la UNESCO, donde se compara por primera vez información básica de los diecinueve países de la región (García Guadilla, 1998).

A pesar de los avances en investigación que ha habido en algunos países, la institucionalización de la educación superior como campo de estudio en la región es aún precaria comparada con los países centrales. Se hace indispensable crear espacios de investigación orientados a la producción de conocimientos que posibiliten construcciones crítico-reflexivas con referentes endógenos que sean capaces de interpretar las especificidades de nuestros países. En momentos en

que se está desdibujando el modelo de “universidad ideal” como proyecto logocéntrico, cuestionándose su ejercicio de autoridad absoluta en cuanto a la universalidad de la verdad, se nos presenta un intersticio de libertad para reflexiones endógenas orientadas a reafirmar la identidad de las instituciones académicas, en respuesta a la pertinencia que demanda la especificidad de nuestras sociedades.

1.3.2 La configuración del campo curricular. En la década de los años ochenta se vislumbró una transformación en el concepto de currículo y por lo tanto en los enfoques de investigación curricular. En los años setenta los estudios estaban informados por una racionalidad tecnológica, cuyo interés se ubica en el diseño y evaluación de fines y propósitos y cuya estructura está orientada hacia la organización de los planes de estudio, los métodos de enseñanza, las actividades académicas, los sistemas e instrumentos de evaluación y desempeño de los docentes.

Como reacción a lo anterior el currículo empieza a ser estudiado desde diversas aproximaciones educativas que van desde la teoría de sistemas, hasta las corrientes reproductoristas y críticas de la educación. Las propuestas se centran en dos enfoques: el currículum centrado en procesos y prácticas y el currículo referido a los estudios sobre la lógica de los contenidos.

Estos enfoques tratan de superar la noción de currículum como plan de estudios normativo y buscan un acercamiento tanto a un análisis de los efectos de su implantación en la práctica educativa, como de su relación con la sociedad y la cultura en la que se halla inmerso.

El tránsito de la investigación curricular sustentada en la racionalidad tecnológica, hacia los estudios curriculares desde la perspectiva crítica, implica también un cambio que va, grosso modo, de las estrategias cuantitativas hacia las cualitativas.

Encontramos un viraje de las investigaciones demográfico estadísticas, descriptivas hacia un abordaje sistémico de insumos-procesos- productos y hacia una aproximación cualitativa sobre todo a partir de mediados de los ochenta, con la proliferación de estudios etnográficos y naturalistas sobre la realidad educativa.

La tendencia norteamericana, que le inyectó al currículum el contenido conductista y centralista, ha sido rebasada por autores franceses como Apple (1988), Pinar (1981) y Giroux (1981) quienes indagan como la escuela y el currículum desempeñan un papel importante en la reproducción de valores y actitudes necesarios para preservar las instituciones sociales dominantes. El movimiento de la sociología del currículum, iniciado por pedagogos anglosajones como reacción contra el currículum instrumental, influyó en las investigaciones latinoamericanas. Muchos de estos grupos (México, Brasil, Chile, Colombia) enmarcan sus investigaciones en el rechazo abierto a las investigaciones empíricas y carentes de historicidad y enfatizan en una postura socio-política de la relación currículum-institución educativa- sociedad.

La pregunta que orienta la investigación contemporánea sobre el currículo es sobre el valor social y cultural del currículo. Con los aportes de las teorías críticas se investiga alrededor de dos aspectos: la lógica de los determinantes curriculares (plan de estudios, presupuestos, estructura académico administrativa) o bien la lógica de los actores, quienes representan roles de acuerdo con los roles de la sociedad (Habermas, 1982; Giddens, 1972). Buena parte de las investigaciones curriculares de los años ochenta en Europa se inclinaron por los procesos y prácticas escolares, promoviendo el estudio interpretativo de las vivencias escolares cotidianas, a través de las reflexiones críticas sobre la interacción, los pensamientos, las creencias, comportamientos, valores, prácticas educativas.

Los programas de investigación centrados en el análisis de los sujetos en el currículo, se caracterizan por el estudio de los procesos y las formas

interpretativas que éstos tienen frente al currículo, es decir, las lógicas o traducciones de sentidos que realizan los estudiantes, los padres de familia, los profesores (Erickson, 1989; Goetz y LeCompte, 1988). Se indaga por cómo promover en los sujetos la construcción de conocimientos socialmente significativos y cómo generar un sistema democrático de distribución de los contenidos.

Al inicio de la década de los noventa se ve la necesidad de redefinir el campo de estudio y de intervención del currículum y delimitar su espacio dentro de la educación. Este nuevo enfoque está enmarcado dentro del debate que se ha generado en las ciencias sociales, a la vez que retoma un conjunto de posibilidades y saberes de las llamadas ciencias de la educación. Se busca una nueva articulación entre teoría y práctica del currículum, alrededor del cual se han propuesto las siguientes vertientes (Díaz Barriga, 1992):

- **Estudios sobre la historia del currículum.** Esta temática se abordó de manera documental y conceptual, alrededor de la génesis e historia del currículum. Aquí se destacan los estudios de Bobbit (1918) y Tyler (1949) en Estados Unidos, quienes son pioneros en la línea técnica-instrumental del currículum. Giroux (1982) y Gimeno Sacristán (1997), han realizado análisis críticos del enfoque curricular Tyleriano. Furlán (1992) realiza estudios comparativos entre el pensamiento de Dewey (experiencias de cultura democrática) y de Bobbit (conocimientos útiles).
- **Estudios sobre la definición del campo conceptual del currículum.** Indagaciones que van desde la concepción de currículum como plan de estudios, o desde la mirada de la interacción entre alumno – maestro, hasta la incorporación de elementos de la teoría social crítica, del racionalismo europeo, del pensamiento fenomenológico y de la reflexión sociológica de la teoría del poder.

- **Estudios desde una perspectiva sociológica.** A partir de las condiciones políticas y sociales en América Latina, la inclusión de la dimensión política en los planes de estudio generó un debate sobre las posibilidades del currículum en la transformación de las prácticas educativas. Esta tendencia estuvo alumbrada por las teorías de Durkheim (1924). Desde este enfoque, se considera que el currículum legitima los intereses de la cultura dominante y que el profesor ejerce el poder frente a los alumnos y a los procesos, según las tesis de Bordeau (1973) y Foucault (1969) y del movimiento inglés llamando la nueva sociología de la educación Bernstein (1975); Enggleston (1977).

En Chile, Magendzo propone un currículum comprensivo, cuyos aspectos principales son: la planificación curricular como mecanismo de selección de la cultura, la descentralización curricular como mecanismo de poder y participación y las estrategias metodológicas como mecanismo operativo. El currículum comprensivo es un proceso de búsqueda, de negociación, de valoración y de confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad y la socialización entre la cultura de la dominación y la cultura dominada (Magendzo, 1986). Esta alternativa exige un replanteamiento del proceso de selección, organización y transmisión de la cultura y una redefinición de los roles y funciones de los especialistas del área, de los profesores y de la sociedad civil.

Más adelante Magendzo explora el concepto de modernidad en relación con el currículo y la evaluación. Propone como alternativa innovadora el proyecto de modernización de la educación sobre la base de la acción comunicativa, que pone el énfasis no en los mecanismos de control, sino en las redes de la acción comunicativa (Habermas, 1982). Se trata en últimas de crear currículos centrados en la comunicación, en el consenso y en la solidaridad.

- **El currículum oculto.** Se refiere a la presencia de la vida cotidiana, de lo rutinario y lo temporal en las diferentes dimensiones del currículum. Se sostiene que el currículum oculto actúa de igual manera en los procesos de socialización del sujeto que el currículo formal (Jacobson, 1991).
- **Procesos curriculares.** En esta tendencia se ha pensado el currículum en relación con la institución escolar. Las investigaciones de este tipo estudian la distribución de valores, el conjunto de actividades sociales de carácter político que se tejen en el interior de las escuelas, las formas particulares de la cultura escolar y procesos de interacción en el aula (Díaz Barriga, 1991).
- **Estudios sobre evaluación curricular.** Estos estudios se han desarrollado bajo las corrientes de la teoría crítica y de la posición técnico-sistémica, que concibe la evaluación básicamente como mecanismo para recopilar información y racionalizar la toma de decisiones, buscando mejorar el impacto en la educación (Torres, 1992). La evaluación curricular actual busca diferenciar el currículo formal del real vivido y establecer posibles divorcios entre ellos, para la toma de decisiones (Díaz Barriga, 1992).

1.3.3. El estado de la investigación en Educación Superior. A propósito de la investigación sobre el currículo. El ICFES realizó en el año 2000 un balance documental para identificar la existencia de nueva documentación sobre el tema de la educación superior y dentro de ella, verificar la presencia de estudios de educación y pedagogía en la educación superior. Las constataciones realizadas demostraron la existencia de un acervo documental producido a partir de 1990 y dieron origen a la idea de profundizar en su contenido, focalizando el interés en aquellos estudios que tuvieran como propósito el análisis de los problemas de la educación superior y las instituciones encargadas de ésta para incluirlos en el catalogo del ICFES.

A partir de la información recolectada el ICFES decidió realizar un estado del arte³ para ofrecer a la comunidad académica nacional una información más profunda sobre los avances logrados en los últimos diez años sobre la investigación en educación superior. A continuación se presentan de manera sucinta los resultados de dicha investigación.

En primera instancia, señala el estudio que las investigaciones realizadas muestran que los problemas de educación superior que han situado a las universidades, como objetos de investigación, han girado en torno a la misión que la sociedad les señala a estas instituciones en cada momento histórico. Este supuesto se mantiene hoy vigente, ya que las preguntas y cuestionamientos sobre la pertinencia, calidad y capacidad de respuesta de la educación a las demandas sociales siempre se formularán en relación con las finalidades que los sistemas sociales les asignan a los sistemas educativos.

Al rastrear la documentación se encontró que en la década de los años noventa, en Colombia y en general en América Latina, se aprecia un interés creciente por la promoción de la investigación educativa y pedagógica, cuyo objeto de estudio es la educación superior. Dicho interés está vinculado con la necesidad de conformar un cuerpo de conocimientos que además de dar cuenta del quehacer educativo de las instituciones del nivel terciario, avance en la construcción de un planteamiento genuinamente educacional tendiente a explicar, comprender y analizar críticamente las situaciones, problemas y vacíos de la realidad universitaria con el fin de crear teorías, proyectos y propuestas de solución más pertinentes a la naturaleza educativa de las instituciones.

³ MARTÍNEZ, Elba; VARGAS, Martha (2000). *Estado del arte sobre la investigación en Educación Superior*. Bogotá, ICFES.

En Estados Unidos y los países de Europa, la investigación sobre la educación superior esta institucionalizada en centros y espacios académicos dirigidos a impulsar este campo de investigación. Existen asociaciones internacionales, revistas especializadas y programas de postgrado, relacionados con la educación superior como objeto de investigación⁴

En América Latina la institucionalización sobre este tipo de investigación es más reciente, esta menos adelantada y existen diferencias bastante marcadas entre países. México es el país más avanzado en esta materia y cuenta con varias unidades y centros de estudios sobre Educación Superior; el más antiguo es el CESU Centro de Estudios sobre la Universidad, de la Universidad Autónoma de México, creado en 1976. En dicho centro funciona el índice de revistas sobre educación superior IRISE, que edita la revista Perfiles Educativos y que cuenta aproximadamente con 60 investigadores. En la Universidad Autónoma Metropolitana, se cultiva la investigación sociológica sobre la educación superior, con reconocida influencia en la toma de decisiones gubernamentales. Existe también la red electrónica de investigadores sobre universidad RISEU, constituida en 1997 como una lista electrónica de discusión, las áreas de investigación sobre las que se trabaja son: Estudios sobre la Universidad, educación superior y sociedad, educación superior, sujetos y procesos institucionales, procesos y prácticas educativas.

Brasil y Cuba cuentan igualmente con centros de investigación sobre la educación superior, tales como NUPES y UNIMEP en la Universidad de Sao Pablo; PROEDES en la universidad Federal de Rio de Janeiro; NESUB en la Universidad de Brasilia; La red de Evaluación Institucional de la Educación Superior RAIES, en Brasil; CEPES en la Universidad de la Habana y la Revista Cubana de Educación Superior que se publica en Cuba. En Costa Rica, Venezuela y

⁴ GARCÍA GUADILLA, Carmen (1999). En su documento “investigación y toma de decisiones en educación superior. Una interacción por construir” CENDES, Universidad Central de Venezuela, incluye información sobre: Asociaciones, Centros y bases de datos de varios países.

Argentina así como en Colombia existen investigaciones sobre la educación superior, pero no en centros y unidades específicas que las impulsen y articulen la producción de conocimiento.

En el ámbito regional se cuenta con la presencia de organismos internacionales de gran reconocimiento e influencia que realizan investigaciones sobre la educación superior, en materia de política educativa, muchas veces con gran independencia de los países o con una participación reducida de ellos: UNESCO, BID, CINDA, OEA, CONVENIO ANDRÉS BELLO.

De todas maneras hay que destacar que la educación superior, como objeto de estudio, es un área dominada por la cultura académica anglosajona y los autores e investigadores más destacados y con mayor número de publicaciones corresponden a esa cultura. Sin embargo el estudio sistemático de la educación superior desde la perspectiva educativa y pedagógica empieza a ser una preocupación en la región, representada en la realización de estudios referidos al currículo, la didáctica de las disciplinas, los medios educativos, la evaluación, los factores socioculturales que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso particular de Colombia y para efectos de esta investigación se analizaron varios estudios que tienen como propósito el análisis de la producción intelectual sobre educación superior en el país.⁵

Reportan los autores que las temáticas más investigadas auspiciadas por COLCIENCIAS son las relacionadas con didáctica y el conocimiento universitario,

⁵ Documento “noticias sobre el estado de la documentación educativa en Colombia durante el período 1980 – 1986 escrito por Gonzalo Rivera En: Revista Colombiana de Educación. Universidad Pedagógica Nacional N° 19.

Artículo “La Educación en la segunda república liberal apuntes para una historiografía. En: Revista Colombiana de Educación. UPN. N°18.

Estado del Arte de las comunidades académicas de la investigación educativa y pedagógica en Colombia. Ricardo Lucio y María Mercedes Duque. Colciencias, 1998

La Educación superior como objeto de reflexión científica. Myriam Henao y Myriam Vásquez. 2000

estudios institucionales sobre aspectos administrativos y organizativos; se nota poca representación de estudios sobre realidades nacionales o internacionales. Igualmente se aprecian vacíos investigativos en temáticas que corresponden a expectativas de los investigadores nacionales frente al panorama internacional: Educación superior y mercados, autonomía universitaria, procesos de aprendizaje en el adulto joven, responsabilidad social de la universidad, globalización y diseños curriculares y las relacionadas con temáticas de gestión, calidad, interdisciplinariedad y ambientes de aprendizaje apoyados en las nuevas tecnologías.

Se destaca como hecho importante “nichos de comunidades académicas” en el tema de la educación superior en la Universidad de los Andes- Magister en Dirección Universitaria; Universidad pedagógica Nacional – Maestría en Educación énfasis en Docencia Universitaria; Universidad Javeriana – Facultad de Educación, programa de formación docente y asesoría curricular universitaria; Universidad Industrial de Santander – Vicerrectoría Académica; Universidad de Antioquia – Doctorado en Educación; Universidad del Valle – Instituto de Educación y Pedagogía.

Las temáticas de análisis sobre las que se están desarrollando procesos de investigación se pueden agrupar de la siguiente manera:

- Acceso – oferta y demanda
- Áreas del conocimiento: Disciplinas, interdisciplinariedad, profesiones, investigación, ciencia tecnología y postgrados
- Aspectos institucionales: Sistema de educación superior, acreditación, finanzas, calidad, gestión, autonomía, desarrollo, misión, prospectiva, crisis, políticas.
- Aspectos pedagógicos: Enseñanza, aprendizaje, evaluación, didácticas
- Bienestar universitario

- Currículo, planes de estudio
- Egresados
- Estudiantes
- Formas no convencionales de Educación superior: Educación a distancia, no formal
- Profesores
- Relación con el entorno: Extensión, movilidad, empresa.

En la categoría correspondiente al currículo en particular, los estudios asumen como justificación la necesidad de actualización y modernización de los currículos existentes para que tiendan a hacer efectiva la formación integral y la formación profesional básica. El contexto de análisis que utilizan los estudios está conformado por una serie de apreciaciones, posiciones y argumentaciones, más o menos estructuradas, sobre las tendencias de globalización y las implicaciones del conocimiento asumido como indispensable para el desarrollo científico tecnológico y social del país.

La mayoría de los estudios se refieren al currículo en campos profesionales concretos, cuya finalidad es caracterizar los procesos de formación académica, especialmente en las universidades en el momento actual o a partir de visiones que asumen un análisis histórico de las dinámicas curriculares y los conceptos subyacentes.

Pocos estudios se interesan por averiguar las concepciones previas de los profesores y diseñadores del currículo en sus instituciones que sirvan como punto de partida para incorporar concepciones alternas que posean mayor fuerza de argumentación frente a aquellas que proceden del sentido común. Esta perspectiva de abordar las necesarias transformaciones curriculares a partir de un cambio conceptual en los actores de estas prácticas es utilizada en diferentes

países, especialmente entre quienes asumen y practican enfoques críticos respecto al currículo.

Se notan también algunos estudios que privilegian el análisis curricular desde los propósitos de modernización del país y de las instituciones de educación superior y se denuncia la evidente desarticulación entre teoría y práctica, que mantienen en la realidad unas propuestas curriculares obsoletas y carentes de sentido y de rigor, en contraste con los discursos que plantean el “deber ser” de la formación y del currículo desde fundamentos muy potentes, pero no logran traspasar el imaginario de los académicos que los promulgan.

Las razones que explicitan los investigadores para justificar esta incoherencia se refieren a la escasa formación pedagógica de los profesores, a la falta de una cultura de la evaluación que destaque la necesidad del cambio de paradigmas curriculares y a la resistencia al cambio, cuando este se logra formular.

Un subgrupo de estudios asume como sinónimos los conceptos de currículo y plan de estudios, razón por la cual se reducen a la discusión y modificación de la estructura de organización del conocimiento en áreas, asignaturas y semestres. Las modificaciones a los planes de estudio tienen como fundamento el comportamiento laboral de los egresados y las necesidades de las empresas y organizaciones empleadoras.

En relación con este tema se observan diversos niveles de apropiación del objeto de investigación. Algunos estudios muestran indagaciones significativas respecto de las diversas concepciones y modelos sobre el currículo universitario, incluyendo teorías analíticas y críticas. Otros, ponen el énfasis ya sea en sistematizaciones teóricas poco estructuradas o en propuestas de intervención poco fundamentadas. Respecto a este tema vale la pena resaltar aquellos estudios que establecen relaciones entre los modelos pedagógicos, los modelos

curriculares y los modelos evaluativos en orden a constituir una unidad, dado que estos tres aspectos se afectan mutuamente.

Igualmente, exponen planteamientos lo suficientemente argumentados, sobre la necesidad de vincular a los debates sobre el currículo, las concepciones sobre formación integral y formación profesional que afectan la estructuración de las carreras y programas académicos, lo mismo que las concepciones respecto del conocimiento en general y del campo del conocimiento que fundamenta cada profesión.

Estas y otras elaboraciones convierten el tema del currículo universitario en un asunto complejo que lo distancia de concepciones y prácticas meramente espontáneas e instrumentales, alejadas de los necesarios compromisos que debe establecer en relación con los sujetos de formación, los factores que la condicionan, el potencial formativo de los conocimientos que median dicha formación, el entorno cultural y social en donde ocurre, los resultados de la misma y las orientaciones pedagógicas y evaluativas que hacen viable el proceso educativo y permiten la valoración de sus efectos.

En el ámbito internacional circulan actualmente diversidad de teorías y modelos referidos al currículo que refutan enfoques empiristas y tecnológicos que imperaron en décadas anteriores. La influencia de estos cambios de visión sobre el currículo se siente en el país con la introducción de las teorías de Sthenhouse, Gimeno Sacristan, Kemmis, Grundy, Magendzo, Diaz Barriga, Alicia de Alba y otros autores que representan enfoques como el práctico o el crítico.

Puede decirse que el interés en el tema va en aumento justificado en las razones ya expuestas y reforzado por las exigencias planteadas en los procesos de Acreditación de Calidad. En estos procesos la cuestión referida al currículo cobra gran importancia y a ella se vinculan características, factores y estándares que

exigen a las instituciones de educación superior posiciones teóricas y acciones coherentes en aspectos que van más allá del entendimiento del currículo únicamente como plan de estudios. Sin embargo la base investigativa que existe aún es muy débil.

El concepto de formación profesional y sus implicaciones en la conformación de los currículos en educación superior es también un aspecto central para derivar procesos de investigación, en articulación con estudios que trabajen la significación de dicha formación en el contexto actual y sus referencias a la formación en las competencias para el trabajo y no solo para el empleo; lo cual significa formación ciudadana, ética, y política; formación científica y tecnológica; formación de las capacidades del pensamiento, de adaptación, de progreso y de uso de nueva información.

El concepto de formación en la educación superior exige el examen de sus presupuestos y dimensiones esenciales vinculadas a las condiciones humanas, teleológicas y metodológicas, para identificar sus premisas y supuestos, derivar principios pedagógicos, formular hipótesis y estrategias que ayuden a entender e intervenir los procesos reales de enseñanza, evaluación, formulación de currículos.

1.3.4. La discusión sobre el currículo y la Formación Universitaria en Colombia. En Colombia investigadores como el profesor Mario Díaz – Universidad del Valle y el profesor Nelson Ernesto López Jiménez- Universidad Surcolombiana han venido construyendo una tradición sobre el currículo como campo de conocimiento y objeto de investigación ligado a los procesos de transformación de la Universidad Colombiana y de los procesos de formación académica y profesional. Dichos discursos se han venido fortaleciendo desde las aportaciones de grupos de investigación de las Universidades tanto públicas como privadas con el desarrollo de programas de formación avanzada: Grupo de

Pedagogía y Currículo de la Universidad del Cauca en el marco del programa de Doctorado en Educación, Grupo de Desarrollo curricular y evaluación de la Universidad del Magdalena en el marco de la Maestría en Educación, Grupo de Currículo y Universidad de la Universidad de Nariño en el Marco de la Maestría en Educación, Línea de investigación “el currículo como mediación pedagógica y cultural” en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales y las investigaciones sobre currículo y prácticas pedagógicas universitarias realizada por profesores del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle en el marco de la Maestría y el Doctorado en Educación.

El profesor Mario Díaz fue uno de los artífices de la reforma curricular de la Universidad del Valle, en su cargo de Director curricular por un período largo de años. Allí se produjeron los mayores documentos, discusiones y apropiaciones de todo el período. Además de participar en crear la reforma fue también su divulgador, publicista, y por si fuera poco, crítico y analista. Esto convierte la obra curricular de este profesor en una obra muy importante para tenerla en cuenta en esta tesis de doctorado. Ahora bien, el uso de su obra no es de apoyo, de contexto teórico, sino que la usamos como campo de reflexión y de análisis.

De esta obra, destacamos dos aspectos, los documentos producidos en la divulgación institucional, *Política y gestión* en donde aparece firmando los textos como director curricular y dos libros publicados por fuera de la universidad que incubó la Reforma, un libro del ICFES (aparato del Ministerio de educación) y un libro publicado por la editorial Magisterio. El primer libro se titula *La formación académica y la práctica pedagógica* del año 1998. Casi medio libro es dedicado a la reforma que vamos a analizar. El segundo libro es *Lectura crítica de la flexibilidad curricular. La educación superior frente al reto de la flexibilidad*, año 2007. Este es un libro que defiende la idea de flexibilidad que se aplicó en la reforma curricular de la Universidad del Valle. De allí su importancia para nuestra tesis.

Como elementos de importancia destacamos del trabajo de Díaz, tres temas y enfoques: la construcción de su idea curricular, la función como director curricular y su labor de crítico. Prácticamente son tres obras y no una sola, la que se pueden reconocer en Díaz. En su primera obra, la idea curricular es “el conocimiento valido y legítimo”. Contenidos seleccionados, organizados y distribuidos considerados como legítimos por una institución. Estos contenidos son lo que propiamente se denomina Programa académico o plan de estudios, y dependen del interés de quienes tienen el poder de hacer la selección curricular. Hay contenidos seleccionados y otros que no lo son. El principio de selección es un requisito fundamental para el reconocimiento de todo currículo. Sin este principio el currículo sería un universo indefinido, un continuum indiferenciado de conocimientos y experiencias. Allí aparece la idea de límite, que es la que permite hablar de currículos agregados e integrados. Se destaca en esta obra, la importancia que Díaz le da a la palabra pedagogía. Su acercamiento a esa palabra lo hace desde la obra de Bernstein, sociólogo Inglés, con el cual estudió y fue su director de tesis.

La función como director es importante de tenerla en cuenta pues contribuyó sistematizar y crear el aparato de reforma curricular, que va desde la elaboración de documentos teóricos hasta la materialización en los planes de estudio, propuestas y reformas por facultades. Como crítico de la reforma es la posición que más nos interesa por sus efectos posteriores en la materialización de la reforma en la formación universitaria.

La obra del Profesor Nelson López Jiménez. “La Reestructuración Curricular de la Educación Superior” (1995), la inicia desde 1989 cuando publicó el texto “Currículo y calidad de la Educación Superior en Colombia”, por medio de la cual aspiraba a contribuir a la apertura de una línea de investigación, que permitiera avanzar en la

reflexión, análisis y renovación de las estructuras curriculares vigentes, avanzando hacia la integración del saber.

López, concibe el currículo como un proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprendida, es por ello, que no se puede aceptar que el currículo sea una acción operativa e instrumental, por el contrario implica abarcar la totalidad de la selección de la cultura como un proceso intencionado, producto de valores y principios que comprometen una visión del hombre, de la sociedad y de la educación.

En otras palabras, señala que el análisis de la problemática curricular debe ser lo más cercana al conocimiento de la realidad social, al acercamiento e integración de los saberes, para alcanzar una visión orgánica de la naturaleza e intencionalidad de las estructuras curriculares. Ello implica situarse históricamente, para que en la relación educación, currículo y formación se construyan propuestas curriculares alternativas e integradoras.

Propone López, desde esta perspectiva, una metodología para la construcción de estructuras curriculares alternativas en las Instituciones de Educación Superior, desde la definición de núcleos temáticos y problemáticos. Se trata de unir la concurrencia de saberes hacia su integración, mediante la estrategia de los núcleos para integrar en un todo unitario, que involucre la totalidad de los aspectos de una formación en una sociedad particular. Ya no se trata de propiciar una estructura curricular por asignaturas o de juntarlas, sino de nuclearlas para que descubran y solucionen los problemas de aquella, posibilitando entre otros, los siguientes avances:

- Integración de la docencia, investigación y la participación comunitaria como elementos básicos del proceso educativo
- Integración de la teoría y la práctica

- Garantizar una práctica integral y permanente desarrollada desde cada núcleo temático y problemático
- Posibilitar el trabajo interdisciplinario de los docentes
- Desvirtuar las asignaturas como comportamientos aislados del saber.

De estos factores toma López los materiales para construir una herramienta metodológica puesta en marcha en diferentes Universidades Colombianas, que le permitiera abocar la tarea del conocimiento de la realidad social e histórica de la educación superior, para llegar a la implementación y desarrollo de la propuesta curricular alternativa.

Son también antecedentes obligados, los resultados sobre el proceso de Sistematización de la política curricular de la Universidad del Valle en el período 1986 – 2005, que realizó un grupo de profesores de Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, del cual hago parte, para conocer la manera como se ha venido implementando la Reforma Curricular en la Universidad (2000), a partir de los lineamientos de la dirección universitaria y de las iniciativas de las unidades académicas.

El desarrollo del proceso de sistematización de la política curricular en la Universidad del Valle nos permitió tener un conocimiento privilegiado sobre múltiples experiencias a través de las cuales se hace, día a día, nuestra vida institucional. Sin embargo, es necesario decir que, en una institución como la nuestra, en la que los afanes propios de los procesos académicos y administrativos hace difícil contar con espacios para la reflexión, este ejercicio de sistematización fue, sin duda, una oportunidad excepcional y un elemento innovador para reflexionar sobre cómo se ha venido implementando la política curricular, no solo a partir de los lineamientos de la dirección universitaria sino también a partir de las iniciativas de las unidades académicas, los programas de formación y diversos grupos de profesores y estudiantes. Es destacable,

ciertamente, que en un momento histórico como el actual y en un contexto poco favorable a la reflexión sistemática y a la intervención sobre el proyecto formativo de la Universidad, cobren sentido y relevancia para nuestro devenir institucional temas, objetos y problemas como los abordados en esta investigación. Mucho más cuando es poco común que a las decisiones relacionadas con el desarrollo institucional les antecedan y tengan como soporte procesos de naturaleza académica.

En el desarrollo del proceso de sistematización hemos constatado que es en el nivel de las prácticas y las síntesis cotidianas de los profesores donde se despliega con mayor riqueza y sencillez tanto la potencia de nuestro trabajo en la Universidad como sus más sensibles limitaciones. De ahí la importancia de explorar la incidencia de las últimas reformas curriculares, en los planes de estudio, en las modalidades de enseñanza, en los procesos formativos y su evaluación y en las relaciones de la Universidad con su entorno socio-cultural.

Que la formación constituye un asunto de preocupación central, fue la evidencia del proceso de sistematización de la política curricular, lo que llevó a resaltar la necesidad de conformar un programa de investigación sobre la formación universitaria y la formación profesional en la Universidad del Valle.

1.4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La investigación que se presenta es de tipo analítico-interpretativo. No se asume el currículo como un objeto que haya que defender, por el contrario, se tiene de este concepto una mirada objetiva. Pensamos el currículum como un campo histórico y epistémico para ser analizado⁶. Usaremos el currículo como rejilla interpretativa. Realizamos a lo largo de esta investigación una revisión de los

⁶ En esta misma dirección lo analiza Kemmis, Apple, Díaz Barriga, Díaz M y otros.

desarrollos del currículo como teoría, discurso y saber⁷. Todo con ello, con el fin de demostrar que el uso que se hace actualmente del currículo, dista mucho de otros usos y de otras aplicaciones, producidas en otro contexto histórico⁸.

Nos interesa llegar a la actualidad, nos importa analizar el presente del currículo en relación con la forma como se entiende la formación universitaria. Es éste objeto, el que al fin de cuentas, constituye el problema fundamental de la investigación. Pensamos que el currículo es uno de los saberes que se usan para pensar y para diseñar las políticas actuales de formación universitaria⁹. El concepto de formación que aparece en estas políticas debe ser explicado. Consideramos que no es el mismo que encontramos en la pedagogía o en las ciencias de la educación. La formación universitaria, es una categoría que proviene de la sociedad actual, sociedad de la información o de control. Formar ya no tiene nada que ver con la Bildung o con la formación como transformación de sujeto. Formar se acerca a las necesidades de una competencia, un logro, una capacitación y una habilidad. Formar el sujeto pasa por la creación de un dispositivo curricular y comunicativo en sus prácticas educativas universitarias.

Este análisis de la formación lo realizaremos en el contexto de la universidad pública colombiana, en los últimos veinte años, que es cuando se producen las reformas de la universidad Colombiana.

El objeto de esta investigación, parte de una hipótesis. Demostrar que el currículo no es sólo una técnica, un modo de planificar o de administrar, es además, una forma de pensar la formación, de organizar la sociedad y de construir la educación. Esta tesis considera el currículo como un objeto constituido por tres formas de pensar: lo epistemológico, lo social y lo antropológico. Demostrar, por medio de este acercamiento al currículo, esta triple condición, es muy importante,

⁷ Véase FOUCAULT, M (1999). *El orden discurso*. Francia, Tusquets. Editores

⁸ Nos referimos al currículo como aplicación, instrumentación o tecnología educativa.

⁹ Véase BOYER, E. (1997) *Una propuesta para la educación superior del futuro*. México, FCE.

puesto que eso significaría analizar el fondo intelectual y político, sobre el cual se han construido las políticas universitarias. Son, entonces, tres los objetos a estudiar en relación al currículo: la educación, la formación y el sujeto. Cada uno de estos temas, problemas y relaciones, tiene su propia forma de ser pensada. Lo cual quiere decir que el currículo, cuando emerge o nace en 1918, en la obra de Bobbit y MacMurry, tiene un claro concepto de educación, formación y se dirige a un tipo hombre. Analizar de esta forma el currículo obliga a considerar tres aspectos históricos: 1. El currículo como programa de estudios 2. El currículo como ciencia de la educación y del hombre moderno y 3. El currículo como red y sistema comunicativo y administrativo.

El currículo se piensa desde la formación, lo cual implica mantener la tradición clásica que lo acercaba a la construcción del sujeto en su sentido espiritual, ético y estético. En la contemporaneidad el currículo abandonó estos fundamentos y pasó a ser considerado desde campos técnicos, tecnológicos, educativos y escolares¹⁰. La propuesta que se argumenta, manteniendo, la hipótesis inicial, es que el currículo debe ser retomado desde una perspectiva socioantropológica que es, entre otras, la que lo acerca a los modelos anteriores, cuando la formación se pensaba en términos de subjetividad. El argumento central es articular currículo y formación y convertir el currículo en una perspectiva humana.

Para demostrar la hipótesis es necesario analizar el desarrollo histórico del currículo, para hacer ver que el currículo no es sólo una técnica inscrita al programa escolar. El currículo nace en el contexto de la reforma escolar Norteamérica y el seno de una demanda de pedagogía que se requería para cambiar la institución escolar. Al producirse la creación del currículo en su primera

¹⁰ Nos referimos al currículo que se implementó en la formación universitaria Colombiana y en especial en las instituciones de educación superior. Véase DÍAZ, M. (1998) *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá, ICFES,

forma epistémica, éste no tiene nada que ver con la pedagogía, por el contrario, se crea un instrumento alejado de la pedagogía como lo supo ver muy bien Dewey¹¹.

Más tarde, se produce la creación de la escuela nueva y en ella, las escuelas progresivas, de corte humanista, activas y sociales. Tyler reacciona a este tipo de escuelas con una nueva propuesta curricular que es exitosa, ya no solo para el contexto Americano sino mundial¹². El conductismo, la modificación de la conducta del sujeto, los objetivos de conducta y la evaluación se convierten en el nuevo instrumento y en la nueva técnica educativa. Es con este dispositivo, que en Colombia se piensa y se reforma la escuela y en general la educación. La tradición de escuela nueva Colombiana pasa por un corte parecido a la escuela americana. Cuando tenía un modelo qué desarrollar el currículo en su versión Tyleriana se le antepone y corta su progresión pedagógica.

El currículo en Estados Unidos, después de Tyler, es sometido a unas fuertes críticas, provenientes del humanismo y de la pedagogía crítica (Apple 1991) y del humanismo y la racionalidad educativa de las ciencias de la educación (Bruner, 1972). En Colombia la presencia de la pedagogía crítica y de las ciencias de la educación no modificaron en su profundidad las reformas curriculares Tylerianas que se mantuvieron hasta la ley 115 de 1994. En estos años, el currículo técnico, conductual, programador e instrumental, hace crisis en toda la educación. Un nuevo currículo o nuevas tendencias curriculares aparecen sobre la escena educativa, un currículo nuevamente humanista, cultural, dialógico, integral y social¹³.

Lo que queremos demostrar, es que este nuevo currículo proviene directamente, de una parte de la crisis interna a su teoría, y de otra como consecuencia de las crisis producidas en la nueva sociedad o sociedad posmoderna. Las

¹¹ DEWEY, J. (1999) *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires, Losada.

¹² Véase TYLER, R. (1992). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires, Troquel.

¹³ Véase DÍAZ, M. (1998) Op. Cit. p. 75.

universidades Colombianas, en los últimos veinte años, han cambiado sus modelos de formación. Ya no vemos en ellas un modelo conductista, un instrumento técnico, un programa que quiere imponerse sobre otros aspectos de la educación. Lo que vemos es una nueva forma de entender el currículo, que a nuestro modo de ver, es una cultura híbrida, mestiza, diversa y múltiple que tanto incorpora el sistema, la gestión, la comunicación como el programa y la formación. Humanismo, administración de la re-ingeniería, economía del conocimiento, administración de las organizaciones, pensamiento complejo y culturalismo, son los nuevos rostros de las reformas curriculares.

1.5. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

1.5.1. Objetivo General.

Analizar el concepto de formación en la Universidad del Valle, en relación con los presupuestos conceptuales y epistémicos del currículo y las reformas curriculares, en el contexto de la actual sociedad de los conocimientos, la información y la comunicación y en articulación con las políticas educativas de la sociedad Colombiana, las Políticas internas de la Universidad y las prácticas universitarias, con el objetivo de aportar a la construcción de los lineamientos de política académica, en el marco de los procesos de modernización de la Universidad Pública.

1.5.2. Objetivos específicos

- Describir, analizar y caracterizar el concepto de formación en la Universidad Pública Colombiana y en particular en la Universidad del Valle, en relación con las categorías educativas, alrededor de las cuales, se ha configurado la política curricular en la Universidad.

- Explicar la naturaleza del currículo, a partir de las diferentes teorías, conceptualizaciones y discursos, que históricamente han definido su régimen epistemológico y le han dado sentido a la formación.
- Analizar las reformas curriculares, a la luz de las políticas educativas que han permitido construir los dispositivos de formación universitaria.
- Contribuir a la construcción conceptual de política académica en la Universidad del Valle, desde una perspectiva socio antropológica del currículo.

1.6. MÉTODO DE ANÁLISIS

1.6.1. El archivo documental. Entendemos por archivo documental la serie de documentos que constituyen el campo empírico de esta investigación. Como lo hemos aclarado en el problema y en los objetivos, esta tesis estudia un objeto empírico, que es la institución universitaria. Objeto que analizamos desde y a través de documentos, registros, reglamentos, normas y disposiciones legales. La forma como este objeto es analizado, requiere de un archivo distinto al objeto, archivo constituido por fuentes que provienen de otro campo, fuentes ubicadas en el campo epistémico, histórico y conceptual del currículum. El archivo documental se estructura en el cruce de los dos campos, el empírico y el teórico. Este cruce no es mecánico o causal, no es que ubiquemos el objeto empírico y a posteriori, le apliquemos la teoría. Nuestro pensamiento es de otro tipo. Lo institucional, lo empírico, es también teórico y lo mismo le pasa al campo histórico y epistémico, que no deja de tener relaciones estrechas con la empiricidad y la institucionalidad¹⁴.

¹⁴ Sobre esta metodología Véase la noción de Archivo y la de la práctica discursiva, de Foucault en su libro *La arqueología del saber* (1969). Barcelona, siglo XXI. Chartier, R, (1996) *Escribir las prácticas*. Buenos

Precisemos el campo empírico. Este campo, a su vez, está delimitado por la periodización, el dominio y el horizonte de análisis. A continuación desglosaremos cada uno de estos elementos.

1.6.2. El Campo empírico. Esta investigación tiene por objeto el análisis y la construcción de una propuesta de formación universitaria, en una institución universitaria, como es la Universidad del Valle. Por propuesta entendemos no la aplicación sino la orientación y lineamientos para la construcción de una política educativa en un contexto universitario. Los documentos sobre los que recae este análisis y esta propuesta son:

- Libros de la Unesco (Informes internacionales)
 - Reformas internacionales
 - Fuentes secundarias Internacionales
 - Fuentes secundarias en América Latina
 - Reformas nacionales (sociales, educativas, políticas)
 - Reformas curriculares
 - Reformas universitarias (decretos, leyes, resoluciones, lineamientos)
 - Reformas de la Universidad del Valle (curricular, de evaluación, de Acreditación, Planes de desarrollo, Revistas, documentos de políticas)
- Documentos de políticas internacionales. Es necesario revisar los documentos de UNESCO, del Banco Mundial, de la CEPAL, de congresos y de redes internacionales, pues son documentos que han marcado con sus argumentos y decisiones, las políticas mundiales.

Aires, Manantial. Dreyfus y Rabinow (1983). *Michel Foucault, más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México, UNAM.

- Documentos nacionales. La Constitución del 91 y la reforma nacional de la Educación superior, la ley 30 de 1992, son fuentes esenciales para detectar la relación y articulación entre lo universal y lo nacional.
- Documentos institucionales. Son aquellos que nos dan una idea del debate nacional, de las discusiones de políticas, de por dónde van las decisiones y las apuestas de los gobiernos locales, los directivos departamentales y los organismos locales.

1.6.3. Campo del análisis

Lo que es una institución universitaria. Consideramos que la Universidad no se parece a otra institución educativa, como el colegio o la escuela. La Universidad tiene un estatuto propio. Esta forma de entender la universidad permite usar un método de archivo y de análisis preciso, lo contrario, es divagar en medio de instituciones y propuestas que no localizan los problemas concretos a investigar. Esta tesis defiende la idea de que la universidad es una institución propia y singular que requiere una metodología propia.

Lo que significa una universidad pública. Establecer la diferencia entre lo público y lo privado es pertinente en este trabajo. Lo público, crea un espacio, un campo práctico y un tipo de relación ética y moral, muy diferente al campo privado, en donde vemos una fuerte connotación reglamentaria y legal.

El saber de formación en este tipo de universidad. La formación a pesar que la vemos como una política mundial y nacional, en el momento en que se actualiza en una universidad, adquiere un sentido único, según sea hacia una universidad pública o hacia una privada, una universidad nacional o una regional.

1.6.4. Periodización. La fecha con la cual definimos nuestro período de investigación es 1989 año de la primera Reforma Curricular y con el que cerramos es 2009, año en el cual se realizó la socialización de los resultados del proceso de sistematización de la política curricular en la Universidad del Valle.

1.6.6. El enfoque o tipo de análisis

Un currículum socio-antropológico. El currículum ha pasado por varios modelos: el técnico, el conductual, el profesional, el crítico y el humanista¹⁵. Creemos que pensar en un currículum con bases socio-antropológicas es importante para la construcción de una propuesta de política educativa como la que haremos al final de la tesis. Esto nos pone en la situación de proponer un concepto de currículo. El currículo lo entendemos articulado a tres aspectos. La sociedad, la cultura y la formación del sujeto. Las metas de la educación son procesos personales dinámicos, relacionados con los ideales el crecimiento, la integridad y autonomía de las personas. Actitudes más sanas hacia sí mismo, independencia, conocimiento entre sus expectativas. El ideal de la autorrealización personal es el corazón del currículo humanista. Una persona no es solo una conciencia, es también, aquel sujeto que desarrolla unas formas estéticas y morales. Entendemos este currículo como la interrelación entre profesores y alumnos, que los alumnos se expresen, que actúen espontáneamente, aprendan de los errores y descubran por si mismos quienes son y que los profesores se consideran como haciendo parte de una comunidad, una experiencia y un saber crítico.

Por sociedad no entendemos los fines sociales del currículo, sino las condiciones materiales en las cuales emerge cualquier propuesta curricular. Condiciones económicas, políticas y culturales. La responsabilidad del currículo radica en que

¹⁵ Véase MACNEIL, J. (1977) *Currículum A comprehensive Introducción*. Boston, Little, Brown and company.

este debe ser fuente de reformas sociales y proveer un mejor futuro para la sociedad. Respecto de la cultura, el currículo, al obrar como selección y organización de contenidos, propende por un tipo de cultura determinado. Consideramos que la cultura está articulada a la institución, los sujetos y los conocimientos. Una universidad pública es muy diferente de una universidad privada. Esta diferencia delimita el tipo de cultura que entra en una investigación curricular. El currículo es parte de un campo académico, allí los estudiantes son introducidos dentro de campos de estudio organizados y sometidos dentro de temas disciplinares. Se llama currículo flexible cuando sus contenidos son organizador para el sujeto. El currículo no es una fuente de información para tratar los problemas sociales. El Currículum académico es una de las formas de desarrollar la mente -el dominio del tipo de conocimientos que comúnmente se encuentran en estos currículos contribuyen al pensamiento racional.

La formación comprende varias categorías: las experiencias satisfactorias para cada individuo, la autorrealización del sujeto, un proceso de liberación para el crecimiento personal integral. El currículo está integrado hacia nuevas formas de conocimiento y de cambio del contenido curricular enfocado hacia el individuo. Esta meta incluye la superación personal, algo así como el incremento de la conciencia personal y el decrecimiento de la alienación o la enajenación. Específicamente la formación de sujeto ha de preocuparse del sí mismo, del conocimiento de la vida, y de la capacidad para elegir. La función de currículo es proveer a cada estudiante de experiencias significativas que contribuyan al desarrollo y la liberación personal.

El currículo en la reforma curricular de la Universidad del Valle. El currículo debe ser pensado como una episteme universal y como una episteme institucional. Estos dos procesos e interpretaciones, se observan en la reforma curricular de la Universidad del Valle. Lo universal lo vemos en las políticas, en

las orientaciones generales, en las apropiaciones conceptuales. Lo institucional aparece cuando se trata de las prácticas y de los sistemas de funcionamiento.

En lo universal, se evidencian categorías que el currículo siempre ha pensado: plan de estudios, programa, selección de contenidos, organización de saberes, procesos de relación entre sujetos y entre procesos. En lo institucional, o sea, en las prácticas, vemos un currículo penetrado por la nueva sociedad: gestión, sistemas, administración y tecnologías.

La política curricular, de esta universidad, ha de investigarse, como un objeto con dos caras y con dos prácticas, es decir, con dos expresiones curriculares, un currículo humanista y un currículo instrumental. En este sentido la política curricular no es sólo la manifestación de una intención o enfoque curriculares también la práctica de de este enfoque. La política lleva aparejada la práctica.

Profesión docente. El currículo de la reforma universitaria que analizaremos parte del concepto de profesión académica, que es la que genera los dos conceptos subsidiarios, de profesión docente y de formación docente. Por profesión académica se entiende la aparición de la *profesión* como el espacio central de la actividad de la universidad. La profesión es un dispositivo complejo que une lo laboral, el desempeño, los conocimientos, la identidad del sujeto, sus valores morales y éticos y los fines sociales¹⁶.

La profesión, vista así, sustituye la disciplina como el espacio que identificaba la universidad. Cuando era la disciplina, el objeto universitario, el saber formativo estaba dirigido al trabajo, la especialización, la función social y la tradición de los saberes. La profesión no tiene tradición disciplinaria, tiene una concepción del

¹⁶ Sobre la profesión académica y la profesión docente en Colombia, véase DIÁZ, M. Op, Cit y URICOECHEA, F. (1999) *La profesionalización académica en Colombia. Historia, estructura y procesos*. Bogotá, Tercer Mundo editores.

tiempo que está relacionada con el presente y con futuro y con las capacidades del individuo y de la comunidad.

Porque existe la profesión académica existe la profesión docente. Esta nueva profesión se basa en la construcción de una universidad al servicio de la profesión académica y de la profesión docente. Formar profesionales, ser un profesional, depender de los profesionales y tener naturaleza profesional, son los valores de la profesión docente de la universidad. Esto quiere decir, que la reforma curricular de la universidad del Valle la define, la especifica, y la determina la profesión académica y la profesión docente. Se trata de reformar la universidad por medio de un currículo humanista e instrumental para crear la profesión y la profesión docente.

Formación docente. La formación docente se refiere el tipo de formación que requiere el profesor universitario considerado como profesional. Formar este profesional, es algo muy nuevo para Colombia y para la Universidad del Valle. Formar este docentes entender que el profesor ha de formar sujetos para que sean profesionales. ¿Cómo se forma este docente? Con los valores, los saberes, y los conocimientos de la profesión. Formar no es llegar a un punto determinado, una meta. En este caso se sabe la meta, formar el profesional. Lo que no se sabe son las condiciones materiales de la formación. La reforma curricular es la que debe hallar estas condiciones.

Formación universitaria. La formación universitaria de la Universidad del Valle, depende de la reforma curricular y ésta depende de la naturaleza de la profesionalización, que es el nuevo objeto universitario. La formación universitaria consiste en darle forma a la profesión con las mismas características y su mismo ropaje, es decir, con el saber del trabajo, de la competencia laboral, de la

capacitación y adiestramiento en los conocimientos de gestión y de administración¹⁷.

1.7 LA REJILLA DE ANÁLISIS

Para el análisis de la institución, hemos diseñando una rejilla de análisis que interrelaciona la institución, con los sujetos y los saberes, desde la cual vemos la estructura histórica como un todo y como una parte. Esta rejilla opera de la siguiente forma:

- Un primer vector nos da la dirección de las políticas hacia la crisis. En este sentido nuestra lectura de los documentos ha de comenzar por los fundamentos originales del currículum, sus reformas sociales y sus cambios epistémicos. Este sentido se complementa con lo que hemos construido del concepto de crisis. El currículum no evoluciona en forma lineal o continua, lo hace por rupturas y por transformaciones internas y externas.
- El segundo relaciona la crisis y las reformas curriculares. La reforma curricular no se origina en la cabeza de un sujeto, un organismo o un gobierno. La reforma es tanto estructural, institucional como teórica. La reforma es material, social y depende de juegos de poder y de saber.
- El tercero, se orienta desde las reformas en dirección a la formación universitaria. La formación es tanto un concepto como una política. Como concepto retoma los contextos especulativos que le han permitido su universalización y como política busca un sentido práctico para su realización. De allí que consideremos la formación como una práctica.

¹⁷ Sobre la formación universitaria véase Zabalza (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea, S.A De Ediciones.

- El cuarto, va de la formación universitaria a la sociedad de los conocimientos. Lo que pasa en la formación tiene que ver con el tipo de sociedad, de institución y de contexto educativo que lo rodea. La formación no es un abstracción es una materialidad real.
- El quinto, vuelve a pensar la institución universitaria en forma de política institucional. La universidad no es una entidad neutra, o un aparato sólo de ideología o de saber. La institución es un organismo político y su articulación con el estado, las formas de gobierno y los poderes, es evidente. Esto significa o hace fundamental el pensar la política educativa como una política que relaciona el poder, el saber y lo institucional.

CAPITULO II.

2. LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN

2.1. EL CONCEPTO DE CRISIS

El concepto de crisis está asociado a la noción de cambio, ruptura, reforma, renovación, transformación, acontecimiento. Históricamente se incorpora el concepto de crisis para hacer alusión a los cambios de época, a los hechos que translucen discontinuidades históricas, a una serie de hechos que repercuten significativamente sobre la manera de ser, actuar y pensar de los individuos y las sociedades. Nos referimos a un modo de organización de la vida en sociedad. Si bien, el concepto de crisis es muy ambiguo, ha estado presente a lo largo de la historia para referir los cambios en el orden social, político, económico, estético y/o científico, pero sobre todo de conciencia y construcción imaginaria de la realidad, que vivieron las sociedades en determinado momento histórico. Pero fue precisamente durante el ingreso a la modernidad que el concepto de “crisis” alcanzó su máxima expresión, por cuanto la modernidad, como tiempo y espacio, obra como un corte en la cultura y en la vida.¹⁸ Dentro de la literatura universal

¹⁸ “Modernidad” es una expresión ambivalente con la que suelen designarse distintos fenómenos o que tiene diversos sentidos: la autocomprensión de una determinada época histórica; cierto modo de organización social; lo ‘nuevo’ en contraposición a lo ‘antiguo’. Durante los siglos XVIII y XIX y en relación con los cambios en la estructura social europea generados por las revoluciones políticas burguesas y la revolución industrial, se utilizó el concepto de ‘modernidad’ para designar la conciencia histórica de una época (la de la ilustración, la de la sociedad industrial, la del Estado nacional, la de la burguesía, la del capitalismo, etc.) que incluye en sí no sólo una crítica de lo antiguo (lo ‘clásico’, lo feudal, lo medieval), sino también una crítica de sí misma (como cuando se habla de ‘modernidad temprana’, de ‘modernidad tardía’ o, incluso, de ‘posmodernidad’). La comprensión de la modernidad como “crítica de sí misma” implica, ya, la idea de ‘crisis’. La primera expresada como “Ilustración” tendía a asociar la época y sus novedades a ciertos contenidos (libertad política, tolerancia religiosa, organización representativa del Estado de Derecho), del mismo modo que lo harían después, en el ámbito artístico, los románticos (expresión libre de la subjetividad individual), o en otro ámbito, la ciencia moderna de la naturaleza (conocimiento de las leyes que la rigen).

varios textos son claves para comprender el concepto de “crisis” en la modernidad, no solo desde sus representaciones, sino por la discusión que sobre racionalidad y subjetividad propone tanto el siglo XIX como el XX. El texto de Heidegger (1938) *La época de la imagen del mundo*; Habermans (1989) *El discurso filosófico de la modernidad*; Foucault (1971) *Nietzsche, la genealogía y la historia*; Lyotard (1987) *La condición postmoderna*; Derrida (1971) *De la gramatología*; Vattimo (1986) *El fin de la modernidad*; Touraine (1994) *La crítica de la modernidad*; Jameson (2004) *Una modernidad singular entre otros*¹⁹. Es por ello, que la asunción de la crisis de la modernidad, así como su explicación y justificación, se convierte en una condición necesaria para comprender el tipo de experiencias sobre las que se fundamentan visiones de mundo, estilos de vida y formas de organización de la sociedad.²⁰

La crisis fue reconocida en el pensamiento clásico como un cambio radical de las concepciones de mundo y hombre medievales. Pasamos de una sociedad unificada por una cosmovisión única de tipo religioso, a una sociedad organizada sobre la base de un discurso secular sobre el mundo y sobre el orden social. La

Pero el devenir histórico ulterior con los problemas propios del capitalismo industria: superproducción, derroche, explotación, regímenes totalitarios, democracia de masas etc, impulsados por la propia dinámica de la modernidad han puesto su autocomprensión en “crisis”.

¹⁹ Hegel fue el primer filósofo que desarrolló un concepto claro de modernidad. Inicialmente lo utilizó en contextos históricos como concepto de época: “la época moderna”, la cual representa una ruptura radical con la tradición. Hegel descubre como principio de la edad moderna la subjetividad. “*En la modernidad la vida religiosa, el Estado, la sociedad, así como la ciencia, la moral y el arte, se tornan en encarnaciones del principio de subjetividad.*” A partir de este principio explica la superioridad del mundo moderno y su propensión a la crisis. Desde Hegel, Nietzsche y Heidegger, hasta Foucault, Derrida y Touraine la objeción es contra una razón que se funda en el principio de subjetividad para implementar en su lugar la dominación de la racionalidad misma que arrasa con las formas de regulación y emancipación. Véase HABERMAS, J (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, Taurus.

²⁰ La modernidad, entendida como el proceso de institucionalización de ciertos modos de vida, conocimiento y organización social se presenta como un proyecto histórico, como un programa de racionalización y emancipación. Giddens, lo ha dicho así: “Las formas de vida introducidas por la modernidad arrasaron de manera sin precedentes todas las modalidades tradicionales del orden social. Tanto en extensión como en intensidad, las transformaciones que ha acarreado la modernidad son más profundas que la mayoría de los tipos de cambio característicos de períodos anteriores; extensivamente han servido para establecer formas de interconexión social que abarcan el globo terráqueo; intensivamente, han alterado algunas de las más íntimas y privadas características de nuestra cotidianidad” Véase TERRÉN, Eduardo (1999). En: *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Barcelona, Anthropos.

reforma religiosa en el siglo XVI, la revolución francesa a finales del siglo XVIII y la revolución industrial comprendida entre la segunda mitad del siglo XVIII y principios del siglo XIX, son la expresión histórica de esta ruptura con el orden medieval y el inicio de una reorganización de la sociedad²¹.

La sociedad moderna instauró una visión racionalista del mundo, de la sociedad, del individuo. Una organización racional de la sociedad que permitiera el libre desarrollo de todas las necesidades tanto a nivel individual como colectivo. Se trató de la idea de sociedad concebida como un estado de derecho, un conjunto de instituciones que funcionaban según los principios de un derecho universalista e individualista. Cada individuo, concebido como un ser racional, consciente de sus derechos y deberes y sometido a leyes que aseguren al mismo tiempo la solidez de la sociedad. El individuo solo se convierte en un ser verdaderamente humano al participar en la vida colectiva y contribuir al buen funcionamiento de la sociedad. Institucionalización y socialización son los dos mecanismos fundamentales que se establecen entre la sociedad y el individuo un juego de espejos²².

Si bien, bajo la transformación de las concepciones de hombre, conocimiento y realidad, la modernidad tuvo logros extraordinarios, como la revolución científico – tecnológica que ha permitido conocer, aprovechar y dominar a la naturaleza; la creación del Estado nacional y la organización burocrática como base de su funcionalidad y eficiencia; la promoción de la democracia como forma política

²¹ La crisis emerge en el marco de una ruptura realizada con la tradición. Ruptura representada en la reforma, la revolución industrial y la revolución francesa. Por cuanto, señala, de un lado, el triunfo del pensamiento científico, un nuevo paradigma, que situó la razón como el fundamento que da sentido a la vida, una transformación del sistema de comercio, una nueva forma de producción y de concepción de sociedad y de otro, señala la crisis del Estado monárquico y el nacimiento del Estado moderno.

²²TOURAINÉ (1997) ubica la discusión sobre la manera como se instauró la sociedad moderna en la interacción de tres elementos: la racionalización, el individualismo moral y el Estado de derecho. Al respecto plantea que el universalismo de la razón y el individualismo moral se conjugan en la idea de una sociedad libremente organizada por la ley y afirma que mientras la racionalidad instrumental y el individualismo moral tienden a separarse, las instituciones políticas los mantienen unidos. En: *Podremos vivir juntos*. Fondo de Cultura Económica, México.

fundamental; la revolución industrial y con ella su gran capacidad de productiva; la instauración del mercado como mecanismo de intercambio de bienes y servicios, también encontramos otra faz, aquella en que el individuo es absorbido por la sociedad del consumo; el modelo económico se convierten en un mito; la distribución de los bienes y riquezas no se alcanza; las decisiones de bienestar individual y social quedan en manos de unos pocos poniendo en tela de juicio la democracia.

Es notorio que la modernidad no logró resolver el conflicto entre lo público y lo privado; entre el individuo y la sociedad; entre libertad e igualdad y entre la justicia y la autonomía. Fue infructuosa la aspiración de hallar un equilibrio entre la necesidad de mantener la cohesión social y la libertad e iniciativas personales. Las restricciones que se impusieron al sujeto, a su pensar, sentir y actuar se transformaron en “leyes” que los hombres debían reconocer para ajustarse a ellas, derivando en esquemas cognoscitivos, morales y estéticos universales.²³

La crisis que evidenció la modernidad, fue una crisis de paradigmas, tanto de los paradigmas epistemológicos, como de los paradigmas sociales, es decir, entre los diferentes modos de organizar y vivir la vida en sociedad. Santos De Sousa (1998) lo plantea de la siguiente manera, *<nos encontramos en una fase de transición paradigmática, entre el paradigma de la modernidad cuyas señales de crisis son evidentes y un nuevo paradigma, que más allá de confinarse al campo epistemológico, se presenta en el campo social global>*. Una racionalidad instrumental, estratégica y meramente funcional y un agotamiento del desarrollo social y su capacidad emancipadora. Las promesas de la emancipación, la libertad, igualdad, y solidaridad no se han cumplido, por el contrario el aumento de las convulsiones sociales, los fascismos, la pobreza, las discriminaciones, los fundamentalismos religiosos han sido el resultado de un progreso

²³ La consecuencia fue la escisión del sujeto, internamente los hombres seguían deseando alcanzar sus sueños e intentaban hasta donde podían regular sus vidas; externamente no había otra alternativa que aceptar las normas a partir de las cuales se prescribía de manera general una conducta social y política.

pretendidamente humano, pero vemos como se difunde cada vez más la imagen del mundo social como caos, desorden, crisis.

Ahora bien, entramos en una época de grandes rupturas a nivel de los sistemas sociales, políticos y administrativos, asumimos nuevas formas de organización de la vida económica, política y cultural: internacionalización de la economía, migraciones masivas, redes planetarias de la información y de la comunicación, la marginalización del Estado nacional, pérdida de su autonomía y capacidad de regulación. Estos cambios y transformaciones nos muestran que en el mundo actual no hay un principio central de organización de la vida social. Vivimos una nueva “crisis del progreso”, como lo señala Touraine (1997), en la que se elude la dominación de lo político para permitir que el mercado organice una vida económica cada vez más diferenciada de los dominios de la vida social. En la que se disocian de un lado el universo de la técnica y la tecnología, el mercado y por el otro, el universo interior, el de nuestra identidad. La ruptura entre el mundo instrumental y el espacio de la subjetividad atraviesa toda nuestra experiencia.²⁴ La sociedad global en la que hemos ingresado instaura una relación social desigual entre la economía globalizada y las culturas fragmentadas. El lugar que antes ocupaban las instituciones fue reemplazado por las estrategias de las grandes organizaciones financieras, técnicas y mediáticas. Se acaba el tiempo del orden, comienza el del cambio, como categoría central de la experiencia personal y la organización social. Cómo definir la naturaleza de la crisis que vivimos, como comprender el mundo en que hemos ingresado y como volver a articular el universo instrumental y el universo simbólico, el respeto por la identidad personal y cultural, es la apuesta hoy, frente a la actual crisis de la modernidad²⁵

²⁴ Véase TOURAINE, A (1997). Op. Cit., p. 27.

²⁵ Touraine al hacer referencia a la crisis del modelo de modernidad considera que el punto de análisis es la idea de *desmodernización*, más que la de postmodernidad, en tanto que, si la modernidad concibió un mundo unificado por el universalismo de la razón y el individualismo moral, la desmodernización se define por la ruptura de los vínculos que unen la libertad personal y la eficacia colectiva. Se trata de la disociación entre la economía y sus marcos institucionales y la fragmentación de las identidades culturales a los que el discurso de la postmodernidad no le ha hecho frente. Para Touraine, la caída de la sociedad, como modelo de orden e

Santos de Sousa (1998), realiza un análisis frente a las transformaciones sociales que estamos viviendo y enuncia algunas vías para pensar en una alternativa radical a la sociedad actual, un nuevo paradigma socio- cultural²⁶, que articule en perspectiva de complementariedad nuevas racionalidades en las que adquieran significación cultural los valores, motivaciones, percepciones, propuestas sociales y políticas renovadoras, a favor de un pluralismo razonable.

Por su parte Touraine (1997) lo plantea de la siguiente manera, si queremos evitar esta “nueva crisis del progreso”, no tenemos más remedio que la reconstrucción de la vida social, la acción política y la educación en torno a la idea de sujeto. Cada ser humano es y debe ser reconocido como libre de individuarse, combinando en su vida personal, de una manera particular, la participación en el mundo instrumentalizado y la movilización de una identidad cultural y personal. La tesis central es que en un mundo en cambio permanente no hay otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para construir un proyecto de vida personal, para transformar unas experiencias vividas en la construcción de sí mismo como actor, en la producción de sí mismo como sujeto²⁷

La crisis de la sociedad actual, que es en el fondo, la crisis del sujeto, hace imperiosa la urgencia de un nuevo orden internacional. Esta crisis del sujeto significa que el sistema mundial capitalista al mismo tiempo que transnacionaliza los problemas, localiza las soluciones en la esfera de lo privado, lo que implica una

integración produce una crisis social pero también abre un marco de posibilidades que nos permitan salir de la *desmodernización* y vivir nuevas formas de modernidad. Ibidem.

²⁶ DE SOUSA (1998) plantea la doble crítica epistemológica y social para mostrar la complejidad de los fenómenos sociales y para proponer situaciones que implican una transformación global, no solo de los modelos de producción sino también de las ciencias sociales, de las formas de sociabilidad, de los universos simbólicos y de las relaciones con la naturaleza, en síntesis, postula una utopía. En: *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá, Siglo de Hombre Editores.

²⁷ El esfuerzo por ser actor es lo que Touraine concibe como sujeto. La apuesta por el sujeto es la única posibilidad de construir nuevas formas de vida personal y colectiva. Véase TOURAINE (1997). Op. Cit.

reconstrucción del sentido de la sociedad y del hombre en la sociedad para volver a repensar o reconstruir nuestra propia civilización.

2.2. LA CRISIS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

¿A qué llamamos crisis? Al paso de una época a otra, a los cambios de saber, a las transformaciones de una sociedad y a la aparición de nuevos objetos. Crisis es ruptura con la tradición. La crisis por excelencia es el paso de la Edad Media a la Modernidad. En Europa, aconteció, entre los siglos XV y XVIII y en América es un poco más tardía. Esta época, definida como moderna, significó un cambio total de la manera de pensar.

En la educación hubo crisis cuando surge el comercio, la industria, el mercado, como objetos de la nueva sociedad capitalista. Estos objetos crearon la necesidad de adecuar la educación a los nuevos valores. Es muy distinta una sociedad cuya educación se base en los valores de la tierra, la religión, la moral, el intercambio de mercancías, el poder sobre las personas y la autoridad, a una sociedad cuyo régimen económico y social se organice por efecto de la importancia del trabajo, la producción de mercancías, los bienes materiales y el desarrollo de la técnica.

La primera crisis en educación se localiza a finales de la Primera guerra Mundial, entre 1919 y 1929. Esta es una crisis que enfrentó dos aspectos, la modernización de la educación y el papel de los estado nacionales. Es en el marco de esta crisis que se consolidó el proyecto de Escuela Nueva o progresiva. En Estados Unidos la tensión fue evidente entre un proyecto educativo de tipo industrial y un proyecto educativo experiencial. El primer proyecto fue liderado por los curriculistas y el segundo por el pragmatismo. La pregunta era sobre qué significado darle a la modernidad educativa.

Los curriculistas apostaron por una modernidad conservadora, tradicional y centrada en la escuela pensada como una institución económica, psicológica y moral. Los pragmatistas se decidieron por una educación si bien con sello estatal, con contenidos subjetivos, como se puede ver a lo largo de la obra de Dewey (1916). Dewey insiste en su concepción de experiencia y democracia opuesta a la de los curriculistas que se inclinaban por cambios en la conducta y desarrollo productivo.

En Europa la discusión no era muy diferente, aunque con estas expresiones. El asunto era modernizar la educación. Se trataba de modernizar la educación como un problema económico y estatal o modernizar como un problema moral y ético. La Escuela Nueva fue un movimiento educativo que logró integrar estas dos opciones.

En América Latina los problemas de modernización eran reflejo del espejo europeo más que del americano, a excepción de la apropiación de la obra de Dewey (1916) que fue incluido como uno de los representantes de la escuela Nueva. El marco de la modernización, si bien fue por la introducción de la escuela nueva, la discusión moderna tuvo características de la introducción de la ciencia de la educación y de la presencia de la psicología y la moral subjetiva, quizás debido todo ello al dominio que ejercían sobre la educación las comunidades religiosas.

En Argentina y Brasil la escuela nueva se apropió como un proyecto de modernidad y puso su acento en la creación de la escuela pública y los saberes que le darían una perspectiva subjetiva, sobre todo en dirección a la educación y a la formación pedagógica del magisterio. En Colombia y Venezuela la escuela nueva fue un proyecto, que aunque de corte estatal, cayó en manos privadas, con lo cual el asunto de la modernización como un proyecto estatal tuvo sus dificultades de realización. El tema y el problema de la consolidación del sistema

educativo no fue un hecho contundente. Si bien se creó el sistema, este fue muy débil, sobre todo por la presencia de la Iglesia Católica interesada en crear su propio sistema y no el sistema nacional de educación.²⁸

La segunda crisis corresponde a las décadas del 60 y se hace evidente con la aparición del libro de Philip Coombs (1968) *La crisis mundial de la educación*²⁹, que advirtió a la comunidad educativa internacional, que una crisis de largo alcance se estaba extendiendo por todo el continente y que no solo afectaba la educación sino a toda la sociedad y la economía.³⁰ La crisis puso de manifiesto el desajuste entre la educación y las necesidades de desarrollo de la sociedad y planteó la necesidad de realizar una transformación total de la educación que posibilitara construir un modelo de formación y de movilización social acorde con el desarrollo de las fuerzas productivas.³¹ Sin embargo, la preocupación por ampliar la oferta de los sistemas educativos, a partir de la ampliación de la cobertura escolar y la transformación de los procesos de enseñanza para convertir la educación en una empresa de rendimiento, trajo consecuencias graves para la educación y puso en evidencia la necesidad de transformar los sistemas educativos que se habían centrado en procesos de planificación, control, eficiencia

²⁸ Un libro importante que sirve de marco para ver los efectos de esta primera crisis educativa es el del Grupo de investigación Historia de la práctica pedagógica *Los sistemas de instrucción pública en América latina. Siglos XIX y XX*. Bogotá, 2000, Magisterio, U de A, U del valle, UPN.

²⁹ Este libro fue concebido como documento básico para la Conferencia Internacional sobre la crisis de la educación, que tuvo lugar en Williamsburg, Virginia, en octubre de 1967. En él se pone de manifiesto los esfuerzos que muchos gobiernos habían hecho para conseguir que su pueblo superara el analfabetismo, para nivelar grandes desigualdades en el campo de la educación, para ensanchar el acceso a niveles de educación cada vez más elevados. De igual forma, se mostraban las causas, los efectos y las condiciones de una crisis profunda que había invadido los sistemas educativos.

³⁰ Crisis traducida en cinco aspectos concretos 1) Desbordamiento estudiantil, 2) Escasez de recursos, 3) Aumento de los costos de la Educación, 4) Inadecuado producto educativo, 5) Inercia e ineficiencia de los sistemas educativos.

³¹ A partir de 1945, todos los países experimentaron cambios ambientales de ritmo vertiginoso, originados por una serie de revoluciones concurrentes a lo largo y ancho del mundo, en la ciencia y en la tecnología, en la política y en la economía, en las estructuras demográficas y sociales. También los sistemas educativos se desarrollaron y cambiaron con mayor rapidez que en cualquier época anterior. Pero su adaptación ha sido demasiado lenta en relación con el ritmo rápido de los acontecimientos que se producían a su alrededor. Este desfase – plasmado en muchas formas- entre los sistemas educativos y sus entornos constituye la esencia de la crisis mundial. En: *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. COOMBS, Philip (1985). España, Aula XXI, Santillana. p. 23.

y productividad, hacia el surgimiento de nuevos enfoques que permitieran atender a las demandas de una sociedad en transición y pasar de una expansión cuantitativa de los sistemas educativos hacia una mejora cualitativa de la educación³².

Los cambios a nivel económico, demográfico, político, científico y tecnológico durante los años setenta hicieron que la crisis se acentuara y tomara nuevas dimensiones. La década de los ochenta significó el período más traumático de la historia, puso de manifiesto el agotamiento del desarrollo como modelo de organización social, económica y política. Época comúnmente denominada como “*la década perdida*”³³ y en la que “*la crisis económica, el endeudamiento externo y el déficit fiscal estuvieron acompañados por una creciente subestimación del papel que podía desempeñar la educación en la posibilidad de revertir la crisis*”.³⁴ El estancamiento general de la economía y el aumento de la inflación tuvo serias implicaciones en los presupuestos para la educación lo que obligó a los países a realizar ajustes educativos. En los países desarrollados se tradujo en la reducción de los servicios educativos, del personal y la preparación del profesorado. Para los países en vías de desarrollo, la situación fue más contundente, implicó la ampliación de las jornadas escolares, dos o tres turnos diarios, la ampliación del

³² Después de la segunda guerra mundial y del acceso de muchos antiguos territorios coloniales a la independencia, las aspiraciones por la educación no se hicieron esperar. La expansión de la educación fue alimentada por el convencimiento de educadores, estudiosos de las ciencias sociales y dirigentes nacionales de que la educación generalizada era el instrumento que llevaría a cada nación para llevar a cabo los cambios fundamentales: desigualdades e injusticias sociales. En los países desarrollados, en donde la educación básica se había implementado hacia tiempo, la expansión rápida de la enseñanza media y superior para un grupo privilegiado fue el objetivo principal. En los países en vía de desarrollo, se dio lugar a la enseñanza primaria siguiendo el modelo histórico de los países desarrollados, el objetivo era responder a los lineamientos de política educativa de la UNESCO, conseguir educación básica para todos. La mayoría de los países en vía de desarrollo importaron el sistema de educación colonial, ya que no disponían de otras alternativas para configurar sus propios sistemas de educación formal únicos y coherentes, adaptados a sus necesidades, circunstancias y objetivos de su entorno. COOMB, P (1985). Op. Cit., p. 104.

³³ Se acuñó el “*década Perdida*” para ilustrar la magnitud del retroceso en materia de desarrollo: recesión económica, deuda externa e inadecuación entre la demanda internacional y la composición de las exportaciones Latinoamericanas y Caribeña. Véase. CEPAL (1990). *Transformación productiva con equidad: la prioridad del desarrollo en América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Chile.

³⁴ Véase. FILMUS, D (compilador, 1998). *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires: OEI – Troquel. p. 21.

número de estudiantes en el aula, alcanzando proporciones descomunales, la reducción de los servicios educativos en la educación superior, el recorte en la inversión para materiales educativos, tecnologías educativas y la remuneración de los profesores.

El crecimiento demográfico también tuvo implicaciones para la educación. En los países industrializados, el sostenimiento de la oferta educativa en los diferentes niveles educativos aumentó los costos y gastos educativos y en los países en vía de desarrollo, con una tasa de escolarización, relativamente más baja en todos los niveles, significó un esfuerzo para lograr mantener la expansión educativa, al ritmo de su crecimiento demográfico y difundir en forma masiva la educación no formal e informal para adaptarla a las necesidades de aprendizaje en relación con las demandas de empleo que desbordan la finalidad y las posibilidades de la educación formal.

Los cambios políticos aunados a las transformaciones económicas producidas en todo el mundo dejaron también su huella en la educación. Las luchas de las naciones por lograr la estabilidad política, las rivalidades económicas entre las naciones, las reivindicaciones sociales y culturales, las protestas por las desigualdades e injusticias sociales sacudían al mundo entero. En los años setenta y ochenta no solo se vio con claridad que la educación era incapaz, por si sola, de hacer desaparecer las desigualdades sociales, sino que los sistemas educativos en sí mismos, estaban plasmados de desigualdades: desigualdades por razones geográficas dentro del mismo país, desigualdades por razones de sexo y desigualdades fundamentadas en razones socioeconómicas.

De igual forma los sistemas educativos estuvieron condicionados por los cambios culturales. Los países industrializados no han estado exentos de estas influencias, han experimentado en sus propios contextos la transición de la economía industrial a la era postindustrial de la alta tecnología y de industria de

servicios en expansión, que han generado cambios profundos en las formas de vida, la naturaleza del trabajo y los sistemas convencionales de educación. En particular los países en vía de desarrollo han estado supeditados a los modelos, lenguajes, pensamiento científico y tecnologías extranjeras que tendieron a poner un excesivo énfasis en los aspectos económicos de la educación, descuidando los valores culturales, la idoneidad y eficiencia de los sistemas educativos.

En palabras de Coombs (1985), *existe una crisis de confianza en la Educación misma*. Los sistemas educativos se estaban quedando desfasados en relación con las transformaciones de la sociedad. Aunque se consiguieron logros a principio de los años sesenta con el modelo de expansión educativa, la distribución de los beneficios fue excesivamente desequilibrada y no se consiguieron los objetivos que perseguían, *cinco “factores internos de la escuela” influyeron decisivamente en la calidad, coherencia y eficiencia de la educación: objetivos, programas de estudio, profesores, materiales didácticos y tecnologías educativas de los sistemas de educación formal*³⁵, lo que evidenció la necesidad de un cambio educativo profundo, en primer lugar un replanteamiento de los conceptos, teorías y prácticas frente a las concepciones de desarrollo y en segundo lugar un cambio en la concepción de educación y por ende de las políticas educativas a nivel mundial.

La nueva concepción de desarrollo estaba orientada *a la persona con una visión más amplia de la educación y sus implicaciones en el desarrollo del individuo y la sociedad*. El objetivo de esta concepción de desarrollo era *mejorar la calidad de vida de la población*, poniendo un énfasis especial en los sectores más pobres a través de una distribución equitativa de los recursos, condición fundamental para el crecimiento económico y el desarrollo social. El énfasis de esta nueva

³⁵ COOMBS. Philips (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Aula XXI. Santillana. España.

concepción exigía poner mayor atención al desarrollo rural como eje de la transformación social, política y económica de la sociedad.³⁶

Aunado al replanteamiento de la concepción de desarrollo se produjeron los cambios en el concepto de educación. *Hasta principios de los años setenta se confundía “educación con escolarización” y la educación de una persona se medía por los años de permanencia en el sistema escolar y por el rango y nivel de los títulos conseguidos.* Las limitaciones que esta definición trajo permitieron ampliar el concepto de educación en relación con la satisfacción de las necesidades de aprendizaje y concebirla como un proceso que se da a lo largo de toda la vida.³⁷ Este nuevo concepto sobre la educación se reflejó en una serie de cambios y transformaciones en materia de política educativa, cuyo énfasis estuvo puesto en mejorar la calidad de la educación, realizar cambios en la planificación de la educación de manera que se convierta en un instrumento eficaz del cambio y de la innovación, desarrollar reformas e innovaciones en el sistema formal, a partir de nuevos enfoques y modelos alternativos que respondan a las necesidades de aprendizaje y que permitan articular de manera permanente el mundo de la educación y el mundo del trabajo, a fin de poder afrontar de manera eficaz las circunstancias, problemas y oportunidades del siglo XXI. Para tal fin se recomienda en que los países en vía de desarrollo, *incrementen su capacidad informativa, analítica, planificadora y de gestión en todo el campo de la educación.*³⁸

América Latina, no estuvo al margen de la crisis, ni de los cambios y transformaciones que de ella devienen. A finales de los años cincuenta y comienzos de los sesenta, la escuela se presentó como la gran alternativa para la

³⁶ Ibid., p. 41.

³⁷ La importancia de considerar la educación como un proceso a lo largo de toda la vida fueron subrayadas en el informe realizado en 1972 por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación (Comisión Faure) UNESCO, 1962.

³⁸ COOMBS, Philips (1985). Op. Cit., p. 381

erradicación del atraso social, con lo cual se inauguró un período de crecimiento escolar sin precedentes en la historia educativa latinoamericana. La expansión de la escuela se inició con el Proyecto de Universalización y democratización social, que buscaba incorporar la mayor cantidad posible de la población en los procesos de educación formal, a través de la ampliación de cobertura, la creación de nuevos niveles y sectores educativos. La Educación se convirtió en una inversión social necesaria para obtener mayores niveles de productividad y como un factor de movilización social.³⁹. Instituciones como la UNESCO, OEA, CEPAL fueron las encargadas de definir las políticas y las estrategias de mundialización de la educación en América Latina y de concertar con los organismos financieros los créditos necesarios para la expansión acelerada de los sistemas educativos y *la planificación integral de la educación*⁴⁰, en relación con los procesos de modernización, las nuevas teorías educativas y el auge de la ciencia y la tecnología.

El informe OREAL – UNESCO reconoce que hasta mediados de los años setenta se continuó con la metodología del planeamiento integral de la educación y que la mayoría de los países de la región prepararon y publicaron “planes de educación” y que en algunos casos se logro articularlos con los planes de desarrollo y vincularlos con las necesidades de la sociedad.⁴¹ De hecho se ampliaron los objetivos trazados para educación tanto en extensión como en intensidad, ya que

³⁹MARTÍNEZ, BOOM. Alberto (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona, Antrophos. p. 52

⁴⁰ El planeamiento integral de la educación es un proceso continuo y sistemático en el cual se aplican y coordinan los métodos de la investigación social, los principios y las técnicas de educación, de la administración, de la economía, de las finanzas, con la participación y el apoyo de la opinión pública, tanto en el campo de las actividades estatales como privadas, a fin de garantizar educación adecuada a la población, con metas y en etapas bien determinadas, facilitando a cada individuo la realización de sus potencialidades y su contribución más eficaz al desarrollo social, cultural y económico. BETANCUR, MEJÍA. *El Planeamiento Integral de la Educación*. Bogotá. Imprenta Nacional. 1959. P. 23. Es en América Latina donde por primera vez se recomienda el concepto de planificación integral de la educación, a partir de las conferencias mundiales que organizó la UNESCO a partir de 1956, en el marco de las cuales se aprobó el Proyecto Principal sobre Extensión y Mejoramiento de la Educación primaria para América Latina (1957 – 1967), a fin de hacerla universal, gratuita y obligatoria.

⁴¹ MARTINEZ BOOM. A (2004). Op. Cit., p. 97

abarcaron no solo la universalización de la educación primaria sino también la educación secundaria, la educación rural, la población adulta y posteriormente la población infantil de menos de 6 años. Se crearon las “Escuelas experimentales, los centros de enseñanza media, en las Escuelas normales se modificó la formación de maestros con los nuevos presupuestos de la psicología experimental, la tecnología educativa y el modelo curricular con el propósito de reformar las prácticas de enseñanza y producir aprendizajes efectivos. En el campo de la investigación, se realizaron estudios sobre oportunidades educativas, educación y empleo, financiamiento y costos educativos. Sin duda alguna, el informe evidenció que estaban claros los efectos positivos de la planificación en el desarrollo de la educación, en el crecimiento de la economía y en la movilización social.

Sin embargo, el notable auge de la *expansión de la educación* empieza a entrar en crisis a finales de los años setenta. *“La buena nueva de la escolarización masiva, que hizo parte esencial del bagaje de los científicos sociales para la salvación y la transformación de la sociedad latinoamericana, empieza a entrar en declive a finales de los años setenta. Sin duda, en el ánimo de los expertos de aquellos años la convicción de que la ampliación de las oportunidades educativas significaría el fin de las desigualdades y las posibilidades de alinearse con el Primer Mundo ya no tenían la fuerza de antes. El reino de abundancia prometido por teóricos y políticos había resultado ser lo contrario, o al menos eso mostraban sus primeras manifestaciones: crisis de la deuda, masificación, deserción, mala calidad. Estos eran los síntomas más patéticos del fracaso de toda una política”*⁴².

La década de los ochenta representó la paralización e incluso el retroceso en los procesos de crecimiento económico como consecuencia de esto, la mayoría de los países de la región tuvo una fuerte crisis de endeudamiento que afectó el desarrollo en todos los sectores de la sociedad. Siguiendo a Martínez Boom

⁴² Ibid., p. 151.

(2004), se revirtieron de manera negativa los ejes sobre los que se construyó la estrategia: Crecimiento, racionalización y planificación, niveles de instrucción y avance tecnológico, ejes que habían sido concebidos como los pilares para sacar a los países subdesarrollados de la pobreza⁴³. Los informes de especialistas sobre la situación educativa en el mundo habían empezado a detectar algunos de los problemas que se estaban presentando con la expansión (fuerte deserción, alta repitencia y dificultad para atender a los niños que viven en zonas aisladas). La crítica estaba dirigida tanto a la organización escolar como a la enseñanza. En cuanto a la primera, se señaló su ineficacia e improductividad; en relación con la segunda, se cuestionaron los programas y métodos de enseñanza, aunado al costo creciente que implicaba para el Estado la enseñanza con unas tasas de retorno tan bajas. En tal sentido, se consideró que la educación solo estaba contribuyendo a la reproducción de las desigualdades sociales.

Ante este panorama, académicos e investigadores empezaron a generar nuevas formas de acercamiento a la realidad educativa de la región y desarrollaron una serie de propuestas y programas de transformación de la educación en Latinoamérica. Muchas de ellas estuvieron enfocadas a alcanzar la modernización educativa a partir de procesos de planeación en todas las estructuras del sistema educativo, la introducción de las *tecnologías educativas*, los *diseños instruccionales*, la formación permanente de maestros y el aprovechamiento de los recursos financieros mediante acciones de concertación y cooperación internacional.

La tercera crisis es la de los años noventa, crisis en la cual una nueva discursividad y una nueva racionalidad: La doctrina neoliberal, la globalización de las economías y la modernización del Estado, tienen repercusiones en la

⁴³ Ibid., p.176.

configuración de los sistemas educativos⁴⁴. Precisamente, la última década de este siglo registró un resurgir de una nueva narrativa que sitúan la educación como pieza clave para enfrentar las transformaciones que impone la globalización en las sociedades contemporáneas, se trata de una nueva discursividad que supone la integración de la educación a la lógica planteada por la globalización de la sociedad, en el que el eje del discurso de la educación está centrado en la calidad de los sistemas educativos y que sitúa al conocimiento como factor fundamental de la transformación social.

Sus antecedentes datan de finales de la década de los ochenta, cuando los organismos internacionales cambian significativamente el discurso sobre el desarrollo. La vieja promesa de que la educación por sí misma incrementa y acelera el desarrollo económico no había dado los resultados esperados, si bien, se había producido un incremento en los índices de escolaridad de la población, los altos niveles de inversión no guardaban proporción con los resultados. *Aunque la expansión permitió cumplir con las metas cuantitativas, dio paso a un sistema de exclusión y desigualdad persistentes. La educación por sí sola no bastaba para superar las inequidades*⁴⁵. Expertos y analistas plantean que mediante el desarrollo de nuevos programas, nuevas tecnologías y nuevas organizaciones se puede superar la crisis de la educación. Deviene de ello, la urgencia de introducir profundas *reformas estructurales a los sistemas educativos*⁴⁶ que implican

⁴⁴ La década del noventa configura una nueva serie de fuerzas y tensiones económicas y culturales en el cual la producción del sector técnico-industrial deja de ser el eje fundamental del desarrollo socioeconómico para dar paso a la producción de información, mediante la cual los objetos y las colectividades pueden desarrollar competencias y habilidades que les permitan manejar y manejarse dentro de los códigos de la modernidad. Se pasa así de un modelo fundado en la producción y el trabajo, que toma como soporte la educación, a un tipo de sociedad pensada más desde la información y su utilización. La educación va a adquirir una dimensión estratégica ya no ligada a la capacitación de la fuerza del trabajo, sino a las exigencias del desarrollo tecnológico, el auge de los medios de comunicación, la creciente producción de información y al capital humano. Ibidem, p. 196.

⁴⁵ TEDESCO (1991). “Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública”. En: Pensamiento Iberoamericano, Revista de economía política N° 19. Madrid: Instituto de cooperación Iberoamericana – Sociedad Estatal Quinto Centenario, p. 19

⁴⁶ La reforma, es parte del proceso de regulación social; expresa la estrategia a través de la cual el poder no solo delimita y define las prácticas sociales, sino que pone en juego los sistemas de orden, de apropiación y de exclusión. En cuanto a regulación social, la reforma educativa define los fines, las posibilidades y las

cambios sociales y culturales que deben asumirse como un problema político en el marco de la reconfiguración del Estado.

La década de los años noventa trae para América Latina, una serie de redefiniciones y reformas que suponen la transformación del sistema educativo, encaminado a aumentar la competitividad y la eficiencia en el manejo de los recursos, mejorar la gestión, la administración de las instituciones y la calidad de los servicios educativos, la mayoría de estas reformas han sido agenciadas por organismos de cooperación internacional bajo la premisa de la Educación considerada como eje de desarrollo humano y de la transformación social. A continuación se presentan los planteamientos más significativos contenidos en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, la propuesta de la CEPAL, del Banco Mundial y el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.

En particular, en el marco de la Conferencia Mundial de la Educación para Todos (Jomtien, 1990), el documento “Satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje” preparado por la Comisión Interinstitucional, refiere:

En vísperas del siglo XXI, el mundo enfrenta enormes desafíos caracterizados por el estancamiento y la decadencia de la economía; disparidades económicas cada vez mayores entre las naciones y dentro de cada país; millones de personas desplazadas que padecen a raíz de las guerras, los conflictos civiles y la delincuencia; la degradación general del medio ambiente y el rápido aumento de la población. Estos desafíos plantean problemas de interés directo e indirecto para todas las naciones, aunque la naturaleza, la medida y la incidencia de los efectos

limitaciones de las distintas instituciones y los agentes educativos a través de la legitimación de ciertos modelos de funcionamiento en los órdenes macro o micro de la educación. La reforma educativa se convierte en los años noventa en un asunto político de importancia para los Estados modernos, estrechamente vinculado a los procesos de modernización social y estatal. La educación se ve como una necesidad de primer orden al ser considerada el factor de competitividad económica de las naciones en el orden internacional y las reformas contienen prácticas sociales para lograr los efectos a largo plazo. Véase. MARTÍNEZ, BOOM (2004). p. 27.

de los problemas varían de acuerdo con las condiciones del contexto específico de cada una de ellas. Estos desafíos pueden llegar a limitar el desarrollo de las personas e incluso de las sociedades enteras y están ya retardando la capacidad y la voluntad de los gobiernos, las organizaciones no gubernamentales, las comunidades, las familias y las personas de apoyar nuevas inversiones en educación básica, que es la base del desarrollo humano⁴⁷.

Al tenor de estos planteamientos la Comisión Interinstitucional de la Conferencia Mundial hace énfasis en el papel que juega la *educación básica*⁴⁸ como eje del desarrollo humano y como posibilidad para enfrentar los desafíos mundiales, puesto que con un mejor nivel de conocimientos, las personas y los grupos están en mejores condiciones de participar en la sociedad, de enfrentar desafíos, de idear nuevas soluciones y de mejorar el mundo. Desde esta perspectiva la conferencia de Jomtien marca un cambio radical en el desarrollo educativo en la década del noventa, al puntualizar que el gran desafío para todos los países consiste en idear formas viables de satisfacer las *necesidades básicas de aprendizaje*⁴⁹. *La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos tiene una importancia sin precedentes, no sólo debido a los acelerados cambios tecnológicos y de otro tipo en la mayoría de las sociedades, sino también a causa de la interdependencia mundial en actividades económicas y culturales. Como requisito previo para el desarrollo social, cultural y económico, la educación contribuye a reducir las disparidades y crear una comprensión común entre los pueblos. Una educación básica, eficaz, es un medio excepcional para fomentar la participación de todas las personas en sus comunidades locales y en la sociedad*

⁴⁷ Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990). Declaración mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje (Documento de referencia). Nueva York: WCEFA. p. 1

⁴⁸ Se refiere a la educación destinada a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Abarca la educación preescolar y primaria de los niños, así como la alfabetización, conocimientos generales y capacidades para la vida de los jóvenes y los adultos. Op. cit., p. ix.

⁴⁹ La noción de necesidades básicas de aprendizaje se refiere a los conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo. Ibidem

planetaria.⁵⁰ Dichas necesidades básicas comprenden tanto los instrumentos fundamentales del aprendizaje (lectura, escritura, matemáticas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos, capacidades, valores y actitudes) que necesitan los seres humanos para desarrollar plenamente sus posibilidades y mejorar su calidad de vida.

En la perspectiva de que los países de América Latina puedan satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, se sugiere en la Conferencia Mundial de la Educación “*una visión ampliada*” de la educación básica, basada en la mejor de las políticas, prácticas y recursos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos alrededor de las siguientes estrategias: Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad; prestar atención prioritaria al aprendizaje; ampliar los medios y el alcance de la educación básica; mejorar el ambiente para el aprendizaje y fortalecer la concertación de acciones. Hacer realidad ésta visión supone la formulación de políticas, movilizar recursos y fortalecer la solidaridad internacional de manera que garanticen una educación para todos que posibilite el progreso del individuo y la sociedad, ya que en la propuesta de Jomtien los procesos educativos son vistos como procesos de aprendizaje, de las capacidades, actitudes o conductas necesarias para la vida y en consecuencia deben ser evaluadas en función de sus efectos sobre la calidad de vida.

Por su parte, en la reunión de Ministros de Educación realizada en Quito, en 1991, en el marco de la IV Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC)⁵¹ organizada por la UNESCO, analiza los principales avances, limitaciones y

⁵⁰ Ibid., p.9.

⁵¹ PROMEDLAC IV (1991) fue el reconocimiento de que una etapa de desarrollo educativo había terminado y que comenzábamos a transitar un período distinto y definió las líneas básicas para responder a las demandas de un nuevo modelo de desarrollo basado en el logro de altos niveles de competitividad internacional y de equidad social en un contexto institucional democrático, pluralista y participativo. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe – PROMEDLAC. Santiago de Chile.

obstáculos en el logro de los objetivos de escolarización, alfabetización y calidad de la educación del Proyecto Principal de la Educación y enfatiza el agotamiento de las posibilidades de los estilos de desarrollo educativo tradicionales y la necesidad de definir nuevas modalidades de acción coherentes con los requerimientos económicos, políticos y culturales de las nuevas estrategias de desarrollo. *“El final de la década constituye el término de un proceso de desarrollo educativo mediante el cual la región obtuvo importantes logros cuantitativos, pero al costo de bajos niveles de eficiencia, calidad y de equidad. Los logros cuantitativos se han mantenido en esta década sobre la base especialmente del esfuerzo de las familias y los docentes. Sin embargo en estas condiciones la defensa de los logros cuantitativos no podrá mantenerse mucho tiempo más y las demandas del desarrollo en términos de una transformación productiva con equidad exigirán una creciente atención al mejoramiento de la calidad de los resultados de la actividad escolar”*⁵².

En tal sentido declara la necesidad para América Latina de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo con un nuevo estilo de gestión que haga posible *la articulación cualitativa entre la educación y las estrategias de desarrollo, el fortalecimiento de la dimensión democrática y participativa como estrategia del desarrollo educativo, la articulación de nuevas alianzas en torno a la educación y la diversificación de fuentes de financiamiento*⁵³, en concordancia con lo planteado en Jomtien, a través de cuatro grandes líneas de transformación: 1) Asumir la educación como una política de Estado; 2) crear y desarrollar mecanismos y estrategias de concertación entre los diferentes sectores de la administración, los empresarios, los medios de comunicación; 3) Transformación de la gestión educativa, introduciendo currículos flexibles y pertinentes, experimentación de nuevas opciones pedagógicas, mayor protagonismo de los alumnos en sus aprendizaje, introducción de nuevas modalidades de evaluación, mayor

⁵² Op. cit., p 11

⁵³ Ibid., p 36

producción y utilización de los medios educativos, las tecnologías de la información y la comunicación, una política integral de formación, perfeccionamiento y profesionalización docente y sistemas de información e investigación 4) Adelantar procesos de descentralización, desconcentración, integración regional y estimular el desarrollo de redes de cooperación regional e internacional.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)⁵⁴, en su propuesta “Transformación productiva con equidad: la prioridad del desarrollo de América Latina en los años noventa” declara que “*la incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva y la equidad social*”⁵⁵. En otras palabras, se requiere efectuar cambios radicales que se traduzcan en un nuevo perfil y en nuevos niveles de calidad de la producción de la región para lograr competitividad en el nuevo mercado mundial. “*La transformación productiva con equidad requiere de una reforma amplia de los sistemas educativos y de capacitación de la región, así como de la capacitación endógena para el aprovechamiento del progreso tecnológico*”⁵⁶. Para tal fin, la CEPAL centra la transformación productiva en la modernización tecnológica y en la formación del *recurso humano* en diferentes fases y ámbitos: preescolar, básico, secundario, universidad, centros de investigación, sistemas de capacitación, programas de educación popular y educación de adultos, para desarrollar en los individuos habilidades que les permitan vincularse con éxito al mundo productivo y hacer realidad la articulación educación, calidad, competitividad, ciudadanía.

⁵⁴ Este organismo regional de la Naciones Unidas, cuya naturaleza y sentido fue el impulso del desarrollo y que en las épocas de los años sesenta y ochenta dio a la intervención y a la planificación estatal un papel preponderante en la modernización de América Latina, va a ser el mismo que asuma en la década de los noventa los nuevos paradigmas y decisiones para la definición del modelo económico. MARTÍNEZ, BOOM (2004). Op. cit., p 232.

⁵⁵ CEPAL. Op. cit., p 16.

⁵⁶ Ibidem

Ello requiere, la implantación de un proceso de descentralización administrativa y educativa, liderado por el Estado, que de autonomía a los entes territoriales para gestionar sus recursos y compatibilizar la calidad de la educación con la equidad y con la igualdad de oportunidades de ingreso y permanencia en el sistema educativo para toda la población. En síntesis, las políticas están dirigidas a superar la crisis de la educación, incorporando los requerimientos del nuevo paradigma productivo de la economía mundial y construyendo una nueva lógica de la democracia que se basa en la equidad.

Ahora bien, el Banco Mundial⁵⁷ en su documento “Prioridades y estrategias para la educación (1995) declara:

“El Banco Mundial está firmemente decidido a seguir dando apoyo a la educación. Sin embargo, aunque el financiamiento del banco equivale actualmente a la cuarta de toda la ayuda para la educación, este financiamiento sigue siendo menos del 0.5% de gasto total de los países en desarrollo del sector. Así pues, la principal contribución del Banco debe consistir en el asesoramiento destinado a ayudar a los gobiernos a elaborar políticas de educación adecuadas a las circunstancias de sus países. El financiamiento del Banco se diseñará para fomentar el gasto y el cambio de las políticas por parte de las autoridades nacionales”⁵⁸.

En tal sentido, los programas del Banco Mundial fomentarán que los gobiernos le den la mayor prioridad a la educación y a la reforma educativa, particularmente asumida como una reforma económica y un proceso permanente. Los proyectos que se asuman tomarán más en cuenta los resultados y su relación con los gastos, haciendo explícita la relación costo-beneficio, mejores controles y

⁵⁷ El Banco Mundial se constituye en 1944 con la representación de 144 países. Su objetivo es canalizar los préstamos y asistencia técnica desde los países desarrollados hacia los subdesarrollados. Desde su aparición se ha convertido en el principal consultor y orientador de las actuales políticas educativas y en el punto de referencia para los responsables de adoptar dichas políticas en los países y en particular los que se ocupan del sistema de educación en su conjunto y los encargados de asignar los recursos públicos para la educación.

⁵⁸ BANCO MUNDIAL (1995). Prioridades y estrategias para la Educación. Washington. p. 17.

evaluaciones. Al respecto Coraggio (1995) señala *“La escuela es vista como una empresa que ensambla y organiza insumos de la educación y produce recursos humanos con un cierto nivel de aprendizaje, y se espera que lo haga, como cualquier empresa sometida a la competencia, al mínimo costo posible. Para definir políticas, el modelo propuesto por el Banco sugiere hacer un estudio empírico de los insumos escolares y sus costos y relacionar sus variaciones con los del nivel de aprendizaje logrado.”*⁵⁹ La educación básica⁶⁰ continuará teniendo la mayor prioridad en los préstamos del Banco Mundial por cuanto proporciona las aptitudes y conocimientos básicos necesarios para las formas de trabajo, la participación en la sociedad y el orden cívico.⁶¹ En cuanto a la inversión pública centrada en la educación básica, el Banco Mundial afirma que la solución de los problemas de los sistemas educativos depende de la eficiencia y la equidad al asignar las nuevas inversiones públicas en educación. Para lograr la eficiencia los recursos públicos *se deberían concentrar en forma eficaz en función de los costos allí en donde la rentabilidad de la inversión es más alta.* Para lograr la equidad, es importante en primer lugar, *velar porque todos tengan educación básica*, es decir, las aptitudes básicas necesarias para desempeñarse eficazmente en la sociedad, y en segundo lugar, *velar por que no se niegue acceso a las instituciones de enseñanza* a los candidatos porque son pobres o son mujeres, pertenecen a minorías étnicas, viven en regiones geográficamente aisladas o tienen necesidades de educación especial⁶².

A la luz de estos planteamientos el Banco decide dar a la educación básica la prioridad como una forma de aumentar la productividad en los países pobres. Se parte de la premisa que la educación contribuye a fortalecer las instituciones

⁵⁹ CORAGGIO. José Luis (1995). “Las propuestas del Banco Mundial para la Educación. Sentido Oculto o Problemas de concepción”. Ponencia presentada en el Seminario O Banci Mundial e as Oliticas de Educacao no Brasil. Sao Paulo. Pág 30

⁶⁰ La concepción de la educación básica fue el aporte más importante del Banco Mundial a la Conferencia Mundial de Jomtien

⁶¹ Op. Cit., p 112.

⁶² Ibid., p. 125.

civiles, a crear una capacidad nacional y a promover el buen gobierno, que son elementos esenciales para la implantación de políticas económicas y sociales racionales⁶³.

Es claro que para el Banco Mundial la urgencia y las prioridades educativas derivan de las necesidades de contar con recursos humanos formados mejorar la productividad, en cambio en propuestas de las diversas organizaciones de la ONU: CEPAL, UNESCO las visiones economicistas se cruzan con un enfoque más humano y con aspiraciones democráticas.

Uno de los cambios significativos que va ocurrir en materia de política educativa después de la Conferencia de Jomtien, es el “descubrimiento” del nuevo valor de la educación y más específicamente del aprendizaje. El documento presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: “La educación encierra un tesoro” reitera la convicción respecto a la *función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y de las sociedades y el papel de las políticas educativas como un proceso de enriquecimiento permanente de los conocimientos, las capacidades técnicas y de las relaciones entre los individuos, entre los grupos y entre las naciones.*⁶⁴

En un escenario mundial, en el que la globalización de las actividades, la interdependencia planetaria, el auge de las tecnologías de la información y la comunicación ha permeado todas las esferas de lo humano, la Educación a lo largo de la vida⁶⁵ se convierte en un requisito fundamental para adaptarse a un mundo en permanente cambio, en primer lugar porque que abarca todo el ciclo

⁶³ Ibidem., p.21.

⁶⁴ DELORS. Jaques (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. UNESCO. p 10

⁶⁵ El concepto de educación a lo largo de la vida es la clave para entrar en el siglo XXI. Ese concepto va más allá de la distinción tradicional entre educación básica y educación permanente y coincide con otra noción formulada a menudo: la de sociedad educativa, en la que todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo. Op. cit., p. 121.

vital, desde la infancia hasta el final de la vida, en segundo lugar, porque combina el conocimiento formal y no formal, el desarrollo de aptitudes innatas y adquisición de competencias, y en tercer lugar, porque le da un nuevo significado y sentido al aprendizaje, en la medida en que le brinda a las personas la oportunidad de aprender a aprender de manera permanente de todas las posibilidades que le brinda la sociedad: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*. Dicho de otra forma permite a la persona tomar conciencia de sí mismo y su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública.⁶⁶.

La noción de educación a lo largo de toda la vida abre nuevos retos y desafíos a la educación. De una parte, una nueva configuración de los sistemas educativos que superen las brechas existentes entre los niveles: básica primaria, secundaria, técnica, tecnológica, universidad y entre diferentes modalidades educativas: formal, no formal, a distancia, virtual y proponga nuevas articulaciones, transiciones, trayectorias. De otra, propender por nuevas formas de aprendizaje que permitan una mejor comprensión del mundo, una actuación asertiva frente a las situaciones propias de los contextos culturales en los que se éste inmerso, la posibilidad de participar y cooperar con los demás en proyectos comunes respetando la diversidad y el pluralismo y obrar con autonomía, juicio crítico y responsabilidad social. El Aula y el mundo se convierten en una experiencia de aprendizaje, estrechando el vínculo entre los conocimientos escolares y la vida cotidiana, de manera que el desarrollo de la persona coincida con la participación en la vida en sociedad. Así, la educación se convierte en una dimensión de la vida misma.

Señala la Comisión que para lograr que esta concepción de educación se instaure en la cultura y tenga posibilidades de realización requiere - como se ha sugerido en las distintas Conferencias sobre la Educación- del compromiso y la acción

⁶⁶ Ibid., p. 110.

concertada de los diferentes actores que hacen parte de la “*sociedad educativa*”: la comunidad local, las autoridades públicas y la comunidad internacional. Para ello, acciones definidas en relación con el financiamiento de la educación en el marco de la igualdad de oportunidades se convierten en un imperativo para garantizar la participación y el desarrollo de las competencias de todos y todas en los diferentes ámbitos, niveles y experiencias que ofrece el sistema educativo.

A pesar de la claridad que existe en la Comisión sobre las dificultades que han tenido las distintas reformas que durante la década se han formulado, considera que hay que apostarle a una nueva reforma cuyo enfoque de educación sea pensado a largo plazo, que tenga sedimentación en la cultura y que estimule la capacidad de innovación en la escuela para responder no solo a las demandas de la sociedad del conocimiento y la información, sino para contribuir a la cohesión social y la identidad nacional.

Ahora bien, queda claro que los ejes sobre los que se estructuró la reforma de los sistemas educativos en América Latina durante la década del noventa responden a cuatro exigencias: Por un lado, la implantación de un proceso de descentralización administrativa y educativa apoyado y motivado por el Estado; en segundo lugar, la necesidad de articular calidad, competitividad y ciudadanía con el propósito de desarrollar en los individuos habilidades que les permitan responder a los códigos de la modernidad e incrementar la productividad de las economías y la competitividad de las naciones; en tercer lugar la exigencia de la evaluación de calidad y por último la profesionalización docente. En especial para América latina, se plantea la necesidad de hacer compatible la calidad de la educación con la igualdad de oportunidades para ingresar y permanecer en el sistema educativo.

En gran medida las políticas de descentralización, calidad, evaluación y profesionalización docente, apuntan a definir los mecanismos mediante los cuales

se cimiente el nuevo andamiaje estructural del sistema educativo en América Latina. Se trata de una *reconversión de la educación*. Esto es, la redefinición de la escuela, el maestro y su saber, las prácticas y sus productos. La nueva propuesta significa trasladar el eje maestro-enseñanza que configuraba la escuela, al eje competencias-aprendizaje, que se orienta hacia el mercado. *El problema de hoy ya no es de insumos, esto es, de maestros capacitados, un buen currículo, textos, sino de garantizar, por diferentes vías, un conjunto de resultados que se miden en términos del aprendizaje de las competencias que se consideran necesarias para vivir en la era de la informática y en el mundo globalizado. El Estado ha de ocuparse de medir (con estándares preestablecidos a nivel mundial) los logros de esos aprendizajes, y el sistema educativo, funcionando con la lógica del mercado, debe encargarse de buscar las mejores alternativas para conseguirlos.*⁶⁷ Es un nuevo proyecto político de dimensiones multinacionales con capacidad de responder a los desafíos de la globalización y la competitividad.

Una nueva ilusión surge para los países de América Latina, las nuevas posibilidades de la educación, en la perspectiva de lograr un futuro mejor y más justo. *“La escuela ha sido profundamente cuestionada, primero desde las demandas de la sociedad y luego desde los retos y desafíos. Desde allí se la ha declarado en crisis, por su supuesta incapacidad para competir con eficiencia frente a los nuevos y múltiples escenarios educativos, de tal manera que ahora deambula por la historia reciente, de reforma en reforma, tratando de ponerse al día con los cada vez más veloces y sorprendentes cambios tecnológicos. En estos tiempos es el discurso por la modernización de la educación para dar respuesta a las exigencias de la globalización, como único criterio de funcionamiento de la escuela. Por ello se va avanzando cada vez más en una escuela en función de la producción, en donde el discurso sobre competencias y estándares construye la escuela en función de procesos cognitivos, de gestión y técnicos, depositados en el individuo y generando una carrera por adaptarse a las exigencias sin construir*

⁶⁷ MARTINEZ, BOOM (2004). Op.Cit., p 401.

*una mirada crítica sobre la refundación capitalista de la escuela de la globalización*⁶⁸. No obstante, dos tipos de discurso coexisten torno a la educación. De una lado, aquellos que se comprometen con la homogenización de los sistemas educativos a través de las reformas y políticas educativas formuladas por agencias internacionales y nacionales para responder a los desafíos de la globalización y la competitividad y de otro, la lectura crítica el de las prácticas que se realizan en las instituciones educativas, que tiene que ver con los modos de ser y hacer escuela, los modos de ser maestro, las relaciones que se establecen entre la pedagogía, la sociedad, la cultura para desde allí otorgarle sentido y valor cultural a la educación. Se trata de otras lógicas, otras racionalidades que posibiliten pensar la complejidad de la educación en nuestro tiempo.

2.3. LA CRISIS EN EL CURRÍCULO Y EN LA FORMACIÓN

Para que el currículo surgiera a finales del siglo XIX y comienzos del XX fue necesario que se produjera una crisis en la sociedad Americana. Crisis como el paso de una sociedad rural a una sociedad capitalista en lo económico y en lo político. Nombrar como crisis este paso significó ponerse en otro lugar para poder pensar los problemas educativos. Este nuevo lugar o espacio, fueron las ciencias de la psicología, la sociología, la biología, la ingeniería y la administración. Estas ciencias le aportaron un vocabulario, unas proposiciones, argumentos y definiciones al objeto que se quería reformar. En este contexto se creó un modelo de pensamiento y de intervención que se llamó currículum. El programa escolar, la escuela, el aprendizaje, fueron los objetos destacados a pensar y a ser positivizados.

Este modelo hizo crisis cuando se produjo un nuevo contexto, por cambios en la sociedad, en las representaciones sociales y en las ciencias. Las ciencias de la

⁶⁸ Ibid., p. 407.

educación, la escuela nueva, la pedagogía crítica, fueron enfoques que dieron lugar a un nuevo modelo curricular que introdujo nuevos conceptos y problemas a analizar. Nuevas disciplinas sirvieron para pensar de otra forma la educación: la sociología, la filosofía de la educación, el racionalismo crítico, la pedagogía clásica y la psicología cognitiva. Objetos como la mente, la infancia, la investigación, la comparación y la experiencia fueron introducidos en el currículum y terminaron por cambiar sus anteriores sentidos vinculados estrechamente con las aplicaciones de la industria y el trabajo. La sociedad, la democracia, el hombre, la cultura, sirvieron de telón de fondo para contextualizar los nuevos objetos y conceptos. Por primera vez, la formación de sujeto fue tomada en cuenta, como educación total del sujeto en la cultura y en la sociedad.

La época de la posguerra mundial fue reconocida como un tiempo de crisis en todos los aspectos y sobre todo en la educación. Unas de las reacciones a la guerra fue cambiar el modelo educativo y curricular al cual se le calificaba de liberal, permisivo, abierto, poco controlador, y flexible. A este modelo, fuerzas conservadoras, le atribuían parte de los desastres de la guerra sino la guerra como tal. El tener que educar para una época y un tiempo sin guerra y sin confrontación, llevó a los Estados Unidos y a Europa a pensar en un modelo educativo que no tuviera posibilidad de permitir pensar, reflexionar, imaginar y disentir. Este modelo rígido, conservador, autoritario y axiomático fue el Taylorismo: modelo económico, moral, político y curricular. Que se construyó reviviendo de sus cenizas el conductismo y la tradición autoritaria de corte Anglosajón. Lo que se inventó fue a todas luces descabellado: un modelo instrumental, técnico y fuertemente opresivo que impidiera pensar y deliberar. Técnica, más Represión, más Ideología y más Control, institucional estatal y normativo.

El libro de Coombs *La crisis mundial de la educación* (1968) y el libro *Aprender a ser* de Faure (1969) son dos variantes de un mismo problema. El taylorismo debía

llegar a su fin. El humanismo, el liberalismo y las corrientes de emancipación habían sido acalladas y con ellas los métodos activos y la Escuela Nueva. Una nueva educación adaptada a una nueva sociedad, guerra fría, industrialización, expansión de la educación básica y escolar, alfabetismo, educación de adultos, desarrollo y progreso debía construirse. El resultado fueron la introducción de un modelo con tres ejes: tecnología educativa, teoría de sistemas, planificación y administración. La psicología de la conducta y la ingeniería (modelo instruccional) deja de ser dominante en el paradigma curricular y es remplazada por la psicología cognitiva y la planeación estratégica. Lo cual significa un cambio total en la enseñanza y en el aprendizaje y en el papel de las instituciones y del Estado en relación con la planificación de la educación.

A la par de estos cambios en la forma como el capitalismo debía pensar la educación, en las ciencias sociales y en las corrientes críticas se producían grandes reformas en la manera como se investigaba y se pensaba el modo de producción y las relaciones con el Estado. Lo más destacado fue el cambio de mirada respecto de los estudios universales y abstractos de los discursos sociales a estudios prácticos. La tesis que fue común en estos estudios fue el mostrar que las instituciones y no sólo las políticas estatales o los discursos generales, generan mecanismos de poder, ideología, represión, sometimiento, ignorancia y control.

La crisis de la educación capitalista que consistió en buscar salidas a su expansión, difusión, dominación y control, fue respondida desde una nueva forma de investigar los objetos de la sociedad. Si el capitalismo avanzaba por oleadas de estrategias mundiales y nacionales, la investigación crítica debía descender hacia las cosas, como lo decía en 1935, Husserl. Descubrir que las cosas, las instituciones, las regulaciones discursivas y los dispositivos prácticos producen poder, ideología y control sobre los sujetos fue decisivo para contrarrestar la salida

de la crisis del capitalismo. Su posición era que las ciencias sociales resisten si encuentran un espacio distinto al espacio de dominación social.

Es muy probable que el currículo provenga de una de esta crisis que caracterizaron el paso a la modernidad. Los modelos de producción y actualización del currículum se insertan en el discurso de la experiencia histórica de la modernidad y adquieren cada vez mayor preponderancia en las políticas educativas de América Latina.

A la educación se la ve ligada a los procesos de modernización, en el cual se privilegia el lenguaje que relaciona el desarrollo de las fuerzas productivas con el incremento de la productividad a través del conocimiento, lo que le permitirá a los países la competitividad internacional. Hay en el discurso de las políticas educativas una característica central de la experiencia histórica de la modernidad: la apertura al cambio y a la existencia de multiplicidad de alternativas, opciones y oportunidades. La educación se la pone al servicio de estos cambios, pero para que sea posible la educación debe modernizarse para hacer aportes productivos para el desarrollo de la sociedad.

Según Abraham Magendzo (1998) la educación y el currículum deberían estar sin mayores reparos al servicio de la modernización. Se privilegia en el plano económico la industrialización, la tecnología de punta, la apertura al mercado internacional y la no regulación del Estado. El acento de la modernización es económico pero se le agrega un ingrediente ideológico: La modernización se hace en beneficio de la democracia y en un marco progresivo de equidad social. Se postula que el conocimiento es la llave maestra del desarrollo y se ve como necesario invertir en las personas, instituciones y redes que captan el conocimiento global. A la educación y al currículum se les atribuye el papel central para el desarrollo productivo de la sociedad. Para otros en una perspectiva crítica, el proyecto de modernización de la educación es artificial y no responde al ethos

cultural y social de los grupos mayoritarios de la sociedad. Finalmente desde una perspectiva integradora la preocupación es por una educación de calidad con equidad y por la vinculación del currículum con la diversidad cultural, más allá de la organización racional de la actividad educativa y de la tecnología instruccional de la enseñanza.⁶⁹

En este sentido es fundamental analizar los discursos en el currículo actual y en la formación actual que se dirijan o presten atención al estudio de las instituciones como aparatos, regulaciones y disposiciones de poder y de saber. No es que las instituciones reproducen lo social, la cultura y la ciencia, todo lo contrario, las instituciones crean discursos no previstos en ningún campo exterior. La crisis institucional no hay que buscarla en la crisis exterior a las instituciones sino en la forma como esas instituciones están produciendo discursos para que se articulen con los discursos universales. Este punto de vista sobre cómo pensar lo que es una crisis, se constituye en una herramienta metodológica que vamos a emplear en el estudio de las universidades y en el problema particular sobre la formación universitaria.

⁶⁹ MAGENDZO, Abraham (1998). *Currículum y Educación para la Democracia en la Modernidad*. Bogotá, Fundación Luis Carlos Galán. p. 45.

CAPÍTULO III

3. PRESUPUESTOS HISTORICOS Y EPISTEMOLOGICOS DEL CURRICULUM

Tres temas analizamos en este capítulo. Cada uno de ellos y todos a su vez, apuntan a construir el currículo en su forma de pensar, de organizar los conocimientos, en dar cuenta de la escuela y del sujeto. No creemos que el currículo pueda identificarse en un período distinto a los finales de la guerra civil americana. Si por currículo se entiende, en su primera fase de desarrollo, el programa de estudios o plan de estudios, programa construido por un ingeniero, con una posición de administración y de reformador, con evidentes intenciones de reformar la escuela, de preparar profesores, y de construir un método, no creemos que el Trivium o el Cuadrivium y la Ratio Studiorum, cumplan con estas condiciones de pensamiento. El currículo, como programa escolar es en pensamiento históricamente situado en la modernidad americana, lo cual exige el análisis de sus condiciones de emergencia.

En éste capítulo se analizan las bases curriculares de la tendencia americana y europea, la primera de corte tecnológico e instrumental y la segunda con una presencia muy fuerte de las ciencias de la educación.

3.1. LA TENDENCIA AMERICANA: LOS COMIENZOS DEL CURRÍCULUM

Desde sus inicios el currículo construyó su organización conceptual interna, sus relaciones con la exterioridad, con las instituciones y con la cultura. Esto hace que el currículo sea considerado como una forma de pensar la educación, muy diferente a la forma cómo piensa la educación, la pedagogía europea o latinoamericana y a la forma como pensó la educación, las ciencias de la educación. Si bien es complejo hablar de una educación referida a un país, como decir pedagogía española o ciencias de la educación francesa, en el caso de currículum, es evidente su naturaleza propia referida a problemas propios del lugar donde nació, los Estados Unidos.

Nuestra tesis defiende la idea que el currículum nació con un sello Americano, así como nacieron las ciencias de la educación con su marca europea o la pedagogía con su identidad alemana. La otra parte de la tesis es mostrar que hacia mediados del siglo XX, estas tres formas o epistemes educativas, tuvieron mucho en común y se aportaron e intercambiaron sus categorías, proposiciones y campos aplicados, sin dejar de ser proyectos distintos. En esta investigación no vamos a establecer las discontinuidades epistémicas entre estos tres pensamientos, simplemente queremos dejar marcadas sus diferencias. El currículum nace marcado por programa escolar, lo que no ocurrió con la ciencia de la educación, que no tiene como referencia el programa, sino la teoría de la educación, objeto que se mantiene en las ciencias de la educación, cuando aparecen posteriormente. La pedagogía nace en la antigüedad y retorna en el siglo XIX, como Bildung, no es una ciencia, es una arte de de formar, de allí que sea una estética de formación, en cambio, la ciencia de la educación, cuya fecha de nacimiento es el siglo XVIII, tiene como objeto la educación escolar, tema ausente en la Bildung. El programa no se puede confundir con formación o con escuela, el programa está referido estrictamente al aprendizaje.

Las diferencias son notables en éstas tres culturas sobre la educación: la pedagogía es un arte, la ciencia de la educación es una ciencia y el currículum es un instrumento. Quizás, es por eso, que se vincula su naturaleza con la Ratio Studiorum, porque esta Ratio es un método para organizar escuelas católicas. Si bien el currículum apunta a la reforma de la escuela, no lo hace, sin antes preocuparse por el programa escolar, como un instrumento o techné, en todo caso no se hace del programa una ciencia, como ocurrió en Europa, Dewey no hace ciencia, sino mucho más tarde, cuando escribe sus conferencias sobre *La ciencia de la educación*, hacia 1937. El currículum no nace con un interés de ser ciencia, sino de ser proyecto, experiencia práctica, instrumento. Tampoco tiene un interés de formación estético, el arte en el currículum es tardío, como veremos.

Precisemos. El currículum que vemos nacer a finales del siglo XIX, en Estados Unidos es una Techné, algo así a un modo práctico de obrar, una pragmática, un sentido aplicado. No es una ciencia (Teoría) y tampoco una formación (Bildung). Los elementos comunes al currículo son: el programa escolar, el método, la evaluación, los objetivos, la instrucción y la organización. El peso de esta estructura lo tiene el aprendizaje del sujeto, que en su fase inicial, se llamó o identificó por Bobbit (1918) como conducta y que se mantuvo y se mantiene hasta la actualidad. En cualquier teoría curricular nunca pueden faltar estos aspectos, sobre todo, cambiar el sujeto, lo que se transforman son la forma y los contenidos que asumen en cada una de las propuestas. Por ejemplo, las tecnologías curriculares, son muy fuertes en los objetivos y en la evaluación, en las teorías humanistas, el acento recae en el sujeto, en su interioridad, aunque este sujeto es parte de la instrucción; en las teorías reconstruccionistas, el conocimiento es lo más destacado, aunque éste hace parte del método.

El origen del currículo como forma de pensamiento y estrategia social, aparece a finales del siglo XIX en EEUU, cuando F. Bobbit publica *El currículum* (1918) J.

Dewey, *Mi credo pedagógico* (1897) y *El niño y el currículum* (1902) y MacMurry *Cómo se organiza el currículum* (1923) y Charter, *Currículo construcción* (1924)⁷⁰.

El contexto en el cual nace el currículum se produce en la discusión sobre la función de las escuelas, la educación del niño y cómo entender la pedagogía. Bobbit, es partidario de experimentar con los programas, las materias, las asignaturas y la dirección disciplinaria de las escuelas⁷¹. Dewey opta en sus dos libros por interpretar la experiencia del niño antes de construir programas educativos⁷². MacMurry piensa en la misma dirección que Bobbit, sólo que construye un mejor modo para organizar el programa, en articulación con la pedagogía y el niño, Charters en cómo organizar el currículum adaptado a las escuelas⁷³.

El currículum es un pensamiento exterior sobre la educación para pensar la escuela. Decimos exterior por oposición al pensamiento interno que era el tradicional. Este pensamiento interior no se preguntaba por la naturaleza de la escuela y de sus distintos elementos, el método, el niño, la enseñanza y el aprendizaje o si lo hacía era para mantener lo que existía. A finales del siglo XIX, este efecto exterior se hizo constante. Dewey piensa el exterior como lo social, la comunidad, la experiencia y lo simbólico. Bobbit asemeja el exterior a los efectos del progreso y de la industria, Los hermanos MacMurry a la necesidad de cambiar las prácticas pedagógicas y Charters a las transformaciones de los programas⁷⁴.

Son cuatro los argumentos que se dieron como explicación para la transformación de la educación y las escuelas Norteamericanas a finales del XIX. Argumentos

⁷⁰ BOBBIT, F (1918) *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin; MACMURRY (1923) *Cómo se organiza el currículum*. New York: Macmillan; CHARTERS (1924) *Currículo y construcción*. New York. Macmillan.

⁷¹ BOBBIT, F. Op. Cit

⁷² DEWEY, J (1999) *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires, Losada.

⁷³ Idem

⁷⁴ MACMURRY., Op. Cit.

que si coinciden en que el problema central era el programa escolar, llamado currículum, tiene diferentes formas de interpretación. El más claro de todos fue Dewey, quién pensó el programa escolar como una representación educativa múltiple, plural y diversa. El programa para Dewey es un signo, un símbolo, una experiencia y un dato. Es un signo de otra cosa, un símbolo del lenguaje y de la realidad, una experiencia de la vida y un dato de construcción en el futuro.

Estos tres sentidos del currículum, no los vemos presentes en ninguno de los otros pensadores creadores del currículum. Para ellos, en general, el programa es una lógica, una racionalidad sencilla, una secuencia en el tiempo, una extensión en el espacio.⁷⁵ Si bien sus apoyos vienen de la psicología de la conducta (MacMurry) de la administración (Bobbit), de la pedagogía (Charters) su preocupación era por construir un instrumento, una guía, un control y una disciplina. Para Dewey la disciplina era necesaria, no así el control y la guía, él veía en la libertad, en la experiencia individual y en el interés, la razón de ser del programa.

Si analizamos lo que se aplicó en las escuelas de EEUU, a finales del siglo, vemos una mezcla de las distintas corrientes que discutían el programa. Lo que planteaba Dewey era más difícil de aplicar que lo que planteaba Bobbit y MacMurry, pues sus propuestas y experiencias descansaban en entrenar profesores, en el diseño de programas, en la organización y construcción de los mismos, y en organizar la disciplina interior en las escuelas. Dewey era más ambicioso, pues sus argumentos tocaban la naturaleza de la educación a la cual le daba otro sentido pedagógico al que existía. De todos modos la exterioridad reclamada por Dewey, en parte se cumplió, por la presencia del Estado y de las instituciones de protección social del niño.

La primera expresión del currículum, en general, nació, en primer lugar de las aplicaciones que se hicieron del modelo industrial, fabril y de trabajo; en segundo

⁷⁵ Charster. Op. cit.

lugar, de los efectos de las instituciones educativas; en tercer lugar de las políticas estatales y en cuarto lugar, de las concepciones pedagógicas del entorno. Si bien es cierto, que se puede decir que el currículo es una técnica industrial aplicada a la Educación, es necesario profundizar y matizar este argumento, lo cual requiere que desglosemos parte de la obra de estos autores.

El currículo, en su primer sentido, intenta vincular la industria con la escuela y esto es lo que se llamó a principios del siglo XX, la pedagogía industrial cuyos representantes son Franklin Bobbitt (1918), Edgar Thorndike (1903) y F. MacMurry (1923)⁷⁶. Fue este último quien logró racionalizar cada uno de los procesos industriales y pasarlos a procesos escolares sin que pudieran ser llevados a su aplicación efectiva en las escuelas. La obra de Tyler, creador del racionalismo técnico educativo, es posterior. Su obra, *Principios básicos del Currículo* es de 1949 y allí recoge en parte las experiencias acumuladas en veinte años atrás.

Para que el currículo se convirtiera en un concepto operativo y fundacional en EEUU fue necesario que estuviera enmarcado dentro de la psicología de la conducta, parte de un modelo administrativo, convertido también en un instrumento operativo, y constitutivo de una disciplina escolar. Este sentido práctico, institucional, racional y técnico fue producido por las aplicaciones, experiencias y trabajo intelectual de los autores que hemos señalado. El aporte de Hilda Taba (1974) en relación con las teorías generales de Bobbit consistió en que logró articular las teorías o concepciones anteriores dándole un giro propio. Taba articula el diseño, la implementación y la evaluación. Esto en relación a la educación significa pensar no solo en el racionalismo técnico (propuesta de Tyler), o en el racionalismo escolar (Bobbitt) sino en la articulación sociedad, cultura y educación. Las ideas de eficiencia y precisión son dos categorías fundamentales en Taba.

⁷⁶ MORENO, J.M (1998) “Notas para una Genealogía de los estudios curriculares en España”. Madrid. Profesorado, volumen 2.

3.1.1. El programa escolar o plan de estudios. Lo que identificó el currículum en su primera fase, fue el programa escolar. Hasta 1949, el momento en que Tyler escribe sus *Principios*, o sea, en casi cincuenta años de historia curricular, existían del programa muy diferentes versiones. Si le creemos a Dewey existían dos posturas opuestas, a finales del siglo XIX en EEUU, respecto al programa, una que intentaba formalizar la instrucción con el fin de hacerla productiva y eficaz, y la otra, que mantenía cierta tradición con la pedagogía Herbatiana y defendía al niño como centro de la educación. Una tercera es la de Dewey, que pensaba que la sociedad, la totalidad social, era el lugar ideal para pensar lo educativo y desde este punto de partida era como se debía pensar un programa escolar.

Las dos posturas iniciales, eran, una que entendía el programa como una lógica y otra, como una existencia⁷⁷. La primera consideraba que el programa era lo esencial, era la única forma de ver la educación y en ella, la escuela. El programa era la síntesis de la instrucción, programa que se descomponía en materias, en asignaturas, en lecciones y terminaba en evaluaciones. La forma del programa era lógica porque al pensar en el programa no estaba el niño, la sociedad o la cultura como referentes, sino el tiempo lineal y el espacio finito. Construir un programa era, como dice Dewey, descomponer, dividir, clasificar, ordenar, agrupar, recomponer, construir secuencias, proyectar, enumerar y organizar el tiempo, un espacio pensado como contenido y las relaciones de tiempo y espacio aplicado a un conocimiento que se representaba en un espacio material (materias) al cual se le agrupaba o asignaba un orden secuencial, asignaturas, para que pudieran expresarse en forma instruccional, lecciones. La fórmula y los hechos es el punto central de esta lógica instruccional del programa. Si bien se parte de una abstracción (el conocimiento) se quiere llegar lo más rápido posible a un algo concreto, los hechos y éstos, a una fórmula, que en lógica binaria, es la mínima

⁷⁷ DEWEY, J (1999). Op. cit., p. 30.

expresión de una totalidad abstracta. La fórmula ocupa un espacio que sirve como descripción y síntesis del punto de partida.

La otra postura frente al programa era la tendencia Herbartiana cuyos representantes eran los hermanos MacMurry. Ellos veían que el programa debía construirse desde la experiencia de los niños, el niño como el centro de la escuela, las lecciones y la evaluación. El programa no era un fórmula abstracta que el niño debía recorrer sin que el participara como lugar central de la experiencia. Si el programa existía era porque el niño lo anticipaba desde su propia experiencia de lenguaje, existencial, vivencial y de conocimiento. Todas las materias de estudio deben estar al servicio del desarrollo del niño. No vale nada una materia de estudio si el niño o tiene interés en ella. La materia es la representación de los estados espirituales y vitales del niño y debe estar en consonancia con ellos.

Dewey piensa el programa como la intersección de las dos posturas, que para él son extremas. El programa no es algo lógico, dice, sino cultura, es producto del desarrollo humano, contiene la experiencia infantil, así como la del adulto⁷⁸. El programa es un resultado maduro y el niño es una inmadurez, de allí que no haya contradicción en verlos como complementarios, si son interpretados como desarrollo social. El punto decisivo es ver el programa y el niño como valores a interpretar, como formas a pensar c, como experiencias a comparar. Con ello, Dewey introduce lo simbólico, lo filosófico y lo hermenéutico en el programa. Un programa tiene que ver con un todo universal, una realidad, y una situación. Es esta correlación la que hay que establecer. Un programa no se puede diseñar ni aplicar, hay que interpretarlo.

Según se plantee lo que es el programa, se va a entender lo que son los otros aspectos del currículum como la instrucción, el método, la evaluación y los objetivos. Lo que está en juego es el cómo pensar el niño, qué concepción tener

⁷⁸ DEWEY, J. op.cit., p. 39

de la educación, la escuela y el método. Los que pensaron que el punto decisivo de la reforma de la educación en EEUU, era el programa construido como una lógica instrumental (desde Bobbit hasta Tyler) no lograron tener en cuenta el niño y su existencia como valores a interpretar, lo mismo que la educación social, el método activo, los objetivos como experiencia vital y la escuela como un lugar de construcción de la individualidad. Se pueden poner sobre la “mesa de la educación” todos estos aspectos y el problema subsiste, porque el problema es cómo pensar estos temas.

3.1.2. El currículo como experiencia educativa. El contexto en el cual es el Estados Unidos, después de la guerra de Secesión, que terminó con la consolidación del Estado Nacional Norteamericano. La guerra termina con la imposición de un modelo general para toda la sociedad. Antes de este modelo lo que existía era un fraccionamiento por Estados, en el que cada uno de ellos hacía valer su condición de Estado Soberano. El final de la guerra es la consolidación e imposición de un solo estado soberano con una estructura jurídica, económica, política y moral única y generalizable a todos los estados y provincias.

La educación es muy distinta, antes de la guerra, que después de la guerra. Antes de la guerra, la educación se pensaba en cada estado soberano y a pesar de sus diferencias existía una línea común entre ellos. Esta línea común no estaba por fuera de los estados soberanos, sino que se localizaba por fuera de ellos. De tal modo que había una articulación en la educación entre los estados soberanos que era de semejanzas y diferencias. La educación del norte era distinta a la educación del sur y distinta o semejante a la educación de oriente o de occidente. La expresión de la educación era de copia, repetición o diferencia y reproducción. La guerra terminó con este modelo individualizado de educación y se creó un único modelo para todos mediante el cual no había ni copia, repetición, diferencia o reproducción. Este modelo tenía que venir de algo que no fuera lo propio

educativo y este algo fue la economía en su naturaleza industrial, fabril y comercial, cuya esencia fundamental era el trabajo.

Una educación basada en el trabajo era distinta a una educación copiada de otra experiencia diferente al trabajo. El trabajo es la instancia general mediante la cual se individualiza, que es el modelo que se va a adoptar en las escuelas norteamericanas a principios del siglo XX. Antes de este modelo existía efectivamente la educación, la escuela, las teorías de la enseñanza, pero no tenía el trabajo como instancia fundadora. Antes del trabajo lo que existía era confinamiento, encierro, disciplina, control, autoridad, moralización, piedad y religión, que convertían la educación en una fuerza autoritaria proveniente de autoridades mayores, como los maestros, directivos y los padres de familia. Las escuelas tenían una forma de educación que consistía en el ejercicio del poder, del encierro, de la disciplina a través de la distribución del tiempo y del espacio y de la enseñanza a través de la organización por grados de la instrucción.

Una vez aparece el trabajo como instancia fundadora extraído de la industria, la construcción de la educación y la organización de las escuelas son muy diferentes. Con el trabajo, cambia toda la concepción educativa y el modelo institucional. Lo decisivo en este nuevo modelo son las actividades propias producidas por los sujetos que buscan, con urgencia una unidad común, que la encuentran por fuera de sus propias acciones, en un lugar que no es propiamente lo educativo o lo escolar. Este nuevo lugar es la sociedad, la cultura, el estado, las instituciones y el progreso material.

El modelo industrial va a ser el objeto de estudio, reflexión, análisis por los nuevos pensadores que surgen a finales del XIX y principios del XX en EEUU. Pensadores que no provienen de la educación, no son ni maestros, ni educadores, ni pedagogos, sino que provienen de las disciplinas que conciben la industria, la técnica y la tecnología como un modelo ideal de educación. Los educadores de la

época pensaban que era por su arte o disciplina que se podía educar, en cambio los nuevos pensadores concibieron que la educación no estaba en los adentros de la escuela, ni en los conceptos tradicionales de la educación, ni en las costumbres educativas, sino que debía provenir de un nuevo mundo, lugar o concepción de la sociedad, que ellos localizaron en la industria, bajo sus modelos de fabrica, manufactura y comercio.

Fueron filósofos, administradores, ingenieros los que concibieron que las industrias y las fábricas servían como modelos para educar y organizar las escuelas. En este contexto surgió un pensamiento, corrientes reflexivas, teorías y concepciones en general que buscaron articular la industria y la educación. En unos la visión general de la industria era la fundamental como Tyler (1949); en otros era el racionalismo aplicado lo esencial de ser pensado, como Bobbit (1918) y en otros la expresión social y cultural lo definitivo como Taba (1974). Dewey (1938), no piensa la conexión inmediata entre industria y educación como los anteriores, lo que Dewey pensó fue lo que la experiencia de una nueva sociedad basada en la cooperación, la democracia y el trabajo (sociedad capitalista) como modelo para la construcción del ciudadano norteamericano. Dewey no pensó la racionalidad industrial, sino que estudio la experiencia de esta racionalidad en el mundo político y filosófico.

Uno de los primeros conceptos que organizó el currículo fue el aprendizaje. De aquí se deriva categorías como el sujeto de aprendizaje, y el aprendizaje y la enseñanza. Estos tres temas fueron, inicialmente, pensados como expresiones del comportamiento humano. La definición que dieron los primeros curriculistas fue el de entender el aprender como un cambio en la conducta. Para poder medir este cambio, surgió la categoría evaluación. La evaluación es un sistema de medición no sólo del cambio de conducta, sino también de las orientaciones de la enseñanza en base a objetivos. Dado un objetivo de puede calcular un conocimiento que termine en un aprendizaje.

Una de las grandes fortalezas de este modelo de currículo es que enfatiza en el hecho de la relación en la unidad del comportamiento, pues integra al estudiante a la formas de enseñanza del profesor, el cual ha de pensar en las emociones, pensamientos y acciones. La perspectiva humanista logra esa integración. Este esquema, inicialmente, se presenta como una organización lógica, como dicen los expertos, al intentar conectarse con la organización psicológica de los estudiantes. La organización es de corte gestáltico un todo integrado y organizado que va mas allá de la simple inteligencia expresada en indicadores numéricos. Es verdad que el modelo puede parecer como fragmentado, sin embargo de esa supuesta fragmentación el estudiante tiene la oportunidad de ampliar su conocimiento en aéreas específicas, en un orden no esquemático y rígido, pero con conexiones a diferencia del tradicional que aísla en piezas solitarias o mini cursos limitantes.

Este currículo esta objetivamente definido por medio de logros, mediciones y cuantificaciones. El evaluador enfatiza más en el producto que en proceso, que va a ser otro modelo curricular, éste de corte humanista. Este tipo de evaluación ayuda a los alumnos a ser (seres humanos) cada vez más abiertos e independientes. La efectividad del método de evaluación solo puede ser juzgada por el profesor y el alumno quienes han establecido la relación de crecimiento mutuo.

3.2 LA TENDENCIA EUROPEA: MÁS ALLÁ DEL PROGRAMA ESCOLAR

1949 es una fecha inaugural en el desarrollo del currículo ya no como propuesta, forma de implementación y estrategia social para la escuela Americana, sino como episteme universal. Al definirse los principios del currículum por Tyler, éste encontró su lugar en el mundo. Tyler no sólo logró racionalizar la experiencia

acumulada en EEUU sino que logró, también, proponer un esquema de pensamiento que hizo que el currículum adquiriera, lo que los epistemólogos, llaman, su estatuto de interdisciplinariedad⁷⁹. El currículum con Tyler se vuelve interdisciplinario, ocupa el lugar de las disciplinas, su espacio de correlación, sus presupuestos, categorías y temas comunes. En esta fecha el currículum abandona el programa escolar como categoría central y encuentra en la evaluación y en los objetivos su nuevo lugar. Además de este desplazamiento, ocurren otros. El currículo se convierte en una Teoría o Campo de experiencias de saberes. Pasa el currículo de preocuparse por su estructura interna a pensar otros campos de saber, como la evaluación, el conocimiento, el hombre, los sistemas y la tecnología⁸⁰.

La obra de Tyler reacciona a la forma como se pensaba la educación desde las filosofías de la educación, la ciencia de la educación, el humanismo educativo y la pedagogía nueva. En Estados Unidos los desarrollos que dieron lugar a la ciencia y las ciencias de la educación fueron seguidos muy de cerca por los educadores e investigadores, entre ellos Dewey. En este sentido nos interesa contrastar dos obras que son fundamentales, la obra de Dewey y la de Durkheim. La segunda obra de Dewey sobre la educación comienza en 1929 y termina hacia 1938 cuando publica *Experiencia y educación*. La obra de Durkheim (1938) sirvió para que se crearan las ciencias de la educación en Europa y con ella la educación como un campo interdisciplinario.

Posteriormente el currículum, en Europa, encuentra otras relaciones teóricas con disciplinas distintas a la sociología y a la filosofía. Como lo dice Moreno “a la larga los estudios que resultaron más influyentes en el campo específico de los objetos curriculares fueron los procedentes de la nueva Sociología de la Educación y del Conocimiento, posteriormente también denominada Sociología del currículum

⁷⁹ TYLER, R. (1979) *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires, Troquel.

⁸⁰ Tal y como se ve en la obra de Stenhouse y más tarde en Kemmis, Bernstein y Bourdieu. Es decir, en el currículum europeo.

escolar. Autores como Young (1971 y 1974), Bourdieu (1971) y Bernstein (1971) convirtieron en problemática la cuestión de lo que se enseñaba en las escuelas al plantearse cuáles eran las fuentes y mecanismos de legitimación del currículum como selección de la cultura de una sociedad para ser transmitida en las escuelas. Pusieron de manifiesto el carácter ideológico de dicha selección y la relación existente entre orden institucional dominante, organización del conocimiento académico y, sobre todo, decisiones curriculares sobre las condiciones de acceso a dicho conocimiento por parte de los estudiantes. El currículum dejaba así de ser visto como una entidad neutra, resultado de un supuesto consenso social, y el estudio de su elaboración e implantación en la práctica pasaban a ser susceptibles de algo más que la pura racionalidad tecnológica, ateórica y acríticamente ecléctica por definición. Pero nótese que los tres autores citados son europeos y no estadounidenses; sus contribuciones tardaron un tanto en tener continuidad en Estados Unidos - principalmente a través de Apple (1981a y 1981b) y de Popkewitz (1987) - y, en todo caso, su enorme impacto en Europa resultó a mi entender decisivo para despertar el interés europeo por los estudios curriculares y, más adelante, para el *entronque*, por continuar con la metáfora genealógica, de la investigación didáctica europea con los estudios curriculares norteamericanos (Doyle, 1992)⁸¹.

En primer lugar nos ocuparemos de la obra de Durkheim y Dewey y en una segunda parte de la obra de Bourdieu y Bernstein.

3.2.1. Durkheim y las ciencias de la educación

En la segunda forma de la episteme curricular, el programa escolar y el método de instrucción cambian sus definiciones, contextos y discursos. El humanismo se convierte en tema fundamental, como un modo de escapar a las psicologías de la conducta. Este humanismo nace en Europa después de la Segunda Guerra

⁸¹MORENO. Op. Cit., p 11-30.

mundial. El libro de E. Faure *Aprender a ser*, publicado en 1969 constituye un umbral que marca la entrada de las ciencias de la educación y con ellas un pensamiento sobre la educación que no se reclama de la teoría o de la ciencia educativa, sino un pensamiento interdisciplinario en donde el sujeto hombre, la vida, la interioridad humana, la conciencia y los conocimientos se convertirán en los nuevos objetos de la educación. No basta cambiar la conducta para ser un hombre educado, es necesario cambiar la totalidad del sujeto humano⁸².

Este paso del hombre disciplinado a la normalización del hombre por medio de las ciencias humanas crearon las ciencias de la educación. En el curriculum aconteció un cambio parecido. Agotadas las ciencias de la conducta en su proyecto de cambiar los aprendizajes y reformar las escuelas, se vio la necesidad de dar un paso en el mismo sentido de las ciencias de la educación, con la incorporación del hombre como objeto del currículo. A continuación analizaremos estas dos importantes reformas, una de las ciencias de la educación y las ciencias humanas y la otra, el currículo y el humanismo curricular.

Las ciencias de la educación, son propias de la cultura europea, no así el currículo en su definición como programa escolar, que es de la cultura Americana. ¿De dónde provienen las ciencias la educación?⁸³. Esas ciencias, que son todas aquellas disciplinas sociales y naturales (sociología, economía, filosofía, evaluación, biología) que se preocupan de la educación, nacen del fin de la ciencia de la educación que eran un proyecto racional que entendía la educación como una única disciplina.

Una vez se acaba la forma ciencia, nacen las ciencias. ¿Qué se entendía por la ciencia de la educación? Kant y los neokantianos, Herbart y Pestalozzi, fueron los que propusieron esta forma de pensar en la educación: Kant en sus *Lecciones de*

⁸² Faure, E. (1978) *Aprender a ser*. Madrid, Alianza Universidad. Unesco.

⁸³ Sobre estos comienzos véase Avanzini, G. (1997) *La pedagogía del siglo XX*. Madrid, Narcea.

pedagogía (1804) aportó la idea de hipótesis, teoría y ciencia⁸⁴; Herbart, contribuyó con la idea de ciencia, experimentación y aplicación, Pestalozzi, con la idea de intuición, experimentación, método e institución. El modelo de ciencia que emerge de estos tres pensadores fue el de pensar la educación como una ciencia natural, con sus métodos experimentales, sus conceptos ligados al mundo natural, sus objetos considerados dentro del campo de un discurso positivo, discurso organizado con una estructura lingüística que contiene demostraciones, inferencias y deducciones lógicas. En Francia, Durkheim a comienzos del siglo XX (1904-1910), tanto en sus Lecciones como en sus Conferencias, contribuyó a darle un nuevo estatuto a la educación, considerándola ya no como una ciencia natural sino como una ciencia social⁸⁵. Durkheim fue el primer pensador que consideró la educación como una ciencia social, que diferenció entre ciencia de la educación y ciencia de la pedagogía y que insistió en pensar la educación ya no como una ciencia demostrativa sino predictiva. Durkheim convirtió pues la educación en una teoría, un campo de experimentación y un campo aplicado inscrito en una sociedad y en una cultura. Esta nueva forma conceptual significó el poder integrar y articular en un todo coherente a nivel racional la institución educativa, la cultura y la ciencia.

La educación clásica fue transformada totalmente con la aparición de las ciencias de la educación. La educación que se daba en la escuela, la que se idealizaba en las letras y la que se insinuaba en la ciencia se organizó en tres dispositivos claramente diferenciados: por un lado, se cambió el modelo escolar que apostaba por educar el hombre a costa de su libertad y cultura, por un modelo productivo, abierto y social. En segundo lugar, el modelo de la escritura y las letras, que era el modelo aristocrático, romántico y humanista, se transformó en un modelo experimental. En tercer lugar, el modelo que se dirigía a educar hombres únicos, como héroes, fue sustituido por el modelo de la ciencia que no era propiamente

⁸⁴ Kant, I. (2000) *Pedagogía*. Barcelona, Akal.

⁸⁵ Véase Durkheim, E. (1996) *Educación y sociología*. Bogotá Babel; *Educación y pedagogía* (1998) Buenos Aires, Losada.

un modelo ideal sino una estructura instrumental y práctica que tenía como apoyo para lograr sus objetivos una férrea racionalidad.

La cultura clásica quedó atrás, las ciencias de la educación ya no ambicionan lo que era el ideal de un Fausto, la espiritualidad de Loyola, la practicidad de Bacón, el ideal romántico de Vives, Comenio y Rousseau. La ciencia, su discurso, el campo interdisciplinario que se crea, lo mismo que sus objetos y proposiciones, ya no buscan ningún ideal, esperanzas o la aspiración a un porvenir. Las nuevas posibilidades educativas están puestas en la economía, en la productividad, en la racionalidad humana, en la técnica, que como proyecto instrumental intenta transformar la educación y crear nuevas instituciones.

El punto de partida para la constitución de las ciencias de la Educación en Francia, a nuestro modo de ver, fue la obra de Rousseau. Aunque en Rousseau no se plantee el problema de la ciencia, encontramos un discurso unitario, sistemático, organizado, formado, que expresa el mismo comportamiento que el discurso de la ciencia. Que luego Kant, Herbart y Pestalozzi harán entrar en la forma de la científicidad. En Rousseau el objeto es la educación del hombre, Emilio, que representa la humanidad, el género humano. La pedagogía se representa en la conducción de este individuo o modelo humano, una conducción sin sometimientos, sin sumisión o esclavitud. Pedagogía como arte del conducir el individuo hacia la condición de hombre y la educación como la práctica y realización de esta condición por el individuo mismo. La pedagogía exige un preceptor, maestro o conductor, cosa que no ocurre con la educación que es obra de la virtud del propio individuo.

Desde Locke y Rousseau la educación se convierte, en Europa, en un objeto de conocimiento, de saber y de experiencia. Esto quiere decir que la educación se representa, se piensa, se entiende y se explica y no es alguna cosa natural en el hombre. La educación es un objeto que hay que estudiar, pensar y explicar. No se

comprende la educación por ser educado, por ser culto, por haber pasado por experiencias educativas, al contrario, estas experiencias son las que hay que explicar y sustentar y eventualmente demostrar. Que la educación sea un pensamiento en Locke quiere decir que es producto de recoger las distintas experiencias que tienen los pueblos y las culturas sobre la crianza, la instrucción, los cuidados y la educación escolar. Locke sintetiza, reúne, articula estas experiencias y propone su propio punto de vista. Esto es convertir en pensamiento a la educación. Rousseau, para construir su discurso, recoge lo que dice Platón, los espartanos, los romanos, y culturas meridionales. Analiza las experiencias propias, las experiencias europeas de su momento. Compara, critica, sintetiza, y explica construyendo un discurso universal y general de cómo podría educarse a un individuo como si se estuviera educando a todos los hombres.

El hombre o lo que se entendía por él fue un instrumento que permitió organizar la educación como un pensamiento, una idea y un discurso. Las distintas imágenes del hombre se convirtieron en los discursos sobre la educación: el hombre niño, el hombre adolescente, el hombre adulto, el hombre en su versión femenina. Estados del hombre, según la edad, la voluntad, el conocer, el aprender, según su lógica y su lenguaje. Estados del hombre y el desarrollo de las facultades humanas. Esta es una de las líneas que atraviesan desde Locke las investigaciones sobre la educación y que hace que la educación sea un objeto de la representación. Pestalozzi inauguró otra línea, esta vez hacia la relación entre estos estados, el método de enseñanza y la forma institucional que debería tener esta enseñanza o educación. La tercera línea ya no se pregunta tanto por el hombre o su método educativo como por la configuración social y estatal que este hombre debería tener en una sociedad, como individuo, ciudadano, persona, sujeto social o sujeto democrático. Esta es la línea de pensamiento de Dewey. El idioma francés, el alemán y el inglés conforman tres líneas que se reparten el campo representativo de la educación partiendo de la figura constituyente y constituida del hombre. Del hombre hacia su individualidad interna, del hombre

hacia sus formas del conocer y del hombre hacia su exterioridad. El ser del hombre, su interior y su exterior. La educación desdoblada en educación del individuo, sea niño adolescente o adulto; desdoblada en los distintos métodos, experiencias y formas pedagógicas y desdoblada hacia los aspectos más sociales y políticos de la cultura.

3.2.2. Los comienzos de las ciencias de la educación

Durkheim prácticamente creó el suelo en donde iban a emerger las Ciencias de la educación. Entre sus aportes merece destacarse el pensar la educación y la pedagogía como ciencias sociales e históricas, el de considerar que la pedagogía debería apoyarse en otras ciencias, como la sociología y la psicología para poder definir sus objetos y el de pensar que es en la universidad y en la investigación en donde el maestro y el profesor adquieren su estatuto de saber y su papel de pedagogos. La aparición de las Ciencias de la educación implicó desarrollar varias de estas estrategias conceptuales y prácticas, entre ellas: había que mantener el estatuto de saber, teoría y ciencia de la educación dado por los pedagogos históricos a la educación y a la pedagogía; el seguir construyendo investigaciones con los modelos epistemológicos de las Ciencias humanas y experimentales y el definir proyectos educativos que permitieran crear un campo investigativo universal y bien constituido; el crear instituciones universitarias para la educación, formación e instrucción de los maestros; el consolidar a nivel legal y administrativo un apoyo estatal y gubernamental de estas propuestas así como crear nuevos campos de saber, de investigación y de comunidades científicas que permitieran un diálogo entre la educación, la pedagogía y otras disciplinas.

Estas estrategias debían de resolver a su vez cinco problemas para poder constituirse como tal, como un campo de saber y de poder legal y estatal. 1. El paso de la disciplina a las teorías. 2. El abandono de la forma escolar o institucional por un modelo estatal y universal de educar el sujeto. 3. La

construcción de un nuevo sujeto, lo que significaba el paso del sujeto activo al sujeto múltiple o sujeto otro. 4. La fundamentación de la educación ya no desde la ley o el aparato educativo sino desde la investigación interdisciplinaria y 5. Pasar a considerar la educación y la pedagogía como objetos de la educación superior universitaria, esto es, de los discursos doctorales.

3.2.3. Dewey y su concepción del currículo. Podríamos decir que Dewey no fue un curricularista a la manera de Bobbit o de Tyler. Si se ocupó del currículo, como programa, fue en sentido de discusión, que no llegó a la confrontación. El libro *El niño y el programa escolar* nos muestran un Dewey que propone otra idea de programa a la idea de Bobbit o MacMurry⁸⁶. El currículo como medición, objetivos, ingeniería y experiencia práctica, también fue objeto de críticas por parte de Dewey, en su libro sobre *La ciencia de la educación* (1929)⁸⁷. En estos años Dewey vuelve a ocuparse de ciertos temas que ya habían sido su interés a finales del siglo XIX en relación a la educación. En esos años, recordemos, pensaba en el programa escolar y proponía una dirección sobre él que lo sacaba de los estrechos marcos de una instrumentación lógica. En 1929 se ocupa de discutir el tema de la relación entre ciencia y práctica, ciencia y experiencia. El término que le parece más conveniente para solucionar este problema es de las *fuentes*. El libro *Ciencia de la educación* debe leerse como unas conferencias sobre las fuentes en educación⁸⁸.

La fuente en educación tiene que ver con el punto de partida de la experiencia de educar. Dewey dice que esta fuente debe ser la ciencia y no el sentido común o sentido empírico. Esto resuelve, de paso, otro asunto, cual es la educación como arte, que es la educación que realiza el educador. Las preguntas de Dewey son pues sobre la ciencia, las ciencias, reflexiones que le permiten definir un punto de

⁸⁶ DEWEY, J. (1999) *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires, Losada.

⁸⁷ DEWEY, J. (2000) *La ciencia de la educación*. Buenos Aires, Losada.

⁸⁸ *Ibíd.*, p. 33.

vista sobre la técnica. Si en 1898 se preocupaba de discutir el programa escolar como una técnica o instrumento lógico, ahora lo hace desde la ciencia pero para discutir la categoría de técnica. La ciencia no es la aplicación de la técnica.

Con estos elementos Dewey rodea el concepto de práctica. Opone el investigador educativo al científico. El investigador usa los datos de la experiencia como fuente para hacer ciencia de la educación aunque no sea un científico puro. Desde este nivel de análisis Dewey pone en cuestión la ingeniería, la medición y los informes escolares. Esta exposición es el contexto ideal para Dewey de enmarcar la educación en relación con las ciencias humanas, la psicología, la psiquiatría, la filosofía, y la sociología. La categoría que cierra esta texto es el de valor y con ella su crítica a los objetivos.

3.2.4. Experiencia y educación en Dewey (1938). La experiencia sólo surge de haber sido productivo, de haber cambiado algo en la vida, de haber hecho transformaciones significativas en la realidad, en este sentido hay que entender la obra educativa de Dewey, educador, y pedagogo norteamericano No nos equivocaríamos si dijéramos que la experiencia atraviesa su obra *Democracia y educación* escrita en 1914⁸⁹. Para Dewey lo importante es valorar el lado activo de las cosas, del mundo, de la exterioridad. En ese primer libro sobre la experiencia, trata de la objetividad, de lo exterior, de las cosas y de las situaciones, puesto que vivimos en un mundo, dice, de personas y cosas que, son lo que son, por las experiencias pasadas. Dewey piensa la experiencia como pensamiento y como conocimiento, en esta doble característica aparece el concepto de experiencia como padecer o sufrir, cuando actuamos, dice Dewey en el sentido de obrar sobre algo, después sufrimos las consecuencias.

⁸⁹ Véase DEWEY, J. (1998) *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.

Dewey con esta idea no separa los estados mentales de las cosas sino que los une, idea que va contra los filósofos que piensan que se puede pensar y aún actuar sin que el mundo reaccione, por el contrario Dewey considera interactuando las cosas y el pensamiento. Cree que siempre que pensamos actuamos. El solo existir significa que estamos unidos al mundo y a las cosas, que le hacemos algo a las cosas y por lo tanto ellas nos afectan en reciprocidad. Las cosas y el individuo o la vida misma, siempre están conectadas o comunicadas. Dewey nos advierte, que la mera actividad no constituye experiencia, es decir, el simple, actuar, el vivir, el pasar por el mundo, el estar en el mundo nos es una experiencia. Para serlo se requiere la conexión, el retorno de las cosas sobre nosotros. Lo cual implica que debemos conocer cómo opera ese sentido inverso, de las cosas “cuando una actividad se continúa en el sufrir las consecuencias, cuando el cambio introducido por la acción, se refleja en un cambio producido en nosotros, entonces el mero fluir está cargado de sentido”⁹⁰. Esto es lo que Dewey llama aprender que como experiencia, es un movimiento de ida y vuelta entre las cosas y nosotros. El asimilar o incluso el percibir, el entender o comprender es un aprendizaje parcial porque significa que no ejercemos un sentido activo sobre las cosas. Los impulsos ciegos sin dirección no son experiencia y no llevan a un aprendizaje. El aprender ocurre cuando el mundo, por medio de las cosas, objetos, sensaciones o por las situaciones pasadas o presentes nos transmiten algo, nos cambian, nos hacen que padezcamos sus consecuencias de tal modo que efectivamente esta padecer se refleje en el nuevo estado de la situación. Lo que implicaría un anterior o posterior o una retrospección o una proyección. Aprender como experiencia es prever lo que va a ocurrir o adaptarse a lo que está ocurriendo.

Para Dewey la experiencia no se da en su inmediatez, no es evidente por sí misma y de esto da muestras claras la Escuela Tradicional. La experiencia se tiene que interpretar según dos conceptos fundamentales que son los que

⁹⁰ DEWEY, J (2000) Idem, p. 57.

aparecen en su libro *Experiencia y educación* (1938)⁹¹. La continuidad y la interacción que hacen parte de una teoría sobre la experiencia que es necesaria para poder dirigir un proyecto de educación nuevo. La experiencia hace parte del método educativo. Sin este método la educación no puede incorporar la experiencia a su quehacer. Dewey defiende la idea de experiencia como modificación de la vida del que la padece. En ese sentido equipara la experiencia al hábito “La característica del hábito es que toda experiencia emprendida y vivida modifica al que actúa y la vive, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes” Para Dewey la verdadera experiencia cambia a la persona. Articulando de este modo la experiencia al hábito le da a este un nuevo significado, no entender el hábito como un modo fijo de hacer cosas, sino como una modificación de las actitudes y sensibilidades. Este es el principio de continuidad de la experiencia, principio que significa que “toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de la que viene después”⁹².

Una experiencia abre un nuevo mundo y nuevas posibilidades. Es como un nuevo umbral que aparece y va a ser la condición de los que siguen. Cada experiencia es una fuerza en movimiento (impulso) que solo se puede medir por la dirección del movimiento. En un contexto educativo lo importante es ver en qué dirección marcha la experiencia, lo cual presupone que las personas viven en un presente distinto de experiencia. El que tenga mayor experiencia organiza de un mejor modo las experiencias del otro. Otro aspecto esencial del principio de continuidad es que la experiencia no solamente entra en una persona sino que penetra e influye la formación de su deseo. Es, pues, una experiencia activa que cambia las condiciones bajo las cuales se ha tenido la experiencia. Este penetrar tiene todas las características de un cambio radical del comportamiento.

⁹¹ Véase DEWEY, J. (1998) Op. Cit.

⁹² Idem., p.68.

El principio de la interacción opera de forma equilibrada entre lo interno y lo externo del individuo y forman lo que Dewey llama una situación. Desde Kant, Dewey sabe de la importancia del saber acumulado por la ciencia y los expertos, también de las condiciones espaciales y temporales de los conceptos, que son condiciones objetivas y externas al individuo, a las que hay que agregar los factores internos: necesidades, propósitos y capacidades, que al unirse con las objetivas forman situaciones de interacción entre el individuo y el mundo “una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente” (personas, juguetes, objetos, sensaciones, etc). El ambiente, dice Dewey, es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades para crear la experiencia que se tiene.

Dewey no se olvida de vincular la experiencia con la experimentación. La idea de experimentación la retoma de las ciencias y particularmente de los movimientos ocurridos en el siglo XVII. Los métodos de las ciencias, dice Dewey, no son más que la experimentación realizada bajo las condiciones de un control deliberado. Con ello se pueden controlar las condiciones de la experiencia: partir de un dato, indagar, inquirir, ver sus efectos, plantear hipótesis y comprobarlas. Este orden fue la conquista del dominio de las condiciones de la exterioridad o de la naturaleza (que es lo que más se ha valorado) pero sobre todo fue la posibilidad, por paradójica que sea, de poder transformar la propia vida de los sujetos que participan del conocimiento. Dewey consideró que con el método experimental se creó una nueva filosofía de la experiencia y del conocimiento en donde es mucho más importante la experiencia que el propio conocimiento por todo lo que este tiene de receptivo y pasivo. Se creó, pues, dice “una filosofía que coloca ya la experiencia en oposición al conocimiento y a la explicación racionales. La experiencia no es la suma de lo que se ha hecho de un modo más o menos casual en el pasado: es un control deliberado de lo que es hecho con referencia a hacer *que lo que nos ocurre y lo que hacemos a las cosas sea lo más fecundo posible*

en sugerencias (en significados sugeridos) y un medio para comprobar la validez de las sugerencias”⁹³.

La interpretación de la experimentación destacando sobre todo los efectos del conocimiento sobre nosotros, nuestras vidas, sobre lo que nos ocurre en el momento de hacer, pensar o imaginar y también la forma cómo podemos afectar las cosas, el mundo, la exterioridad para transformarlas y transformarnos es un aporte original y sugestivo de Dewey que está muy lejos de entender la experimentación como algo pasivo, mecánico y repetitivo que solo ocurre en las ciencias y para los sujetos de ciencia. Experiencia como un experimentar en nosotros, experiencia como un ensayar en nuestras vidas, experiencia como una forma de vincular las cosas a nuestro entorno de modo activo y productivo fue la propuesta más novedosa de Dewey respecto de la subjetividad que dirigida de un modo educativo replantea el problema del aprender en tres puntos: “aprender a conocerse así mismo y al mundo de los hombres y de las cosas” y “aprender a hacer algo a las cosas cuando se desea descubrir algo” y “aprender a alterar las condiciones de las cosas”.

El concepto de situación es una aportación al problema de experiencia que consiste en el cruce entre el hacer, el mundo y las actividades que el sujeto dispone como capacidades y que se convierten en un aprender. La situación en el mundo son las *conexiones* que tienen siempre los objetos que existen en él. Para Dewey no existen objetos aislados entre sí o respecto de los individuos. Todo objeto existe en un contexto ambiental y en una situación subjetiva. El punto de partida de un proceso de experiencia es un acontecimiento, algo ocurre pero este suceso es incompleto, todo objeto necesita que lo completen, que le den los sentidos que le faltan. En este sentido falta una relación ente el suceso y una agente. Toda idea es un sentido de las relaciones, uso y causa de una cosa. Los sujetos siempre están interactuando con múltiples objetos: fantásticos,

⁹³ DEWEY, J (1998) Idem, p. 129.

imaginarios, volitivos, reales, etc. De allí que la experiencia no solo se da con objetos reales, e incluso en gran parte de la vida la experiencia es preponderantemente imaginaria. Y si a esto le agregamos que la experiencia es de continuidad, el cuadro experiencial, es bien complejo hasta tal punto dice Dewey que un *solo cambio de situación puede representar un verdadero cambio del mundo*.

Dewey se preocupa, pues, de mantener los dos aspectos de la experiencia unidos, el externo y el interno, como condición de integralidad en el saber, en el conocer, en el querer. Estas relaciones deben estar cohesionados en sus objetos, situaciones y mundos posibles. Continuar e interactuar se unen porque “la continuidad y la interacción en su unión activa, recíproca, dan la medida de la significación y el valor de una experiencia”⁹⁴, que en su conjunto hacen del cualquier acto momentáneo o acontecimiento, una signo o medida de valor que debe ser explicada en toda su complejidad. Situación que corresponde con el significado de la experiencia o lo que Dewey llama el pensar la experiencia. Pensar es siempre, para Dewey, pensar la experiencia y la experiencia como ya se ha dicho es la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento. La simple observación no es conocer, mucho menos pensar. La observación atenta puede ser parte o el principio de un pensamiento sobre la experiencia si se liga este ver con lo que se halla en medio, para ligar la causa y el efecto, la actividad y la consecuencia.

Pensar es, pues, descubrir las conexiones, cuestión que significa cambiar la observación inicial o superarla: “el pensar es el esfuerzo intencional para descubrir conexiones específicas entre algo que nosotros hacemos y las consecuencias que resultan de modo que ambas cosas lleguen a ser continua...el pensar es así equivalente a hacer explícito en nuestra experiencia el elemento inteligente”. Este

⁹⁴ DEWEY, J (1998) Idem., p. 83.

hacer explícito puede ser entendido como la elaboración o construcción de hipótesis pero también puede ser entendido como un *esperar* “tan pronto como un niño pequeño comienza a esperar empieza a usar algo que está ocurriendo ahora como un signo de algo que va seguir”. Pensar como experiencia o la experiencia del pensar se da en el ámbito de una espera, una especie de atención inquieta, expectante, que es la que caracteriza al pensador.

Nos queda un punto final en esta elaboración de la experiencia. Este aspecto ya lo había enunciado Dewey pero lo encontramos en otros filósofos desde mucho antes, incluso en los filósofos griegos y podemos decir que es la más novedosa interpretación de la experiencia. La experiencia definitivamente no puede ser entendida como una enseñanza que adquirimos, lo que adquirimos sin mediación de una crítica, una distancia y una perspectiva son hábitos de identificación con las cosas del mercado, con los objetos del capital, con el consumo de las ciudades, con las ideologías de las culturas. Rousseau diría que adquirimos vicios, porque nada garantiza que al vivir y tener experiencias de cualquier clase, con ellas seamos mejores. La experiencia como transformación de las ideas y de las cosas que ya describíamos más arriba requiere de un tema fundamental y esencial para que se pueda convertir en una verdadera experiencia, y es la de *incorporar la transformación del individuo, de uno mismo*.

Podemos con esta última idea definir con pleno sentido la experiencia. *Por experiencia hay que entender la transformación de las ideas, de los conceptos, la transformación de las cosas siempre y cuando pasen por una previa transformación de uno mismo*. La experiencia tiene como fin y como condición que uno mismo sea transformado en el mismo momento en que transformemos o participemos en la transformación de la realidad y de la sociedad. Nuestra vida es la que, en resumidas cuentas, hay que transformar. Es muy importante saber, comprender y cambiar las cosas que pasan pero es más importante dedicarnos a

cambiar lo que nos pasa. Es lo que nos pasa, lo que sentimos, pensamos, vivimos y hacemos lo más importante en definitiva.

Quién soy, dónde estoy, para dónde voy, son las preguntas de experiencia y son las preguntas que colocan como protagonista de toda la historia la vida misma, el uno mismo. El hombre contemplativo repetía el saber acumulado en la historia y por las ciencias. El Saber era repetir, memorizar, asimilar, adquirir las ideas previas, producidas por otras experiencias. Los hombres prácticos consideraron que el saber ya no era repetir y memorizar sino intuir, ver, representar en sí mismos lo que eran las cosas y las ideas. La experiencia era una experiencia propia, única, personal, interior, natural, original. No decir los de otros sino decir lo de uno. Posteriormente se entendió que no era suficiente decir lo de uno sino que había que cambiar lo que dijeran de uno y cambiar las cosas en las que nos apoyamos para decir lo de uno. Y finalmente llegamos a saber que hay que hablar de uno, no de otros o de las cosas, para saber de uno. Cuando se hable de otros, de las cosas, hay que hacerlo de tal modo que digamos lo que nos pasa cuando lo hacemos. No olvidar que se trata de uno cuando está el otro, y cuando están las cosas.

Desde el siglo XVIII nos han enseñado a gobernar las cosas, a mandar sobre ellas, nos han enseñado a dominar la naturaleza, a imponer nuestras ideas a los objetos y hacerlos productivos y de esta forma se construyó la cultura de las sociedades democráticas, que incluye por supuesto una forma de gobierno político, penal, judicial, moral y civil. A fines del siglo XX empieza a aparecer una forma distinta de gobierno de las gentes, de las cosas, de las ideas. El principio fundamental de esta forma de gobierno y de esta racionalidad de vivir es la preocupación por uno mismo, por la vida, por el cuerpo y la espiritualidad. Todo lleva a que los seres humanos se conozcan, hablen de ellos, relaten sus vidas, intuyan sus sensaciones interiores y exteriores, se pongan sus ideales, sus metas.

De lo que se trata ahora es de gobernarse asimismo, de imponer nuestro dominio sobre nuestro cuerpo y nuestro espíritu. Ser dueños, autores, de nuestro destino. Nosotros mismos sabemos de nosotros mismos por eso nos gobernamos a nosotros mismos. Indudablemente esta apreciación de la vida y de la cultura implica una modificación radical de la educación, de los hábitos, de las enseñanzas. Las bases de esta nueva educación las encontraremos en una educación del cuerpo, de los gestos, de la actitud, de los movimientos, de los gustos, que vayan formando una soberanía de si mismos en los aspectos de la erótica, la ética, la estética y la verdad, es decir, una educación que sea un modo de conducirse y un estilo para hacerlo. ¿Cómo hacerlo? Entendiendo primero que todo cómo se llega a una verdadera experiencia, que no es otra cosa que convertir nuestra vida en una experiencia, es decir, en un viaje que sea capaz de modificar nuestros hábitos, nuestras identidades. Salir y retornar de sí para llegar a sí, para que en esa travesía, en ese camino encontrar no nuestra originalidad o identidad secreta sino nuestras diferencias con las cosas y las ideas, nuestras diferencias con este mundo, y poder así construir otro mundo, un nuevo futuro, que venga de nosotros mismos y que venga por que lo queremos así.

Dentro de esta tradición de la sociología del pensamiento de la experiencia y de la experiencia educativa, hemos de citar dos obras, la primera de ellas es la de Basil Bernstein y la segunda es la de Pierre Bourdieu⁹⁵. El entronque de estas dos obras con Dewey, lo encontramos en la forma como se piensa la experiencia científica. Veámos que Dewey piensa la unidad ideal de la ciencia, como un conjunto cerrado que se abre a un exterior y que se abre a nosotros mismos, al investigador, que no puede no dejar de hacer pasar su experiencia al campo general de la experiencia externa. Bernstein, retomado este hilo conductor de la experiencia, introduce la diferencia entre disciplina o ciencia, contextualización y sistemas de control o códigos y Bourdieu, por su parte, lo hace con la noción de

⁹⁵ Véase BOURDIEU, P. WACQUANT, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI. BERNSTEIN, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.

campo, regiones e interdisciplinariedad. Si bien Dewey, pensaba más allá de la ciencia y de la experiencia científica, no logró crear un concepto para este nuevo lugar, que es al cual se aproximan los dos autores que citamos.

Este nuevo lugar es el Campo. La palabra campo es una unidad conceptual y metodológica, que se emplea para pensar en un espacio que no sea la disciplina o la ciencia. Si bien la ciencia, es un campo conceptual, práctico y de experimentación, como lo definía Kuhn, para Bourdieu y Bernstein, este campo traza sus límites por fuera de la ciencia, por ese exterior que ya había anunciado Dewey y que le permitía diferenciar entre investigador y científico. El campo, en Bernstein, se establece en la relación entre la disciplina, la recontextualización (regiones de saber) y el poder, que son sistemas de control. Aquí adquiere una extrema importancia la noción de límite. Como lo dice Díaz “El estudio de los límites puede relacionarse con el estudio del orden, los sistemas simbólicos y las clasificaciones y, fundamentalmente, con el problema del poder y del control, intrínsecos a la división del trabajo y a las relaciones sociales.

3.2.5. La experiencia educativa en Bernstein y Bourdieu. Para Bernstein y Bourdieu, la experiencia ocurre en el límite, que no debe interpretarse como una línea de frontera, o una línea de separación, sino que es la marca que establece el nuevo lugar de la experiencia como campo discursivo, práctico e institucional. El límite no supone dos espacios previos, que un corte o una diferencia, van a establecer a posteriori. El límite es eso: corte, espacio, y separación, todo ello pensado en la misma acción de pensamiento. Esta noción de límite es la que nos acerca con más precisión a la noción de campo, que no es un espacio en donde se agrupan cosas, no es un conjunto de elementos que un investigador o un pensador usa para poder definir, desde ciertas clasificaciones anteriores, el objeto que quiere investigar. Campo, como lo dice Bourdieu “Es una red de relaciones objetivas entre posiciones objetivamente definidas –en su existencia y en las determinaciones que ellas imponen a sus ocupantes- por su situación (situs)

actual y potencial en la estructura de las distribuciones de las especies de capital (o de poder) cuya posición impone la obtención de beneficios específicos puestos en juego en el campo y, a la vez, por su relación objetiva con las otras posiciones”⁹⁶

En Usa y en Colombia, la investigación curricular estuvo marcada por esta línea de pensamiento que pasa por Duwey, Durkheim, y termina en Bernstein y Bourdieu. Las obras de Apple, Bode, y recientemente, distintos libros de Thomas Popkewitz. En Colombia, la obra de Mario Díaz, discípulo directo de Bernstein, recorre estos caminos. Primero, con su noción de campo intelectual de la educación. A pesar que esta noción entiende mal la noción de campo, porque en esta obra, el campo es un conjunto previo de agrupamiento y no una inmediatez. En segundo lugar, con sus categorías de campo curricular, campo de la profesión académica y campo profesional. Luego, un grupo de investigadores, pertenecientes al grupo de investigación Historia de las prácticas pedagógicas, publicó un libro sobre la modernización educativa en Colombia, en donde usan el concepto de campo curricular. Para ellos este campo es “un espacio de saber en donde inscriben discursos (teorías, modelos), procedimientos y técnicas para la organización, diseño, prgormación, planificación y administración de la instrucción, bajo el principio de la determinación previa de objetivos específicos, planteados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas, con el propósito dental de obtener un aprendizaje efectivo”⁹⁷ Recientemente se sustentó una tesis de doctorado en educación (2009), que se tituló *Un campo de la pedagogía en Colombia*, cuyo autor es un investigador de la pedagogia, el profesor Alberto Echeverry.

⁹⁶ BOURDIEU, P. WACQUANT, L Op. Cit. p. 67.

⁹⁷ MARTÍNEZ y otros. (2003) *Currículo y modernización. Cuatro décadas de la educación en Colombia*. Bogota, GHPP; Magisterio.

CAPITULO IV

4. CURRÍCULO, SOCIEDAD Y CULTURA

Es importante tener claro que el currículo ha sido una forma de pensar, de intervenir y de representarse la educación como una tecnología y una técnica. Así fueron sus comienzos con Bobbit (1918), MacMurry (1923) y Charters (1923). Hacia los años cincuenta, Tyler modificó estas versiones del currículo, al introducir el conductismo teórico como base de sus planteamientos, pues este había sido pensado como práctica y como mecanismo educativo. Una tercera fase del currículo es la de 1970 a 1990, allí el currículo sufrió grandes cambios, al pasar de ser un discurso Norteamericano y convertirse en un discurso universal que se podía aplicar a muchos contextos y realidades. Con este cambio epistemológico el currículo se volvió un campo interdisciplinario a donde concurrían muchas disciplinas, ciencias, pensamientos y corrientes culturales. En ésta época, los valores que marcaron sus comienzos, como el trabajo, la industria, la técnica racional de fabricar mercancías, la lógica binaria, la evaluación y la administración, sufrieron una profunda modificación. Cómo se estaba ante una nueva sociedad, la de la información y la de la producción de conocimientos el currículo tenía que responder a sus objetos y necesidades.

En sus comienzos, el currículo, sin proponérselo se representaba como un procedimiento práctico que quería resolver la forma de educar en el tránsito de una sociedad rural a una sociedad capitalista. Hacia los años cincuenta, el currículo adquiere la forma y los contenidos de un objeto con científicidad universal

desde la construcción de un campo de interdisciplinariedad. Las ciencias humanas, las ciencias de la administración y la teoría de los sistemas, al lado de las políticas de Estado y los discursos de las instituciones educativas, conformaron, constituyeron y organizaron este campo interdisciplinario. El currículo nunca fue más una técnica, un procedimiento ciego de aplicación, se convirtió en un espacio a donde concurrían muchas disciplinas, pensamientos, reflexiones, experiencias y experimentaciones.

En poco tiempo, este espacio de discurso, se desplazó, hacia finales del siglo XX, incorporando en este nuevo lugar, discursos que no habían sido tan importantes. Nos referimos a los discursos de las ciencias de la comunicación, la cibernética, y en general los discursos de la sociedad del conocimiento y muy especialmente los discursos de la gestión. Con ello, desplazamiento y cambio de énfasis, el espacio interdisciplinario empezó a transformarse en un espacio transdisciplinario, lo cual quiere decir, un espacio cuya coherencia interna en sus conceptos y categorías no es de gran preocupación. Lo trans deja atrás el problema formal y estructural de sus lógicas para dirigirse hacia la exterioridad de sus argumentos. Dicho en una palabra, abandonar el campo de científicidad y avanzar al espacio abierto de lo social, lo cultural y la realidad.

El currículo actual no es el mismo que el currículo del libro de Tyler de 1949, y aún el currículo de Stenhouse de 1975 o el de currículo que se reclama de la teoría crítica. Incluso más, el currículo que construyó la sociedad francesa entre 1967 y 1990, teniendo como modelo las ciencias de la educación es otro, respecto del campo interdisciplinario que construyó la sociedad americana después de la Segunda Guerra Mundial. El currículo actual, el que nos sirve de marco y de experiencia educativa para construir nuestros programas educativos y para pensar nuestras instituciones, tiene una naturaleza muy especial, que se la da la actual sociedad, que se ha definido como sociedad posmoderna o sociedad pos-industrial.

El currículo actual es pos-industria, esto es, después de la industria, después de la fábrica, después del trabajo. Tiene sobre su base, debajo de sus pies, la Empresa, como economía; la ciudad, como espacio social; las redes, intercambios y movilizaciones como espacio de comunicación; la mente y la cultura, como exterioridad y la persona, el individuo, la personalidad o el sujeto como soporte vivo, real y material. Si analizamos cualquier propuesta curricular de estos últimos años, vemos tras sus categorías, representaciones, esquemas y operaciones de reflexión, la articulación entre lo vivo, lo productivo, la diversidad y el futuro. Para Tyler (1949) y Bobbit (1918), estas cuatro categorías no existían, las de su tiempo eran la conducta, el desarrollo, la homogeneidad y la realidad. La psicología de la conducta era la ciencia que les resolvía el comportamiento humano; la economía planificada, el desarrollo; la lógica aritmética, la homogeneidad; y la evaluación, la realidad.

En la actualidad estamos ante la existencia de cuatro campos o discursos que son los decisivos para definir cualquier currículo: lo vivo, es un tema de la bio-genética; lo productivo, de la economía de mercado; la diversidad, de la antropología cultural y el futuro, de la gestión. Este contexto tiene un matiz muy importante y es que a diferencia de otras épocas o fases del currículo, la actual es transdisciplinaria, lo cual significa, que no sólo son estas cuatro ciencias las que forman el campo espacio de pensamiento, sino que además de las ciencias, otros discursos no científicos lo pueden hacer, como el Estado, las Instituciones, los Organismos Internacionales, la Policía, la Realidad, los Problemas.

Para pensar el currículo es central y esencial pensar lo vivo, desde la genética como especialización de la biología general. Para hacerlo un curriculista retoma postulados genéticos y biológicos y también opiniones, ideas, intuiciones, percepciones o argumentos extraídos de lo que dice la gente, un instituto del Estado, un argumento aparecido en la red, lo que dice un director de estudios, un

rector, un padre de familia, etc. Lo vivo se desplaza de ser una categoría estrictamente científica a ser una opinión de un cualquiera. Esta opinión va a ser muy importante para definir un objetivo de la vida, como el calentamiento de la tierra, el medio ambiente, la conservación de la vida, la higiene, las dietas, la alimentación, la contaminación y muchos temas que cualquier proyecto curricular debe tener en cuenta. Tyler no tenía en cuenta lo que decía la gente, sino lo que podía él mismo experimentar. Si hoy se tiene en cuenta, el “decir de la gente” y del todo el mundo para definir un proyecto curricular es porque el pensamiento curricular es abierto, múltiple, extenso, en red, integrado, participativo y muchas otras cosas más. Cuestión que le cambia el estatuto epistemológico que tenía y le da otro sentido, el actual. Con ello, el curricularista puede ser un cualquiera, un experto, una institución, una política de Estado, un administrador o un policía y no un profesor investigador como Bobbit.

Además de caracterizar la forma como el currículo piensa los objetos de la contemporaneidad, es fundamental analizar la forma como ha construido su estructura conceptual interna, sus relaciones institucionales y sus esquemas de percepción. En la primera fase del currículo, éste era experimentado, proyectado y aplicado. Actualmente es construido en forma múltiple, colectiva, institucional y general, de allí se deduce la importancia de lo global. Es además transversal, es decir, que se proyecta en red, no hacia lo alto o hacia lo bajo, como era en Tyler sino en conexión, intercambio, relación. Avanza como una autopista, una red de velocidad y una luz. Si en Bobbit era aplicado a la escuela, actualmente no es ni aplicado ni se dirige a la escuela o al sujeto individualizado.

Estamos ante un nuevo currículo si pensamos cada uno de los objetos, categorías y propuestas conceptuales. Veamos este análisis con cuidado. En la primera fase curricular, el currículo se refería a la escuela, al alumno, su conducta, también consideró seriamente la sociedad, la cual la veía como una aproximación a la escuela mediante la educación. De la sociedad, lo que la escuela debía adquirir

era la técnica, en la forma de razón deductiva de la industria y el trabajo. Este complejo articulado tenía dos extremos, uno la enseñanza, y el otro el aprendizaje y en el medio la evaluación. La enseñanza era la transmisión de la razón deductiva, el aprender era el cambio de conducta y la evaluación era la comprobación de esta relación.

Actualmente este panorama o espacio de pensamiento cambió en su totalidad. La escuela no es el objeto, como tampoco lo es el alumno. La escuela es vista un poco más ampliada por la cultura, la ciencia, la técnica y los conocimientos. El alumno no es el centro de la educación, es la persona, el sujeto social y el sujeto de la ciudad, es decir, el ciudadano. La unidad ciudadano no es el individuo, lo es, pero es también la población. Ni el trabajo o la industria se presentan como el objeto del cual se va deducir la racionalidad, este objeto es el conocimiento que circula en el todo social, planetario, mundial, general y local. El saber de la actual sociedad es el que sirve de razón. Este saber no se deduce como en Bobbit porque este saber está en cada uno de los sujetos y en cada una de las instituciones. Lo que hay que hacer es reconocerlo, mediante experiencias significativas y volverlo competencia, capacidad y destreza. Estos tres saberes o valores son extraídos de la mente, del cuerpo y de la voluntad. Su formulación la encontramos en la psicología cognitiva, en la psicología del aprendizaje, en la lingüística comunicativa y las ciencias de la conducta. Pero como lo hemos dicho arriba, estas tres categorías también son creadas, producidas, y fabricadas por la Empresa, el Mercado y las Redes de comunicación, en su versión tecnológica. Ser competentes lo dice y lo define la psicología, el mercado y la empresa. Esta competencia la adapta la institución y la proyecta el curriculista. El currículo es, entonces, la arquitectura conceptual, mediática y práctica, de volver competentes un sujeto, un grupo, un ciudadano y una población.

Debemos anotar qué pasó con la enseñanza, el aprender y la evaluación. Enseñar no es como en Bobbit o Tyler una transmisión, comunicación y formulación para

que sea adquirida, asimilada, recepcionada. El aprender no es un cambio de conducta que ha de ser comprobada por la evaluación. Enseñar, actualmente, es proyectar hacia el futuro una situación imaginaria, virtual y posible. Para que el alumno, sujeto o ciudadano, la haga real, posible, y efectiva. La evaluación no mide el cambio de conducta, sino la adquisición de la interioridad de la realidad, del saber de la competencia y su posibilidad de uso en la realidad, en un problema o en una solución de un algo imaginario. Esta definición integra lo que planteamos “el currículo son capacidades, saberes técnicos, prácticas vitales, que todas persona debe ir consiguiendo a medida que convive, en condiciones de igualdad con criterios de solidaridad”.

4.1. EL CURRÍCULO COMO REALIDAD SOCIAL Y CULTURAL

MacNeil (1981) ubica y describe en su obra, *El currículum, una introducción integral*, cuatro culturas del currículum. Existen, dice, cuatro nociones imperantes sobre la clasificación del currículum, usualmente se clasifica en cuatro importantes categorías: la humanista, la social reconstruccionista, la tecnológica y la académica, cada una sustentada en puntos de vista que tienen diferentes ideas sobre lo *que* debería ser la enseñanza, como, cuando y quien. Se presenta un panorama general sobre las cuatro categorías y dice:

- **La orientación humanista.** El currículum debe estar provisto de experiencias satisfactorias para cada individuo. Los nuevos humanistas creen en la autorrealización, ven en el Currículum un proceso de liberación para el crecimiento personal integral. Este tipo de humanismo no debe confundirse con la línea tradicional de pensamiento liberal, de quienes consideran a las humanidades como disciplinas separadas, así como el arte o la música, la literatura etc. Además de que tratan de ver al ser humano como una creación de la cultura.

- **El social reconstruccionismo.** Hace énfasis en la necesidad la prevalencia de lo societal sobre los intereses individuales. la responsabilidad del currículo radica en que este debe ser fuente de reformas sociales y proveer un mejor futuro para la sociedad. A través del currículo se pueden desarrollar los valores sociales y el uso de estos para los procesos de pensamiento crítico.
- **En la perspectiva tecnológica** el currículo, debe ser visto como un proceso de producción cualquiera que sean los fines exigidos por los encargados de formular las políticas. Se conciben así mismos como agentes de sus clientes son los responsables de producir la evidencia que indique que sus currículos se hacen con propósitos objetivos. Esta no es una orientación neutral, por que sostiene que están obligados a tener un método para que trascienda las metas y contenidos del Currículum.
- **La orientación académica:** ve al currículo como el vehículo por el cual los estudiantes son introducidos dentro de campos de estudio organizados y sometidos dentro de temas disciplinares. El Currículum debe ser visto como un contenido organizado para el sujeto, más que como una fuente de información para tratar los problemas sociales. Quienes participan de esta perspectiva plantean que el Currículum académico es la mejor forma de desarrollar la mente - el dominio del tipo de conocimientos que comúnmente se encuentran en estos currículos contribuyen al pensamiento racional.

4.2. EL CURRÍCULUM EN STENHOUSE Y KEMMIS

Stenhouse (1975) como Kemmis (1988) mantienen la teoría curricular desde sus orígenes, es decir, insisten en fundarla, desarrollarla y consolidarla. No se apartan de sus categorías generales, comunes y positivas. Dicho en una palabra, mantienen la racionalidad clásica, aunque introducen grandes modificaciones. El

aporte de Stenhouse fue el de incorporar un especie de racionalismo Kantiano, al introducir el concepto de experiencia, experimento y crítica. Esto hizo que Stenhouse separara el sujeto que piensa y el sujeto que hace. El que hace debe pensar antes. Es decir, se proyecta, se imagina, se deduce antes de situar una experiencia. Con este argumento Stenhouse cambia el pensamiento tradicional del currículo.

Stenhouse como decimos mantiene el programa escolar como lugar o espacio de fundamentación. Incorpora el concepto de proyecto, experiencia y la investigación, con lo cual el currículum adquiere la lógica o el pensamiento crítico, el currículum es experimento y observación pero es, además, investigación práctica. Stenhouse no es aquel pensador que analiza el currículum como un saber que manipula, activa y controla a voluntad. Stenhouse sabe que entre él y el saber, existe una separación esencial, el modo de decir lo que es el currículum, es un objeto fuera del sujeto. Esta diferencia lo plantea como espacio entre las ideas y las aspiraciones, entre las tentativas y las operaciones. Stenhouse coloca el sujeto de saber en la mitad de la experiencia y desde allí construye un concepto de currículum como proyecto. Lo cual implica diferenciar la teoría de la práctica.

Una cosa es la teoría y otra la práctica, dice Stenhouse. El mismo se coloca en la práctica pero para poder construir la teoría. Esta práctica se considera como una teoría, pues no hay otro modo de pensar la investigación: “dicho vacío sólo puede ser colmado adoptando una actitud de investigación y desarrollo”. El concepto que plantea Stenhouse de currículum es consecuente con la forma como problematiza la investigación. “Es el conjunto de experiencia planificadas proporcionadas por la escuela para ayudar a los alumnos a conseguir en el mejor grado, los objetivos de aprendizaje proyectados según sus necesidades”⁹⁸. Primero existe el proyecto de lo que va a pasar, segundo tenemos la investigación en curso, y tercero la

⁹⁸ STENHOUSE, L (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Ediciones Morata. p. 28.

correlación entre lo uno y lo otro. Muchas posiciones curriculares caben en esta definición. Lo importante es el marco en el cual lo piensa Stenhouse.

Si bien Stenhouse, como decimos mantiene el programa, el plan de estudio, el curso, introduce el concepto de individuo como objeto y abandona la enseñanza-aprendizaje como una operación lógica sin sujeto. Con el individuo aparece el grupo, la situación, el contexto y el análisis crítico de la práctica. Finalmente, incorpora los principios racionales que fundamentan toda actitud y experiencia curricular. Los principios son las bases racionales, lógicas, observacionales y experimentales que cualquier observador debe hacer para poder analizar críticamente cualquier situación⁹⁹.

Este modo de pensar el currículum hace que Stenhouse modifique algunas de las categorías con las que se piensa el currículum, como son las de sujeto que enseña y las de escuela. El profesor se acerca a lo que se va, en otro contexto, como un intelectual, el estudiante abandona la incómoda actitud de ser pasivo y se convierte en un sujeto de saber. La escuela, por su parte, es una institución de cultura cuya función es relacionar el individuo a la totalidad social, es decir, al capital cultural (intelectual, emocional y técnico)¹⁰⁰.

Otro de las categorías que abandona Stenhouse, es instrucción que es reemplazada por enseñanza (Cap. III). Instrucción quería decir orientar, conducir, cuidar, proteger. Stenhouse considera que la escuela ya no tiene esta función y la enseñanza debería tener la función de comunicar, de proyectar, de ir hacia el futuro, ser estratégica en las asignaciones culturales. El profesor proyecta, delinea, enmarca lo que va ser el aprendizaje y éste no va a ser pensado dentro de ninguna categoría psicológica es, una actitud cultural, a toda se está aprendiendo, dice Stenhouse. La escuela es una institución que ya no es cerrada,

⁹⁹ Idem., cap. I.

¹⁰⁰ Idem., cap. II

no tiene la forma del círculo del cuadrado. La escuela es abierta a la cultura, al medio social. La escuela es un lugar de experiencia.

En relación a los objetivos Stenhouse los revive como buen epistemólogo que es. Parte de Bobbit, Taba y Tyler, los autores que hicieron la formulación clásica. Lo que discute Stenhouse es la relación entre finalidades y objetivos. Lo que él piensa y en esto revisa la teoría, es colocar las finalidades como cultura y los objetivos como realizaciones de conocimiento. Como buen Kantiano Stenhouse piensa el modelo antes de su operatividad, modelo que define como sistema. Posteriormente analiza la relación de éste modelo y la práctica, decir, si este modelo funciona manteniendo la idea de sistema o si el modelo es sólo una actividad operatoria.

Stenhouse en el capítulo dedicado a revisar los objetivos mantiene una posición sensata, no se ocupa de revisar la teoría de objetivos en su formulación sino en su realización, creo, dice, “que resulta peligroso juzgar todos los elementos de un currículo, incluso los menos elaborados, sin ensayar en el aula las estrategias que sugiere”¹⁰¹. Esto quiere decir, que la conducta no se puede calcular, operativizar, lo máximo que se puede es predecir, porque es un asunto de aptitud, de actitud, de emocionalidad y de interés. Esta forma de pensar los objetivos cambia la teoría, al diferenciar Stenhouse lo que son las normas, las teorías y los experimentos. Las normas son postulados que no tienen nada que ver con la teoría, son esquemas de comportamiento hechos por fuera de la teoría, de allí que Stenhouse no se ocupe de ello.

En relación a la teoría por objetivos, diferencia el aprender y el conocer, entre objetivos para el aprendizaje y para el conocimiento, problema que ya lo había identificado Bruner y Bernstein. Dicho en otros términos el aprendizaje por objetivos no puede alcanzar el aprendizaje por conceptos. El concepto no se

¹⁰¹ STENHOUSE Op. cit., p. 101.

aprende, no se adquiere, y tampoco se puede enseñar. Del concepto se hacen teorías, por ejemplo, la teoría de los objetivos.

Respecto de la evaluación Stenhouse considera que los objetivos pensados en la tradición clásica son objetivos de aprendizaje y no son objetivos de conocimiento o conceptos. La evaluación ha existido en relación con los objetivos y no con los conocimientos. Esto explica dos comportamientos, el hecho que la los objetivos hayan caído en manos del Estado, los gobiernos y las agencias y que la evaluación sea un modo de control al acceso de los saberes. La salida de los impase de la evaluación, los objetivos y la selección esta en la investigación. Investigar es desarrollar conocimientos, inventar conceptos, es proyectar campos de experiencia. Establecer normas, criterios, formas de selección arbitrarias, no son procedimientos de investigación.

El libro de S, Kemmis (1988) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción* nos presenta una forma muy original de pensar el problema curricular¹⁰². Stenhouse se mete de lleno con el papel del curriculista al cual quiere cambiar, Kemmis, no, él no quiere cambiar la actitud del curriculista, sino pensar, describir, analizar la historia del currículum, sus fases históricas, sus problemas conceptuales y sus resultados teóricos. En Stenhouse la interdisciplinariedad es el medio como se pude entender gran parte de los problemas curriculares. No es así para Kemmis, que no piensa el currículum como una disciplina o un medio interdisciplinario. Kemmis piensa en el campo como el concepto metodológico para pensar las teorías, los esquemas y las categorías. Una de las consecuencias de esta categoría de campo es la revisión de la teoría y la práctica, al modo como la entendía Stenhouse.

En éste, la teoría permitía pensar la práctica, establecer sus principios, clarificar su modo de operar, era una fuente, un motor, una especie de causa, cuestión que en

¹⁰² KEMMIS, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata

su momento, también analizábamos en la obra de Dewey. Para Kemmis la teoría está unida con la práctica, pero no por el medio del sujeto sino por la relación social¹⁰³. El todo social es primero, antecede, es un a priori, como en Kant. A lo teórico y a la práctica. Si esto es así, si se piensa de este modo la teoría y la práctica, ninguna prima sobre la otra sino que son dos esferas o espacios singulares, cada uno con su propia historia y sus funciones.

El capítulo inicial de su obra Kemmis propone el concepto de campo del currículum constituido por la teoría y la metateoría. La teoría son cada una de las obras que han aportado al currículum y la metateoría, la visión de conjunto de las obras: su historia, génesis y modelos. El primer autor que Kemmis considera que planteó la teoría del campo curricular es Joseph Schwab en 1969. El campo permite y hace posible establecer cortes y describir los conceptos o teorías de ese campo. La primera objetividad del campo en Schwab es ver que el currículum empezó como un dominio técnico, dominado por la psicología de la conducta y disciplinas afines como la sociología, la economía y la filosofía. Estas disciplinas crearon el campo de la ciencia de la educación en los años sesenta. Para Kemmis, Stenhouse representa la segunda revolución curricular dentro de la teoría del campo, es decir, de aquellos autores que no se piensan como curriculistas sino como historiadores del currículum. Lo que hemos descrito de la obra de Stenhouse es lo que Kemmis ubica como el aporte de Stenhouse.

En los capítulos posteriores de su obra (III a VI) Kemmis elabora en forma práctica y reconstructiva la metateoría del currículum con base en ciertos conceptos operadores como racionalismo, ideología, comunidades críticas y emancipación. El problema central de la Teoría del Currículo debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por el otro. El análisis de Kemmis del campo curricular es bien singular. Veamos. En el campo curricular, dice, existen

¹⁰³ Idem., p. 30.

diferentes posiciones que activan diferentes lenguajes que dan lugar a tensiones y problemáticas derivadas de las relaciones de poder y de los principios de control social que se expresan a través de diversas interacciones que constituyen los procesos formativos. Resulta significativo señalar que las diferentes nociones de currículum que se reseña en esta parte, invitan a ser leídas como manifestaciones concretas de una posición en las estructuras de poder y control hegemónicas en un momento histórico determinado, lo cual permite afirmar que las reformas académicas y curriculares, son procesos que comportan decisiones de orden político.

En lo que sigue, se aprende convocar al grueso de los preocupados en la transformación de la cultura académica y curricular al estudio sistemático de algunos de los antecedentes históricos que configuran la problemática curricular. Se asume como significativa la necesidad de aportar elementos que sirvan de base o fundamento a la mirada crítica del currículum, lo cual se pretende sirva para tensionar las actuales estructuras a través de las cuales se está construyendo la identidad de nuestros profesionales. Abordar el análisis de la problemática curricular exige inicialmente orientar la atención al estudio de la evolución histórica que ha tenido la noción del currículo y sus implicaciones en la definición de las diferentes políticas que han marcado y determinado el desarrollo del proceso educativo.

Lo anterior implica que el análisis del campo retome las formas y los contenidos de las teorías. Por ejemplo, las características específicas de los discursos, de los agentes involucrados, de las prácticas y acciones que cada noción del currículo comportan que están íntimamente vinculadas con la naturaleza de las relaciones de poder hegemónicas y a los principios de control social dominantes. Esto permite, dice Kemmis, precisar el aporte teórico al currículo y si éste es sistemático no. Aunque hay que ser precavidos, porque en muchos casos “bajo el ropaje del lenguaje y los conceptos técnicos se dan procesos de legitimación a

posteriori de las prácticas vigentes, y en otros casos, los discurso convalidados aparecen como discursos críticos, que tratan del develar los supuestos y el significado de las prácticas”¹⁰⁴.

Kemmis nos recuerda un poco la historia del currículum, aquella que hemos reconstruido en el segundo capítulo. Se puede afirmar, dice, que el concepto currículum hizo su presentación en público en 1918 con la obra *The Currículum* de F. Bobbitt. A partir de dicho momento la proliferación de análisis, definiciones, concepciones, argumentaciones ha sido la característica fundamental de este campo conceptual. Para Kemmis el currículum no es un concepto sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana, más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas¹⁰⁵.

Kemmis siempre insiste en vincular el concepto de currículum con la cultura y con la sociedad, en ese sentido se aparta de reflexiones dogmáticas que no lo ven en relación. Retoma el concepto de cultura de Tyler para mostrar que si existe esta tradición en la teoría. Si por cultura se entiende “aquel complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (Tyler), no es difícil advertir la generalidad y amplitud de la anterior noción de currículum, que obviamente propicia la ambigüedad y la laxitud en su desarrollo. Con estas ideas resume lo que podría ser el currículum: el currículum puede ser asumido de dos maneras, a) como plan de estudios b) para identificar un campo de estudios y se destaca; el currículum como un plan para la educación es calificado como un currículum o el currículum... pero como campo de estudio, al igual que muchos campos especializados, es definido tanto por el aspecto

¹⁰⁴ GIMENO, Sacristan (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata

¹⁰⁵ KEMMIS, S. Op.cit., p.57-58.

concreto del que versa (estructura semántica), como por los procedimientos de investigación y práctica que utiliza (estructura sintáctica)¹⁰⁶.

El otro aspecto fundamental en Kemmis es la relación del currículum con la sociedad. Afirma que las teorías curriculares son teorías sociales, no solo por que reflejan la historia de las sociedades en las que surgen, sino también en el sentido de que están vinculados con posiciones sobre el cambio social y en particular con el papel de la educación en la reproducción o transformación de la sociedad¹⁰⁷. Es necesario anotar que kemmis considera que el currículum, además de ser un conglomerado cultural organizado de forma peculiar que permite análisis desde múltiples puntos de vista, genera toda una actividad social, política y técnica variopinta, marco que le dan un sentido particular, como lo dice Sacristán. Resulta entonces necesario relevar que la concepción restringida del currículo como plan de estudio no se ve fortalecida en la anterior noción, por el contrario, su carácter social y político traza los procesos de transformación social.

El resumen que hace Kemmis de los modelos curriculares es muy ilustrativo de la forma como se analiza el campo. Describamos lo que dice: la concepción del currículo como problema técnico: la relevancia de los expertos externos en su papel de guía en la planificación educativa y toma de decisiones y su capacidad de control sobre el proceso, a través de la evaluación externa. El funcionalismo concibe el currículum a partir de las necesidades administrativas y como una serie de resultados de aprendizaje como consecuencia el currículum queda pre-especificado y cerrada de antemano. La interdisciplinariedad en esta concepción es un slogan. Necesario señalar que esta concepción parece ser la hegemónica en la cultura curricular de América Latina. Se puede deducir de esta noción de currículum la naturaleza social e histórica que acompaña su desarrollo, de tal suerte que desborda la concepción restringida que lo agota en el plan de estudios

¹⁰⁶ Idem., p. 58.

¹⁰⁷ Idem., p.62.

o en la entrega de un sin número de información sin ninguna relación e interacción con el contexto en el cual se desarrolla. Stenhouse apoyado en la hermenéutica define el currículum como el intento de comunicar los principios esenciales en una propuesta educativa de tal forma, que queda abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica. La postura de Stenhouse (1984) plantea de manera explícita el problema del currículum como campo de comunicación de la teoría con la práctica, relación en la que el profesor es concebido como un auténtico investigador. Gimeno Sacristán (1988) refiriéndose al trabajo de Stenhouse señala “que ha planteado de forma definitiva el problema de concebir el currículum como campos de estudios y de prácticas que se interesan por la interrelación de dos grandes campos de significado que se han dado por separado como conceptos diferenciados de currículum: las intenciones para la escuela y la realidad de la escuela; teorías o ideas para la practicas y las condiciones de la realidad de esa práctica”¹⁰⁸.

Esta reflexión se termina con el siguiente esquema “Desde la anterior perspectiva el currículum se abre como un campo problemático del cual surgen líneas de análisis distintas se perfilan objetos de organización variados, surgen tramas complejas en las cuales se gestan sujetos se los recorta, se los reprime o se habilita su desarrollo. El interés del currículum, en este enfoque, está en las articulaciones antes que en los contenidos, al contrario de las teorías clásicas, que adjudican a los contenidos un valor sustancial. Los contenidos curriculares se constituyen como consecuencia de la relación discursiva que se produce en el proceso de determinación curricular de manera muy arcana. (Dentro de los análisis que se viven haciendo es importante resaltar como el autor aborda la concepción curricular muy cercana a la noción de campo de Bourdieu). Este concepto se convierte en fundamental en el desarrollo teórico de este libro. Currículum comprensivo y entendido como un proceso de búsqueda y negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre cultura

¹⁰⁸ GIMENO, Sacristán. Op. cit., p. 62.

universal y la cultura de la cotidianidad, y, la socialización de la cultura de la dominación y la cultura dominada. Todo currículum se formula en términos selección y combinación. Esto significa que los contenidos educativos se seleccionan comunidades o dominios separados y que una vez separadas se combinan.”¹⁰⁹

4.3. EL CURRÍCULO COMO CONSTRUCCIÓN CULTURAL

Apoyada en la obra de Kemmis y Stenhouse, y en la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Habermans (1972), Grundy plantea en su libro “Producto o Práxis del Currículum” (1987) un fundamento teórico coherente para el trabajo de deliberación sobre el currículum y la práctica curricular y mediante este hacer algunas propuestas para mejorar las experiencias de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y los profesores.

Parte para su análisis, parte de argumentar que *el currículum no es un concepto sino una construcción cultural. No se trata de un concepto abstracto que tenga una existencia aparte de y antecedente de la experiencia humana. Es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.*¹¹⁰ Es decir, que cuando hablamos de currículum, no estamos refiriéndonos a un instrumento sino que nos estamos refiriendo a procesos de interacción humana. Al hablar de currículum, estamos haciendo referencia a las prácticas educativas de determinadas instituciones.”*Toda práctica educativa supone un concepto de hombre y de mundo. Las prácticas educativas y el currículum que es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo.*¹¹¹”

¹⁰⁹ Idem., p.66-67.

¹¹⁰ GRUNDY, Shirley (1994). *Producto o Práxis del Currículum*. Madrid. Ediciones Morata. p. 20.

¹¹¹ Op. Cit., p. 22.

Para Grundy, El currículum es una construcción social. Esto significa, que la forma y los contenidos de esa construcción están determinados por los intereses humanos fundamentales que suponen conceptos de las personas y de su mundo que desarrolla Habermas (1979) y que retoma de Kemmis, al considerar las distintas formas de elaborar la teoría del currículum y sus perspectivas metateóricas en relación con la ubicación cultural y social de la educación y la escolarización.¹¹²

Abandona Grundy, el “*evangelio del currículum*”, la tradición construida hasta ahora, como legado de Tyler. El diseño curricular visto como un conjunto de proposiciones y prácticas lineales, orientadas al producto, propias de un interés técnico. Un interés por el control y manipulación del ambiente. En donde una de las palabras claves es “objetivos”. Así, entre más específicos sean los objetivos, más fácil será el producto. Esta insistencia en la especificación exacta de los objetivos ha sido la inspiración del currículum.

De igual forma, plantea Grundy (Cap. II), que el interés técnico que ha predominado en el diseño del currículum, no solo se ha ocupado de controlar el desarrollo del currículum, sino el ambiente de aprendizaje para que pueda producirse el deseado aprendizaje, en tal sentido también se ha convertido en un mecanismo de control de los estudiantes. Son los diseñadores del currículum quienes deciden hasta donde pueden llegar los estudiantes. La evaluación tal y

¹¹² La teoría técnica sobre el currículum considera la sociedad y la cultura como una trama externa a la escolarización y al currículum, como un contexto caracterizado por las necesidades y objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder, desarrollando programas para alcanzar los objetivos de la sociedad. La teoría práctica del currículum considera la sociedad y la cultura como un tipo de sustrato, pero adopta un punto de vista más activo acerca del papel de la educación, de las escuelas y de los profesores, en su contribución a la sociedad y a la cultura mediante el desarrollo de personas educadas. La teoría práctica del currículum trata de formar el juicio de los profesores y de otros miembros de la sociedad y la cultura para actuar de manera sensata y correctamente en las situaciones en las que ellas mismas se encuentran. Se basa en un punto de vista liberal de la sociedad en donde los sujetos efectúan decisiones morales y actúan de acuerdo a sus conciencias y mejores juicios. La teoría crítica del currículum parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas, por tanto el trabajo de la teoría crítica del currículum es analizar los procesos mediante los que nuestra sociedad y nuestros puntos de vista frente a ella se han formado, para transformarlos.

como lo planteaba Tyler (1949), hace parte del diseño del currículum, pero está separada del proceso de enseñanza, de la misma forma que el diseño del currículum está separado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así mismo hace parte del sistema de control.

Señala Grundy, siguiendo la teoría de los intereses de Habermas (Cap. VI), que mientras el interés técnico tiene un resultado o un producto independiente de la práctica, el interés práctico se centra mucho más en el acto y en el actor, en vez de en el resultado de la acción. El interés práctico genera una acción entre sujetos y no sobre objetos. El *currículum como práctica*, resalta la acción o la práctica y no el producto. Decir que el currículum pertenece al ámbito de lo práctico, es afirmar que pertenece al ámbito de la interacción humana y que esta interrelacionado con la interacción de profesor y alumnos.¹¹³

El currículum como práctica, supone que la preocupación central del profesor será el aprendizaje, no la enseñanza. El aprendizaje no desde los resultados o productos sino desde la construcción de significados. Los objetivos se convierten en lo que Stenhouse denomina “hipótesis” que han de comprobarse en la práctica de la clase y la evaluación se realizará en la experiencia práctica a partir de la interpretación de todos los participantes. En tal sentido los contenidos son de naturaleza holística, deberán estimular la interpretación y el ejercicio del juicio tanto de los estudiantes como del profesor, en vez del aprendizaje rutinario de destrezas preestablecidas. Stenhouse (1975), lo plantea de la siguiente manera “resulta factible establecer principios para la selección de contenidos en el currículum con arreglo a criterios que no dependen de la existencia de una especificación de los objetivos y que son lo suficientemente netos como para proporcionar una auténtica orientación” lo importante es el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sobre la base del juicio del profesor y no de su direccionamiento.

¹¹³ Ibid., p. 101.

Por su parte, en el marco del interés crítico o emancipador (Freire, 1972), el currículum se desarrollará a través de una dinámica de acción y reflexión. Es decir, el currículum no consistirá en un conjunto de planes que implementar, sino que se constituirá en un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas e integradas en el proceso.

Desde esta perspectiva Grundy, le da sentido a la noción de *currículum como praxis social*, no como producto, ni como resultado de acciones hipotéticas, sino como situaciones de aprendizaje reales, como procesos de interacción social. La praxis supone un proceso de construcción de significados. En tal sentido, la enseñanza y el aprendizaje son considerados como una relación dialógica entre profesor y estudiante. El aprendizaje es un acto social. Mediante el aprendizaje los estudiantes se convierten en participantes activos en la construcción de su propio conocimiento¹¹⁴.

El desarrollo del currículum desde un interés crítico es problemático y requiere reflexión y acciones de los participantes. Los contenidos son producto de la negociación cultural. El propósito del currículum es la promoción de la conciencia crítica. La evaluación, por supuesto, no puede verse separada del proceso de construcción del currículum, hace parte de la posibilidad de darle sentido a las acciones. Así, la evaluación abarca una crítica de lo aprendido, así como de las interacciones que se producen en la situación de aprendizaje.

¹¹⁴ Para que el currículum contribuya al interés emancipatorio debe entenderse como una praxis, para lo cual Grundy se apoya en los siguientes principios: a) Tiene que ser una práctica sustentada en la reflexión en tanto que praxis, pues se construye en la interacción entre el reflexionar y el actuar, dentro de un proceso que comprende la planificación, la acción y la evaluación, todo ello integrado en la espiral investigación- acción. b) Puesto que la praxis tiene un lugar en el mundo real, el proceso de construcción del currículum no debiera separarse del proceso de realización. c) La praxis opera en un mundo de interacciones, que es el mundo social y cultural, significando con ella que no puede referirse en forma exclusiva a problemas de aprendizaje, ya que se trata de un acto social, como una interacción entre la enseñanza y el aprendizaje dentro de unas determinadas condiciones. d) El mundo de la praxis es un mundo construido no natural. El contenido del currículum es así una construcción social. A través del aprendizaje de currículum los alumnos se convierten en activos partícipes de su propio saber. e) La praxis asume el proceso de creación de significado como construcción social.

En el último capítulo, “La praxis curricular y el trabajo del profesor”, Grundy explora lo que los diversos constructos sobre la teoría de los intereses significan para el trabajo de los profesores. En primer lugar, analiza la naturaleza del trabajo de los profesores cuando se construye como una acción productiva, práctica o cuando los profesores desarrollan una forma de trabajo caracterizada por un interés emancipatorio y posteriormente, sobre la base de esta reflexión propone algunos elementos para mejorar la calidad del trabajo de los profesores.

Al respecto, Grundy afirma que cuando el trabajo de los profesores está fundamentado en un interés técnico, aparece como una manifestación de artesanía, o de trabajo mecánico. Cuando las prácticas que favorecen el aprendizaje se desarrollan de forma que dependan del ejercicio del juicio práctica de actor, puede caracterizarse por la profesionalidad. El resultado de la profesionalidad es la “acción Práctica”. La práctica profesional tiene relación con el mundo intersubjetivo de las personas, no con la de los objetos, que es el terreno propio de la acción técnica. Ahora bien, cuando la práctica profesional pasa de la comprensión a la autorreflexión crítica, constituye una praxis emancipadora. La praxis emancipadora opera en el nivel de la praxis social y en el nivel de la praxis política, como Habermas lo afirma, a la transformación de “*las relaciones de dependencia, ideológicamente fijadas*”. Esta acción se caracteriza por una disposición que va más allá de la profesionalidad. Se trata de la disposición de la práctica.

Esta idea de una nueva disposición de la práctica, construida sobre la teoría de los intereses del conocimiento, es en la que se apoya Grundy para proponer una reconceptualización de la idea de profesionalidad, que implica la transformación de las prácticas de trabajo. Grundy, retoma a Kemmis (1988) para señalar el significado de una nueva práctica de trabajo “Primero, las actitudes y prácticas de los profesionales deben llegar a basarse más firmemente en la teoría y la investigación educativa. Segundo, debe ampliarse la autonomía profesional de los

docentes. Tercero, deben ampliarse las responsabilidades profesionales de los profesores”.

Para que se realice esta transformación de la práctica, hace falta, según Grundy, una reestructuración radical de la forma en que los profesores contemplan su propio crecimiento profesional. Más allá de las orientaciones y directrices de los lineamientos de política central sobre la práctica, las iniciativas deben surgir del colectivo de docentes. Se trata de un proceso de transformación en que el conocimiento y la acción se relacionan dialécticamente a través de la reflexión crítica, que posibilita una praxis emancipadora. La investigación – acción puede emplearse como una técnica que provee un método eficaz a los profesores para evaluar y mejorar sus prácticas. Es un proceso que estimula la reflexión sobre la práctica con el fin de comprender esa práctica y hacer más significativas las experiencias de aprendizaje en clase. “La estimulante consecuencia que la investigación acción tiene para los profesores consiste en la posibilidad que ofrece a los profesionales en ejercicio de que ejerzan un grado mayor de autonomía y responsabilidad respecto a sus propias prácticas de trabajo y de que proporcionen a los alumnos con quienes trabajan experiencias de aprendizaje más auténticas” (Stenhouse, 1975).

4.4. EL CURRÍCULUM UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

La obra del Profesor Gimeno Sacristan (1988), Concibe el currículum como una práctica, una expresión de la función socializadora y cultural que tiene la escuela, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica. El currículum como un proyecto concretado en un plan específico, hace relación a la conexión entre unos principios y la realización de los mismos. Es una práctica en la que se establece un diálogo entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan

ante él, profesores que lo modelan. El currículum se expresa en una práctica y toma significado dentro de ella. El currículum es contexto de una práctica al tiempo que es contextualizado por ella. La teorización del currículum a juicio de Sacristán, tiene que ocuparse de las condiciones de realización del currículum, de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones, solo desde allí puede contribuir a su autocrítica y renovación.

La escuela o en general cualquier nivel educativo, bajo cualquier modelo de educación adopta una posición o una orientación selectiva ante la cultura, que se concreta en el currículum que se transmite. El sistema educativo sirve a unos fines concretos y ellos se reflejan en el currículum. Todas las finalidades que se le atribuyen implícita o explícitamente a una institución escolar, acaban necesariamente teniendo un reflejo en los objetivos que reflejan todo currículum, en la selección de componentes del mismo y en sus prácticas. En esa misma medida, el currículum es un elemento nuclear de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural.

Gimeno Sacristán fundamenta su perspectiva del currículum como una reflexión sobre la práctica, en el trabajo desarrollado por Kemmís, Stenhouse y Grundy. Tres postulados cruzan su obra. Primero, el currículum como una práctica social. Segundo, el currículum como una selección cultural. Tercero, el currículum como un proceso de construcción permanente.

4.4.1. El currículum como práctica social. Para la elaboración conceptual del currículum como práctica social, Gimeno Sacristán parte de identificar las grandes concepciones teóricas que históricamente han sustentado la práctica del currículum. En este sentido, afirma que las teorías del currículo son metateorías sobre los códigos que los estructuran y la forma de pensarlos.

Recoge en su exposición cuatro perspectivas a partir de las cuales se han configurado los modelos teóricos y prácticas relacionadas con el currículum: El currículum como suma de exigencias académicas, el currículum base de experiencias, el legado tecnológico y eficientista del currículum y el puente entre la teoría y la acción: el currículo como configurador de la práctica.

Centra principalmente su discusión en la perspectiva tecnológica, burocrática o eficientista que ha sido un modelo apoyado desde la burocracia que organiza, controla y gestiona el currículum, en donde el currículum ha sido considerado como un campo de decisiones político-administrativas, al margen del sistema escolar y de los profesores. Y argumenta la perspectiva del currículum como *“una opción cultural, un proyecto selectivo de la cultura, que está social, político, cultural y administrativamente condicionado y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal y como se halla configurada.”*¹¹⁵ En este sentido concibe, que las teorías curriculares, deben responder a las relaciones del currículum con la sociedad y la cultura y que currículum debe constituirse como regulador del interior de las instituciones escolares.

En el primer capítulo “Aproximaciones al concepto de currículum”, Gimeno Sacristán parte de indagar algunas de las características más sobresalientes de las prácticas vigentes que se desarrollan en torno a la realización práctica de los currículos para tomar posteriormente el discurso metateórico que ordena la teorización sobre ellos. En el marco de las definiciones, acepciones y perspectivas sobre el currículum identifica cinco ámbitos desde los cuales se puede hacer una discusión sobre el currículum:

- El punto de vista sobre su función social, en tanto que es el enlace entre sociedad y escuela.

¹¹⁵ Op. cit., p. 40.

- Proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto de diferentes aspectos, experiencias, contenidos.
- Currículum como expresión formal o material de un proyecto educativo
- Currículum como un campo práctico, que posibilita el análisis de procesos instructivos y de la realidad de la práctica; como territorio de intersección de prácticas diversas, que no solo se refieren a los procesos de tipo pedagógico, interacciones y comunicaciones educativas y como interacción entre la teoría y la práctica de la educación.
- También se refieren al currículum quienes ejercen un tipo de actividad discursiva o investigativa sobre la educación¹¹⁶.

En este sentido, plantea Gimeno Sacristán, que cuando se define el currículum, se está haciendo alusión a la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado para un nivel o modalidad de educación, en un entramado institucional. El currículum es una praxis, antes que un objeto estático proveniente de un modelo que piensa la educación o los aprendizajes necesarios de los niños o los jóvenes. Es una práctica, una expresión de la función socializadora y cultural que tiene la institución educativa.

Gimeno Sacristán afirma, que la teorización sobre el currículum tiene que ocuparse necesariamente de las condiciones de realización del mismo, de la reflexión sobre la acción educativa en las instituciones, en función de la complejidad que se deriva del desarrollo y realización del currículum, solo de esa manera el currículum puede contribuir al proceso de autocrítica y autorrenovación que debe tener (Giroux, 1981, Citado por Sacristán). Por ello la importancia del análisis del currículum, tanto en sus contenidos como en sus formas, para entender la misión de la institución escolar en sus diferentes niveles y modalidades. La función que cumple el currículum como expresión del proyecto de

¹¹⁶ GIMENO, Sacristán (1988). Op. cit., p. 15.

cultura y socialización, la realiza a través de sus contenidos, su formato y sus prácticas.

Es currículo es un cruce entre diversas prácticas, que no solo se pueden reducir a la práctica pedagógica de enseñanza, sino que involucra diversos espacios, tal y como sugiere (King 1986, citado por Sacristán), el contexto de aula, el contexto personal y social, el contexto histórico escolar, el contexto político en el que se inserta la educación. Se trata de una construcción social y cultural que expresa determinaciones no estrictamente escolares, sino que se sitúa entre las experiencias personales y culturales de los sujetos, previas y paralelas a las escolares, pero sobre el que inciden subsistemas exteriores muy importantes. Sacristán señala ocho subsistemas o ámbitos en los que se expresan las prácticas relacionadas con el currículum:

- El ámbito de la actividad político administrativa: La administración educativa regula el currículum bajo distintos esquemas de intervención política.
- El subsistema de participación o control: En todo sistema educativo, la elaboración y concreción del currículum, así como el control de su realización están a cargo de unas instancias con competencias claramente definidas, que varían de acuerdo al marco jurídico y administrativo de cada contexto. Las funciones sobre la configuración de los currículos, su concreción, su vigilancia están en manos del gobierno, agencias internacionales, científicas o culturales. Todo sistema de currículo está inserto en un juego de poderes.
- La ordenación del sistema educativo: La propia estructura de niveles, ciclos, modalidades ordenan el sistema educativo, ordenan las entradas, tránsitos y salidas, sirviéndose del currículum, a partir del cual se definen las finalidades concretas de cada tramo de la escolaridad. Los niveles

educativos y modalidades de educación cumplen funciones sociales, selectivas, profesionales y culturales diferenciadas y ello se refleja en la selección curricular de los contenidos y las prácticas.

- El sistema de producción de medios: Los currículos se concretan en materiales didácticos, a partir de los cuales se ordena el progreso curricular en áreas, cursos, asignaturas, que se constituyen en dispositivos de control sobre currículo.
- Los ámbitos de creación cultural y científico: En la medida en que el currículo es una selección de la cultura, los fenómenos que afectan a las instancias de creación y difusión del saber tienen una incidencia directa en la selección curricular de los contenidos y las prácticas.
- Subsistema técnico – pedagógico: Los formadores, especialistas e investigadores en educación crean lenguajes, tradiciones, conceptualizaciones sobre la realidad educativa y la manera de transformarla, sugieren esquemas de orientar la práctica, a través del currículum.
- El subsistema de innovación: En los sistemas educativos complejos, aumenta la sensibilidad sobre la calidad de los mismos y de la acomodación de los currículums a las demandas de la sociedad, a partir de las cuales se han adelantando las reformas educativas a los sistemas educativos.
- El subsistema práctico-pedagógico: Es lo que comúnmente llamamos enseñanza por procesos, en el que se hacen realidad las propuestas curriculares organizadas por el marco institucional regulativo y por la influencia de los ámbitos anteriormente descritos. Desde esta perspectiva el

currículum hace referencia al intercambio entre profesores y alumnos expresándose en prácticas de enseñanza bajo enfoques metodológicos diversos.

Es en este conjunto de interacciones en donde el currículum se configura como objeto y es a través de las prácticas concretas dentro del sistema general y los subsistemas parciales como podemos apreciar las funciones que cumple el currículum y los significados que adopta.

Visto así, el currículum es la condensación o expresión de la función social y cultural de la institución escolar, el currículum refleja el carácter de institución total que cada vez más está asumiendo la escuela, en un contexto social en donde las funciones de socialización que han desempeñado otros agentes sociales. Este carácter global de la institución escolar, supone una transformación en las relaciones pedagógicas, en la selección de los contenidos del currículum, de la profesionalidad de los profesores.

En síntesis, podríamos decir que: el currículum es la expresión de la función socializadora de la escuela; que es un instrumento que genera toda una gama de usos, entre ellos la comprensión de lo que es una práctica pedagógica; además está ampliamente relacionado con el contenido de la profesionalidad de los docentes, lo que se entiende por buen profesor, las funciones que se le pide que desarrolle dependen de la variación de los contenidos, finalidades y mecanismos de desarrollo curricular; en el currículum se entrecruzan componentes y determinaciones muy diversas: pedagógicas, políticas, prácticas administrativas, productivas, de control sobre el sistema escolar, de innovación pedagógica.

4.4.2. El currículum como selección cultural. Un aspecto central dentro de la obra de Gimeno Sacristán tiene que ver con la categoría de currículum como selección cultural. Tres razones fundamentan esta apreciación. En primer lugar, la

complejidad del aprendizaje escolar. A las instituciones educativas les han ido transfiriendo misiones educativas que en otros momentos históricos habían desempeñado otras instituciones, la escolarización obligatoria por su parte ha implicado que el proyecto educativo tenga que incluir contenidos más diversos y complejos, la pretensión de preparar al futuro ciudadano obliga a la introducción de nuevos contenidos por fuera de las áreas del conocimiento académicas clásicas. En segundo lugar, una educación básica preparatoria para comprender el mundo hoy, exige un currículum más complejo que el tradicional y desarrollado con otras metodologías. Todas estas pretensiones en un mundo de desarrollo muy acelerado en la creación de conocimientos y de medios de difusión de toda la cultura, plantea el problema de lograr un consenso social y pedagógico que logre reconocer el núcleo común básico de formación para todos, en un ambiente en el que el academicismo tiene un arraigo importante. Y en tercer lugar, se le pide al currículum que se configure en un mapa representativo de la cultura, que agrupe dimensiones de la cultura en diferentes áreas de conocimiento y de experiencia.

Esto ha implicado para la teoría curricular una revisión sobre los territorios del saber, los campos, disciplinas y áreas del conocimiento y su manera de convertirlos en una parcela del currículum, que permita fomentar una manera u otra de educación. Veamos la diferenciación tal y como la plantea Gimeno Sacristán¹¹⁷.

Un campo de conocimiento, es ante todo, una comunidad de especialistas y profesores que comparten una parcela del saber o un determinado discurso intelectual, con la preocupación de realizar contribuciones al mismo. El dominio del campo por parte de la comunidad implica a todo un espectro que va desde una minoría que crea nuevas direcciones en el desarrollo del campo, otros que aportan contribuciones importantes y una gran mayoría que enseña en instituciones

¹¹⁷ Lo que sigue hace referencia a las diferenciaciones que Gimeno Sacristán hace sobre campo de conocimiento, área del conocimiento, disciplina o campo especializado y un ámbito del saber.

escolares. En esa comunidad con diferentes cometidos se producen desconexiones e incomunicaciones importantes. No es fácil encontrar referencia en los currículum a ese carácter vivo, histórico y no siempre coherente de los saberes como campos de la actividad humana.

Un área de conocimiento es también la expresión de una cierta capacidad de creación humana dentro de un determinado territorio especializado o en facetas fronterizas entre varios de ellos, cuya dinámica se mantiene siguiendo unos principios metodológicos pero que se alimenta también de impulsos imaginativos, súbitos y puntuales.

Una disciplina o campo especializado de conocimiento es un dominio, un territorio, más o menos delimitado, con fronteras permeables, con una cierta visión especializada de la realidad, con un determinado prestigio entre otros dominios, con conflictos internos e interterritoriales, también con una capacidad determinada de expansión en un momento histórico dado.

Un campo de conocimiento es una acumulación de tradición, tiene una historia. Es un discurso laborioso elaborado en el tiempo a través del que ha acumulado usos y tradiciones, aciertos y errores. Lo que es en un momento dado ese campo se explica por una dinámica histórica afectada por múltiples hechos, aportaciones y circunstancias. La relativización histórica del saber suele estar ausente de las visiones escolares del mismo.

Un ámbito de saber está compuesto por una determinada estructura conceptual, formado por ideas básicas, hipótesis, conceptos, principios, generalizaciones aceptadas como válidas en un momento de su desarrollo.

Un área del saber, es una forma de indagar, tiene una estructura sintáctica. Los campos del saber suponen lenguajes y sistemas de símbolos especializados, que crean mundos de significaciones propias.

Buena parte de los problemas de la enseñanza surgen al tratar de acercar esos significados al lenguaje de los estudiantes. La expansión del saber en general y en cada campo, no solo supone un aumento cuantitativo de información y conocimientos sino cambios profundos en los paradigmas científicos y de creación que guían la producción del saber, esto es uno de los problemas esenciales del currículo como selección cultural, pero es una de los elementos fundamentales para mejorar la calidad de la enseñanza, para vincular la educación con la sociedad, para renovar los saberes que se seleccionan en los procesos de construcción curricular, para responder a las expectativas, necesidades e intereses de los grupos sociales en contextos culturales particulares y su diversidad, para hacer realidad el principio de educación permanente que vincula una selección de conocimientos de la cultura cada vez más amplia, atractiva y profunda.

Un currículo con énfasis en las destrezas básicas para seguir adquiriendo la cultura, exige una transformación pedagógica en los contenidos que pueden seleccionarse de diferentes campos de la cultura, exigiendo profesores mejor y más ampliamente formados para abordar objetivos y contenidos más complejos pues su función es transformar la cultura elaborada en una cultura válida para los ciudadanos. El nuevo currículo reclama metodologías, saberes y destrezas profesionales diferentes, nuevas formas de relación con los alumnos, esquemas de enseñanza, aprendizaje y evaluación nuevos, que permitan la preparación para acercarse cada vez más y mejor a la sociedad del conocimiento y para interactuar en el mundo de la vida.

Todo lo anterior sitúa al currículum como un punto central de referencia para mejorar la calidad de la enseñanza, en el cambio de las condiciones de la práctica, en el perfeccionamiento de los profesores, en la renovación de la institución escolar en general, en los proyectos de innovación de la educación.

4.4.3. El currículum como construcción permanente. El currículum es un objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo. Su valor real para los alumnos que aprenden sus contenidos depende de esos procesos de transformación a que se ve sometido.¹¹⁸

El currículum es un proceso de construcción permanente, se configura en campos de acción diversos, múltiples fuerzas y agentes. No es fruto de una misma racionalidad, obedeciendo a una directriz. Los niveles en que se decide y configura el currículum son instancias que actúan convergentemente, que representan fuerzas diversas, a veces, contradictorias, abriendo así posibilidades de diálogo, opciones alternativas.

Sacristán define seis momentos niveles o fases en el proceso de construcción curricular, fases que tienen interrelaciones recíprocas y circulares entre sí y que plantean la perspectiva de un sistema curricular.

➤ **El currículum prescrito.** En todo sistema educativo, como consecuencia de las regulaciones a que está sometido tanto de carácter nacional como internacional existen una serie de directrices o lineamientos a partir de los cuales se configura el currículum en la institución. Este conjunto de lineamientos es lo que se conoce como política curricular. *“La política curricular gobierna las decisiones generales y se manifiesta en una cierta ordenación jurídica y*

¹¹⁸ Ibid., p. 121.

*administrativa.*¹¹⁹ En tal sentido, la política sobre el currículum tiene implicaciones sobre la práctica y sobre el papel de los profesores y los alumnos.

Sin embargo, la política curricular dista en muchos casos de ser un planteamiento explícito y coherente y esto históricamente ha tenido implicaciones sobre los procesos de construcción curricular, particularmente en torno a la falta de claridad sobre la política curricular como parte esencial de la política educativa y como instrumento para incidir en la calidad de la enseñanza.

- **El currículum presentado a los profesores.** Existe una serie de medios, elaborados por diferentes instancias que suelen traducir a los profesores el significado y los contenidos del currículum. La manera como se presenta el currículo es muy genérica y por tanto no son suficientes para orientar las prácticas de los profesores. De igual forma el nivel de formación de los profesores es limitado y esto no les permite diseñar la práctica a partir del currículo prescrito.

- **El currículum moldeado por los profesores.** Si el currículum es una práctica desarrollada a través de múltiples procesos y en los que se cruzan diversos subsistemas o prácticas diversas, implica comprender que los espacios escolares son lugares de reconstrucción del conocimiento y de la práctica prefigurada por los currículos, impuestos desde afuera de las instituciones educativas. El profesor es un mediador decisivo entre el currículum prescrito y los alumnos, un agente activo en el desarrollo curricular, un moldeador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos. Reconocer el papel de mediador que tiene el profesor en el desarrollo del currículum implica analizar los modelos de formación de los profesores, la selección de los contenidos de la formación, la configuración de la profesionalidad y sus competencias.

¹¹⁹ Ibidem., p. 128.

Adquieren en este sentido, un papel preponderante las concepciones de tipo epistemológico de los profesores en la modelación de los contenidos y en las prácticas, puesto que serán los responsables de los significados que le atribuyen a los componentes del currículum y a la forma de desarrollarlos. *“La epistemología implícita, su idea de lo que es contenido de aprendizaje y conocimiento valioso, le llevará a seleccionar determinados elementos, a dar más importancia a unos que a otros, a recrearse con actividades diversas, a tener en cuenta diferentes aspectos a la hora de evaluar”*.¹²⁰

Youg (1981, citado por Sacristán), asegura que existe una especial conexión entre las creencias epistemológicas de los profesores y los estilos pedagógicos que adoptan, especialmente en dos aspectos: en los procesos de evaluación y en el papel del profesor ante el control de sus alumnos. Para el autor, la perspectiva global dominante es la cientifista, en detrimento de posturas hermenéuticas o críticas. Se acentúa el valor de la objetividad de la estructura interna del conocimiento y se relegan las preocupaciones personales, la totalidad del ser que conoce, las implicaciones y las causas sociales del conocimiento. Consiguientemente, se pretende evaluar con precisión, se pide la posesión de conocimientos terminados, sin relación a la experiencia.¹²¹

Esto supone, que el profesor transforma el contenido del currículum de acuerdo con sus propias concepciones epistemológicas y en relación con el conocimiento pedagógicamente elaborado en relación con las demás formas de conocimiento: Los conocimientos del contenidos de currículum, el conocimiento pedagógico general, el conocimiento pedagógico del profesor en relación con la forma de entender los problemas de su actividad profesional, el conocimiento de sus alumnos y sus características, el conocimiento del contexto educativo, el conocimiento de los fines educativos, valores y su significado histórico y

¹²⁰ Ibidem., p. 216.

¹²¹ Ibidem., p. 217.

filosófico.¹²² La transformación del contenido del currículum se transforma cuando el profesor analiza y critica los propios libros de texto o cualquier otro material que no satisface las necesidades de su estilo o las de sus alumnos en un ambiente determinado. Este proceso, claro está, es el fruto de la formación pedagógica del profesorado.

- **El Currículum en la acción.** El currículum en la acción, es la concreción de la propuesta curricular, pues es en la práctica donde el currículum como proyecto cultural se hace realidad, se mantiene, adquiere significación y valor, independientemente del plano de su formulación. El currículum, al expresarse a través de la praxis, cobra significado para los alumnos y para los profesores.

Es entonces, en la práctica pedagógica en la que se proyectan todas las determinaciones del sistema curricular. Sacristán toma como elemento de análisis en el marco de la práctica pedagógica, las tareas escolares, ya que éstas se constituyen en actividades de enseñanza y aprendizaje, que formalmente estructuradas contienen una metodología, una secuencialidad y unas finalidades.

El desarrollo de una tarea organiza la vida del aula durante el tiempo en que transcurre, regula la interacción entre los alumnos y profesores, el comportamiento del alumno como aprendiz y del profesor, marca las pautas de utilización de los materiales, aborda los objetivos y contenidos del currículo o un fragmento del mismo, plantea una forma de discurrir los acontecimientos en la clase. Las tareas son reguladoras de la práctica y en ella se expresan todos los factores que la determinan.¹²³

Las tareas son el elemento intermedio entre las posibilidades teóricas que marca el currículum y los efectos reales del mismo, solo a través de las actividades que

¹²² SHULAMAN, 1986 y 1987. Citado por Sacristán. *Ibidem.*, p. 220.

¹²³ *Ibidem.*, p. 250.

se desarrollan podemos analizar la riqueza de un determinado planteamiento curricular en la práctica. No solo son un marco de referencia para percibir e interpretar lo que es la enseñanza sino la manera como los alumnos van estructurando sus procesos de aprendizaje. Es por eso que el valor de las tareas va más allá que un recurso para mediar los aprendizajes cognitivos, los ambientes de aprendizaje que se generen deben ser la fuente de aprendizajes diversos: sociales, afectivos, intelectuales entre otros.

De igual forma, las tareas se convierten en elementos de análisis sobre la profesionalidad de los profesores y las posibilidades de recrear los ambientes de aprendizaje, los contenidos curriculares, las situaciones didácticas, en últimas la renovación de la práctica pedagógica.

- **El currículum realizado.** El diseño del currículum es una de las fases más importantes dentro del proceso de construcción curricular. Es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica. El diseño es la posibilidad de ir dándole forma progresivamente al currículum. Diseñar el currículum, es diseñar la práctica, porque supone preparar las condiciones de su desarrollo, puesto que en el diseño se manifiesta un esquema de gobierno de la práctica educativa, de relaciones sociales, políticas y pedagógicas.

Entendido el currículum como el proyecto cultural que se realiza dentro de unas condiciones escolares, debe abordar los problemas en torno a los objetivos, los contenidos, las prácticas y la evaluación; así como los contextos en los que se realiza y los agentes participantes. Si el currículum tal y como lo hemos venido planteando es una selección cultural, requiere una reflexión en torno a la selección, organización y distribución de los contenidos, elaboraciones más complejas que permitan que el currículo se configure en un mapa cultural.

- **El currículum evaluado.** La realización y la concreción de significados del currículum, no puede estar ajena a la evaluación. La evaluación actúa como una presión modeladora de la práctica curricular, ligada a otros agentes como la política curricular, el tipo de tareas en la que se expresa el currículum y la selección de contenidos por parte de los profesores. De hecho, la evaluación es el único procedimiento de control real del currículum y por tanto es importante observarlo tanto en el funcionamiento escolar como en los procedimientos de evaluación formal e informal que realizan los profesores.

Los principales aportes de la evaluación curricular pueden agruparse en dos aspectos fundamentales: En primer lugar, intentando dar respuesta a la manera como se configura social, institucional y subjetivamente los contenidos y procesos plasmados en el currículum. En segundo lugar, analizando las consecuencias que tiene para el alumno, para el ambiente social, para el clima de la clase, para la institución la información sobre el currículum.

4.5. CURRÍCULUM, MODERNIDAD E IDENTIDAD CULTURAL

La obra de Abraham Magendzo, investigador chileno, “Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad” (1996), es una reflexión sobre la educación y el currículum como una manera de pensar el tipo de hombre y mujer que se quiere formar, sobre la formación de una moral y una conciencia, sobre el tipo de sociedad que visionamos construir, a partir de la discusión sobre currículo, conocimiento y democracia. Se analizan categorías como centrales para el currículo como equidad con calidad, descentralización curricular, formación del sujeto democrático, la revolución científico- tecnológica, la gestión curricular y se propone el diseño de un currículum problematizador en educación para la democracia en América Latina.

Magendzo, muestra cómo las diferentes concepciones y diseños curriculares que se han manejado en América Latina incluyen en sus propósitos la formación de un sujeto democrático. Para ello, hace un rastreo histórico de las teorías curriculares desde la concepción académica del currículum, pasando por la concepción tecnológica o de eficiencia social, el reconstruccionismo social, que plantea la necesidad de hacer del currículum una instancia para reconstruir la sociedad, hasta llegar al currículum crítico.

Los aportes de la sociología de la educación y la teoría crítica del currículo, con aportes como los de Young (1977); Bernstein (1974); Apple (1979); Freire (1970) Goodson (1984) y Giroux (1985) constituyen la base en la que Magendzo introduce una Historia social del currículum en América Latina, que hace ver como el currículum se ha construido en la reproducción de la cultura dominante y la negación de la heterogeneidad cultural que se ha acentuado con los procesos de globalización e internacionalización de la producción social.

Las teorías de la reproducción social dan cuenta de cómo operan las escuelas y el currículum para mantener y dar continuidad a los esquemas sociales prevalecientes y de cómo podrían producirse los cambios deseables al respecto. Las teorías de la reproducción cultural intentan explicar por qué ciertos significados sociales y culturales son distribuidos a través de las instituciones sociales. Las teorías de la resistencia, intentan redefinir los conceptos de mediación, poder y cultura para comprender la compleja relación escuela-sociedad.

Tanto desde las teorías de la reproducción como desde las teorías de la resistencia, se puede evidenciar que el currículo como transformación social es un proceso complejo. La educación se resiste a generar cambios en su estructura, que impliquen el abandono de prácticas autoritarias y la introducción de modalidades democráticas y participativas, dado que históricamente la escuela ha

jugado un rol reproductor de las estructuras jerárquicas que caracterizan nuestras sociedades. De ahí, que las transformaciones requerirán cambios profundos en la estructura del currículum y en la cultura escolar.

Parte para este ejercicio de reconstrucción histórica del currículum en América Latina, de develar la condición social cambiante en la que se desarrolla el currículum. Se exploran los discursos del currículum, las historias y los contextos sociales y culturales que subyacen al currículum, los mecanismos de reproducción social, las representaciones sociales sobre las cuales los docentes construyen sus prácticas, las formas en que el poder legitima el saber curricular.¹²⁴

Esto aunado a la discusión sobre los desafíos que enfrenta el currículum en la modernidad. En primera instancia, nuevos procesos de selección y organización de los contenidos que respondan a las demandas complejas de la sociedad. En segundo lugar, los intereses desde los cuales se realiza la selección cultural de los contenidos (Habermas, 1971, Kemmis, 1988), que posibilite procesos de transformación social y cultural. En tercer lugar, las reflexiones que desde los organismos internacionales se hace frente a la educación en términos de equidad, calidad y democratización, implican una renovación tanto de las políticas como de las prácticas curriculares. En cuarto lugar, la tensión entre modernidad e identidad cultural.

Pensar en una transformación tanto de las políticas como de las prácticas curriculares en América Latina implica como una discusión alrededor de siguientes categorías:

➤ **Equidad con calidad.** Un desafío para una educación de calidad con equidad, no radica exclusivamente en disminuir las tasas de ingreso tardío, la

¹²⁴ MAGENDZO, Abraham (1996). *Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Bogotá. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE – Instituto para el desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. p. 32.

deserción y erradicar la obsolescencia curricular, sino también la necesidad de introducir cambios en la cultura escolar. Se plantea que el sujeto educativo debe pensarse no solo como sujeto económico, sino también como sujeto social que puede incorporarse en forma crítica y constructiva a los procesos económicos, sociales, culturales y políticos. Esto implica preguntarse qué, cómo y cuánto aprenden los estudiantes, así como el tipo de sujeto que está formando la escuela. Significa plantearse los conocimientos, valores, actitudes, habilidades indispensables para vivir con dignidad, seguir aprendiendo, mejorar la calidad de vida y contribuir al desarrollo y transformación de la sociedad.¹²⁵

➤ **La Descentralización curricular.** En América Latina, el Estado, ha jugado un rol central en la determinación del currículum. Por tanto conferirle poderes y atribuciones curriculares a la sociedad civil, a las instituciones educativas y a los profesores ha significado un sin número de tensiones. Esto en razón al poder y el control respecto al conocimiento que se distribuye a través del currículum. La tendencia ha sido que el currículum sea elaborado en forma jerárquica y centralizada por organismos dependientes del Ministerio de Educación y por comisiones de especialistas de las universidades o profesores capacitados en los nuevos contenidos programáticos, metodologías de enseñanza o sistemas de evaluación.

La modernización del Estado y de la Educación necesariamente ha implicado cambios importantes frente al currículum. En primer lugar, la descentralización del Estado hacia niveles regionales, locales y la participación de la sociedad civil ha transferido las funciones de elaboración y gestión del currículo, hacia las localidades en la perspectiva de generar currículos pertinentes a las necesidades del contexto. En segundo lugar, se ha abierto la participación a la sociedad civil, representada en los gremios, las instituciones educativas, las asociaciones de

¹²⁵ Op. Cit., p. 66.

padres para intervenir en los procesos de construcción, implementación y evaluación del currículum.

➤ **Determinación del núcleo del currículum.** Relacionadas con las Necesidades Básicas de Aprendizaje y con los desafíos de la modernidad surgen algunas temáticas que a juicio de los expertos de Política Educativa deben hacer parte de la formación y que deben constituirse en ejes transversales del currículum: La educación para la democracia, la perspectiva de género, la diversidad cultural, la protección del medio ambiente, con el ánimo de ensanchar las posibilidades de formación de los sujetos de la educación.

➤ **La revolución científico-tecnológica.** Existe en América Latina una distancia significativa entre las demandas por una capacidad científica tecnológica moderna y una oferta atrasada, selectiva, elitista. Para que los currículums puedan responder a estas demandas debe organizarse en torno a estructuras versátiles y flexibles, que desarrollen en los sujetos la capacidad de aprender a aprender de manera permanente.

➤ **La gestión del currículum.** La discusión ha estado centrada en que el currículum para la modernidad no se agota en los procesos de selección, organización, transferencia y apropiación del conocimiento, sino que trasciende, cada vez, con más fuerza a la gestión curricular. Según Magendzo, la gestión del currículum está ligada directamente con la calidad y distribución con equidad del conocimiento y con procesos participativos de planificación, implementación y seguimiento y evaluación del currículum.

➤ **Currículum y Multiculturalidad.** Un tema de gran controversia en América Latina es la tensión entre identidad cultural y modernidad. Se trata como plantea Magendzo de *“asumir el reto de conciliar las particularidades histórico- culturales*

*de las regiones con la vocación universalista del desarrollo y la modernidad*¹²⁶ a partir del reconocimiento y potenciamiento de nuestros propios tejidos e identidades culturales. Sin embargo la experiencia histórica de América Latina ha demostrado que a medida en que se ha avanzado en los procesos de modernización se han debilitado e inclusive desaparecido las identidades culturales (valores, costumbres, tradiciones) y se ha fortalecido la negación de la heterogeneidad cultural. Esto es, la posibilidad de reconocer la diversidad cultural.

Como lo afirma Magendzo, en América Latina se ha transmitido un esquema de significaciones y representaciones simbólicas y se ha perpetuado un sistema de concepciones, de conocimientos y actitudes frente a la vida que corresponden a la cultura de los grupos culturalmente dominantes de la sociedad. De esta forma se ha desconocido el carácter plurinacional, pluriétnico y multisocial que conforma a los países y se ha ido tejiendo de manera sutil una negación de la diversidad cultural.¹²⁷

La negación cultural se hace evidente en la educación a través de lo que Phillip Jackson (1968, citado por Magendzo) denominó currículum oculto para denotar las normas y valores que son implícitas y que no suele hablarse en los objetivos y contenidos de los profesores, pero que forman una moral y una conciencia.¹²⁸ Y se hace visible en el currículum respecto al saber cotidiano, al de la identidad cultural propia, al saber popular.

Un currículum pensado para la democracia, como lo señala Magendzo, debe abandonar el carácter reproductor de las discriminaciones existentes en la sociedad. Es fundamental reconocer al otro en cultura, en su racionalidad, en su tiempo y en su espacio. Esto no pasa por introducir contenidos culturales

¹²⁶ Ibid., p. 175.

¹²⁷ Ibid., p. 186.

¹²⁸ Ibid., p. 187.

diferentes sino por integrar el diálogo curricular, las múltiples racionalidades culturales que subyacen en la variedad de sociedades que conforman nuestras sociedades. Esto es un currículum que integre la multiculturalidad, en términos de contenidos, de construcción de conocimientos y pedagogías equitativas.

4.6. EL CURRÍCULUM COMO UN PROYECTO POLÍTICO-SOCIAL

Alicia de Alba, ha venido trabajando en el campo del currículum desde 1979. En una etapa inicial su práctica profesional se desarrolló asesorando procesos curriculares en la UNAM y en otras instituciones de Educación Superior y en 1982 abrió una línea de trabajo sobre el currículum en el Centro de Investigaciones Sobre la Universidad (CESU) de la Universidad Autónoma de México, para analizar el campo del currículum en la Universidad y generar perspectivas que le permitan desarrollarse de manera cualitativa frente a las exigencias de la sociedad global y los retos que plantea el siglo XXI.

Su obra “Crisis, mito y perspectivas” recoge el fruto de investigaciones que se vienen realizando sobre el currículum durante las dos últimas décadas tanto por autores mexicanos como de otros países de América Latina (Roberto Follari 1983, Díaz Barriga, 1983), norteamericanos e ingleses, alrededor de las dos grandes tendencias en las que se ha debatido el currículum: la postura técnica y la postura crítica. Propone una propia concepción sobre el currículum y la determinación curricular, desde las perspectivas teóricas de Giroux y McLaren¹²⁹ y realiza algunos planteamientos sobre el carácter político de los currículos universitarios en el actual momento de crisis en los múltiples ámbitos de la vida social.

¹²⁹ Estos autores cobran un sentido especial en la medida en que en el centro de su pensamiento se encuentra un real interés emancipados. Sus trabajos se esfuerzan por develar los mecanismos ocultos y específicos de dominación, transmitidos en el seno de la institución escolar y construir una pedagogía del contacto cultural que aporte a la solución de los problemas que hoy vivimos en todo el mundo debido a la interdependencia que en él existe, pese a nuestras aparentes, reales y complejas diferencias.

En primera instancia, sitúa la **crisis** por la que atraviesa el currículo, y recoge de las discusiones sobre la problemática del campo curricular con miembros del grupo académico de la UNAM, los debates realizados en el seminario sobre el origen y desarrollo del campo curricular en Jalapa (1987) y los informes sobre la situación del currículum en Estados Unidos (Jackson, 1981) y señala que en el discurso sobre el currículum pueden identificarse dos tendencias: Una de corte crítico, que se ha venido desarrollando en la última década, la cual es consistente en sus planteamientos pero que tiene incipiente arraigo en los procesos curriculares, en ella se critica el diseño curricular por objetivos, se postula la importancia del sujeto, se reconoce el currículum como práctica social, se trabaja en la relación currículum y formación docente, se empieza a señalar el agotamiento del discurso curricular. La otra tendencia de corte técnico, caracterizada, por la preeminencia de la noción de planificación en el campo educativo y curricular, el problema del currículum se concibe como una tarea de readecuación a los nuevos fines y como un camino hacia el logro de las metas establecidas en los programas. Las nociones de innovación y cambios han ocupado un lugar privilegiado, al igual que el de eficiencia y el de efectividad.

Las grandes ausencias siguen siendo la teoría y el carácter político social de las propuestas curriculares. Existe una ausencia del análisis sobre el problema formativo. Una ausencia del análisis de la problemática teórico epistemológica del campo educativo en general y del currículum en particular. Una ausencia de análisis que permitan comprender la complejidad de los distintos currículos desde una perspectiva crítica.

En segunda instancia, instaura el mito del currículum. Para ello, ubica la discusión en los años setenta y ochenta, período en que se vive momentos intensos en relación con el desarrollo económico, político, social, educativo en América Latina. El clima de inconformidad se hizo visible en todos los ámbitos de la vida social y

entre ellos, en la educación. La crítica frente a la tecnología educativa, inicia el discurso crítico en el campo del currículum en México.

Sin embargo, la inquietud central de la autora es mostrar la separación que se fue estableciendo entre el discurso crítico (mito del currículum) y las prácticas curriculares que se desarrollan en las instituciones de educación superior, en las cuales el discurso crítico funciona como una forma de transmisión ideológica que como un bagaje conceptual crítico que permita enfrentar los conflictos sociales desde la particularidad de las prácticas curriculares.

Aboga entonces, por la desmitificación del currículum, que implica avanzar hacia la socialización de los avances en el campo curricular, en una fase crítico constructiva del discurso que permita enfrentar la problemática del campo en su complejidad, concibiendo el currículum como la expresión concreta y organizada de una propuesta político educativa conformada a través de la síntesis de concepciones, intereses, valores, programas y acciones en la que participen los diferentes actores sociales interesados en aportar a la construcción de un proyecto político social.¹³⁰

Concibe el currículum como la síntesis de los elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y actores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y otros tiendan a oponerse o a resistirse a tal dominación. Síntesis a la cual se llega a través de diferentes mecanismos de negociación, lucha o imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales formales y procesales prácticos,

¹³⁰DE ALBA, Alicia (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila. p. 55.

así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas.¹³¹

Esta concepción de currículo nos remite al concepto de determinación curricular, es decir, al contexto social amplio en donde los diferentes grupos y sectores, conformados por sujetos sociales luchan por imprimirle una orientación a la educación que consideran adecuada de acuerdo con sus intereses y que se ha de impartir a través de un currículum específico. Tal y como lo afirma Alicia de Alba, los sujetos sociales son aquellos que están interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular. Nos referimos a los Consejos Universitarios, las academias, los equipos de evaluación y diseño curricular. Los sujetos sociales son aquellos que convierten el currículo en una práctica cotidiana imprimiéndole diversos significados y sentidos.

En esta línea el aporte de las investigaciones de la profesora Alicia de Alba, apuntan a la necesidad de conformarnos como sujetos de la determinación curricular en la coyuntura actual. Esto significa en términos de Giroux (1988, citado por Alicia de Alba) pensarnos no solo como intelectuales críticos sino como intelectuales transformadores y para ello se sugiere pensar en una nueva forma de estructuración curricular, a partir de campos de formación que generen propuestas para una reorientación curricular de las Universidades públicas en América Latina.

Cuatro campos de formación universitaria se enuncian: El campo epistemológico teórico, un campo crítico social, un campo científico tecnológico y un campo que incorpore los elementos centrales de las prácticas profesionales, que permita comprender el papel social que juegan las profesiones y el fundamento social de las disciplinas que las sustentan. Una formación que permita el desarrollo de sujetos sociales capaces de comprenderse como producto y parte de la realidad

¹³¹ Ibid., p. 59.

histórico-social en la que viven, capaces de comprender la complejidad de su propia cultura en interrelación con las demás culturas del mundo moderno.¹³²

En la perspectiva de construir como sujetos sociales (zemelman, 1987) alternativas colectivas que respondan a nuestra condición Latinoamericana y nuestra condición de Universidad Pública.

Ahora bien, la discusión alrededor del tema del currículo y la sociedad no deja de ser un campo bastante amplio y por lo demás complejo, sin embargo esta discusión es un intento por situar **el currículo como una mediación social y cultural**, que ofrece sus frutos en la medida en que incide positivamente en el mejoramiento paulatino de las condiciones de vida de los individuos y las sociedades en tanto ofrece respuestas a los problemas reales de formación de los grupos sociales.

La nueva dinámica que viene caracterizando el desarrollo internacional, nacional, regional y local, los lineamientos frente al desarrollo de la educación en el país y el proceso de modernización de la universidad obligan a plantearnos un interrogante ¿Cual es el hombre que se debe formar para otorgarle sentido a la nueva humanidad y desde allí abordar el proceso educativo?

La reflexión teórica en torno al currículo debe intentar responder a este interrogante en la medida en que no solo sea el soporte para fundamentar una visión de hombre, sociedad, cultura y ciencia sino que sea el soporte para orientar el proceso formativo de la sociedad en la perspectiva de articular la formación científica con la formación humana, de manera que responda a los problemas complejos a que está abocada hoy la sociedad.

Abordar el análisis de la problemática curricular requiere en primera instancia

¹³² Ibidem., p. 111.

hacer un análisis de los supuestos sobre los cuales se ha orientado el pensamiento curricular a lo largo de la historia: La visión de HOMBRE, la especificación del concepto y las funciones que le competen a la EDUCACION y una determinada concepción de CONOCIMIENTO.

El surgimiento del pensamiento curricular como tal estuvo articulado a las presiones que el positivismo científico ejerció sobre el pensamiento educativo, es así como el desarrollo de la primacía del método y la ciencia experimental tuvo hondas repercusiones en la teoría y práctica educativa.

La educación progresiva americana planteó la necesidad de introducir nuevos métodos experimentales en la educación, para hacer de la actividad escolar una empresa rigurosa, eficaz y socialmente competitiva. Trató así de introducir una secuencia racional y lógica en el proceso de enseñanza en relación con los propósitos que deben ser conseguidos, los contenidos que deben ser aprendidos, las experiencias que deben ser realizadas y la evaluación que permite verificar el grado de interacción de todos los elementos vinculados en el proceso. El currículo así entendido incluye un diagnóstico de las necesidades, el planteamiento de unos objetivos, la utilización de unos contenidos y experiencias para conseguirlos y unos instrumentos de evaluación para valorar la eficacia del proceso.

De hecho, la concepción curricular que subyace a estos planteamientos es la de una lógica de organización de los procesos de enseñanza – aprendizaje desde una racionalidad teleológica instrumental:

- El marco de referencia es el del individuo que en la sociedad se enfrenta con una serie de problemas que deben ser resueltos para aportar al progreso social

- La educación debe preparar al individuo para asumir los roles en la

sociedad, por tanto el sistema educativo debe dotar de los conocimientos útiles y las técnicas para la aplicación del conocimiento científico

- La concepción científica es la de un conocimiento organizado según estructuras lógicas y racionalmente definidas.

Frente a estas concepciones del pensamiento curricular tradicional han surgido en los últimos años un conjunto de enfoques que han intentado recontextualizaciones teóricas sobre el currículo basadas en presupuestos filosóficos que fundamentan la construcción de conocimiento en las ciencias sociales, no sólo desde una racionalidad lógico instrumental, sino desde una racionalidad comprensiva. Así frente a la consideración unidimensional del HOMBRE como cognoscente racional que elabora el conocimiento científico como una forma de explicar la realidad, los neoconceptualistas han insistido en que esa realidad es pluridimensional y que se puede acceder a ella desde diversos modos de conocimiento, en tal sentido, se entiende la construcción de conocimiento como un fenómeno humano hecho por los hombres y como tal, relativo e histórico. El concepto de HOMBRE desde el pensamiento curricular actual es una persona histórica con capacidad argumental y constructiva; como un ser simbólico capaz de recrear al mundo, plantearse utopías y transformar la realidad; como un ser cultural creador de instituciones y proyectos de sociedad.

Pero más allá de estas comprensiones, es interesante advertir como la noción de currículo se remite al plano social y cultura, es decir, que incluye los mecanismos de organización, selección y distribución de significados culturales construidos socialmente. En este sentido, abordar el problema del currículo es abordar el problema de su teoría y práctica junto con la relación Educación, Sociedad y Cultura.

Estas relaciones se presentan de diverso modo a través de la historia, ya que la

manera que una sociedad escoge para representar sus estructuras internas (de conocimiento, de relaciones sociales y de representaciones simbólicas) varía en el devenir histórico. Es la cosmovisión que se tenga en una época determinada la que le confiere al currículo el carácter de dinámico o estático. Así las mentalidades propias de la edad media signadas por una concepción espacio temporal estática, han devenido en modelos eternos e inmoviles para la explicación de los fenómenos sociales. De igual forma la modernidad siguiendo el paradigma de la ciencia clásica ha concebido el conocimiento desarticulado, compartimentado y jerarquizado de la que se desprenden currículos fragmentados basados en los desarrollos logrados por las ciencias del comportamiento, los estudios sociológicos y antropológicos, conocimientos que se introducen a las disciplinas para la formación de un hombre con destrezas, habilidades y valores propios de una sociedad tecnicista.

El currículo entendido como mediación social y cultural, como texto dotado de sentido, se concibe como un texto mediador entre los contextos de producción y los contextos de reproducción cultural.¹³³ En este sentido, el currículo como sistema de representación intenta organizar y reorganizar los elementos del contexto de producción (material, social, simbólica) en el contexto de la reproducción para a partir de allí crear nuevas realidades sociales. En el plano de la producción se encuentren las relaciones sociales, que crean tipos de organización social, formas de ser y concebir, formas de trascender y formas de actuar. Este es el plano de la producción de sentidos, que presenta dos dimensiones: La realidad material, si se quiere objetiva, producida por los hombres para su supervivencia y bienestar y la realidad simbólica o cultural, en la que hacen nido las representaciones y los imaginarios.¹³⁴ En el contexto de la

¹³³ Este postulado se remonta a los orígenes de la educación cuando el sujeto aprendiz es separado de la producción social y cultural y es sometido a la recontextualización e interpretación de los fenómenos que acontecen en el mundo de la producción.

¹³⁴ El imaginario se ubica en el mundo de lo simbólico, no solamente para expresarse sino para existir. El imaginario no es imagen de...es creación incesante y esencialmente indeterminada (social, histórica, psíquica)

reproducción se encuentran las instituciones, que plasman en sus procesos formativos lo que la cultura requiere¹³⁵.

La selección, organización y reorganización que el Texto – currículo hace del mundo de la producción debe consultar no sólo el mundo objetivo – material, sino el plano de los imaginarios, que los sujetos destinatarios de los procesos de formación producen y consumen. Precisamente por ubicarse en el mundo del lenguaje, cualquier texto que pretenda resignificar el mundo de la vida, solo puede ser comprendido en su marco cultural. El intento por comprender un texto mediador debe partir de los marcos de referencia que dan origen a su significación.

La cultura se estructura sobre la base de la configuración de esquemas, de claves e formas de percibir la realidad, esto es, proporciona a los grupos inmersos en ellas unas formas para comprender los significados. Con estas formas de percibir se expone el sujeto a un mundo ya resignificado por otros a través de las concepciones que se materializan en los diferentes constructos políticos, ideológicos, éticos, estéticos. Una vez inmersos en estos, el sujeto poseerá la dotación necesaria para permanecer en el mundo como dueño de significados e incluso como creador de otros nuevos.¹³⁶

El currículo es producto de una cultura determinada. La cultura como forma de explicarse la realidad, ejerce un excesivo dominio sobre los grupos sociales que

de figuras/formas/imágenes y sólo a partir de éstas puede tratarse de “algo”. Lo que llamamos “realidad y racionalidad” son obras de esta creación, en palabras de CASTORIADIS (1975).

¹³⁵ Tanto la realidad material, el mundo de los objetos, como la realidad simbólica, los deseos y necesidades del sujeto, es asumida de manera diferente por las diversas subculturas, entonces por objetiva que parezca a los ojos de las instituciones, la solución de las necesidades humanas y sociales tienen que partir del reconocimiento de los otros como entidades humanas absolutamente válidas, así sean diferentes a la cultura institucional.

¹³⁶ La génesis de la significación parte de los sujetos sociales que se relacionan con otros, que poseen otras significaciones de la realidad. Se trata pues de una negociación de significaciones, de una apropiación simbólica de la realidad realizada en la operación de intercambio, de una reinterpretación del discurso social de los sujetos.

se mueven dentro de ella. Es por ello que se ha entendido el currículo como algo inamovible y estático cuyas ramificaciones atrapan y envuelven a quien transita por él. El currículo como texto mediador¹³⁷ posibilita un diálogo entre las diferentes temporalidades y la pluralidad de los matices culturales. Es una trama de tiempos y espacios, de memorias e imaginarios, en tal sentido, hace posible el análisis de las condiciones sociales de producción del sentido en la sociedad: Nuevos imaginarios y sistemas de símbolos y permite establecer nexos entre el universo privado de los grupos sociales y el mundo público de la sociedad.

En tanto mediación social aporta al re-conocimiento de la aparición de una sensibilidad social nueva, no instrumental ni finalista, abierta a la institucionalidad como a la cotidianidad, a la subjetivación de los actores sociales y a la multiplicidad de solidaridades que operan simultáneamente en nuestra sociedad.

En cuanto mediación cultural busca a partir del re – conocimiento de representaciones y los imaginarios mostrar su imbricación en la producción simbólica y en la cultura sin quedarse en operaciones dialécticas pues articula saberes y sentires.

La pregunta por el papel del currículo en la formación de los sujetos se enmarca entonces en las posibilidades de su transformación. Puede el currículo como texto mediador, transformar las dimensiones sociales, antropológicas, éticas, epistemológicas y culturales, que constituyen su génesis? Cómo transgredir desde la idea de currículo, los propósitos de producir con la mediación curricular individuos para la atomización y la fragmentación entre trabajo material y trabajo intelectual? Cómo cumplir los propósitos de formación para el mundo contemporáneo basado en la polivalencia, la flexibilidad, la complejidad, la creatividad?

¹³⁷ El campo de lo que denominamos mediación se halla constituido por los dispositivos a través de los cuales se transforma desde dentro el horizonte de sentido de los grupos sociales. Es una mediación entre la memoria y la utopía o los sueños posibles.

Es precisamente aquí, donde se ubica el currículo pensado como texto mediador que posibilita develar las lógicas de articulación y desarticulación entre el mundo social y cultural y aportar desde la formación de los sujetos a la transformación de las realidades culturales de los grupos humanos.

Si bien es cierto, los desarrollos científico-tecnológicos vividos en el siglo XX abren una nueva racionalidad, una nueva manera de mirar el mundo incluso de concebir el pensamiento mismo. No solo los desarrollos de la física cuántica, de las matemáticas no lineales, de la teoría de sistemas y la cibernética, del cosmos, sino la depresión causada por la destrucción social e individual, generan serias dudas sobre las verdades eternas e inmutables y sobre las posibilidades de que solo la ciencia pueda brindar por si sola respuestas al futuro de la humanidad.

La idea de realidad se transforma creando con ello la urgencia de pensar nuevas epistemologías que articulen en las propuestas formativas la ciencia con el humanismo, ciencia al servicio del hombre y de las sociedades; es decir, currículos que democratizen la ciencia, para que responda a las necesidades de los individuos y los colectivos sobre aspectos que conciernen a su existencia, la de la sociedad y lo que se espera de ella en el futuro.

Nuevos paradigmas que partan de una concepción integradora del hombre, para resolver la fragmentación social e individual y que a nivel pedagógico y curricular, se puedan fundamentar desde las múltiples miradas que pretenden comprender y explicar la realidad.

La nueva visión de la realidad, el conocimiento de los problemas claves del mundo, de las informaciones pertinentes, de su forma de organización y producción se basa en la comprensión de las relaciones de dependencia recíproca y complementaria de todos los fenómenos en sus dimensiones físicas, biológicas,

psicológicas, sociales y culturales. Esta visión va más allá de los límites disciplinarios y conceptuales clásicos en la perspectiva de pensar lo complejo y complejizar el pensamiento para relacionar las diferentes variables económicas, políticas, sociales y culturales, con las visiones disciplinares, multidisciplinares y transdisciplinares, incluso al parecer reconociendo que la diferencia que se quiere denotar entre disciplinas y trans –inter- metadisciplina, es en realidad una nueva posibilidad paradigmática de concebir el saber y en cierta medida ponerse en la ruta en la que se mueven hoy las disciplinas, en las que las fronteras se hacen tan difusas, sus universos tan extensos como inabarcables y en las que se promueven los saberes precisamente en ese encuentro con otras posibilidades de aprehender el objeto estudiado.

Esta perspectiva significa para el currículo un proceso de reconfiguración que incluya nuevas lógicas de organización y reorganización de manera que afronte la incertidumbre y el nuevo plano de relaciones en perspectiva dialógica.

En tal sentido, los contenidos que se vierten al currículo son de naturaleza abierta. Abierta por un lado, en la selección, organización y distribución del currículo obedeciendo a las necesidades transdisciplinares. Abiertos también en la comprensión e interpretación de las condiciones simbólicas del entorno para aplicar creativamente a la solución de problemas de los contextos culturales específicos. Así, el currículo se vitaliza como un texto mediador para la formación humana, científica y social.

Y se convierte en una acción eminentemente investigativa, puesto que parte de un análisis de los diferentes planos de la realidad en los que está inmerso el hombre. La comprensión del entorno implica encontrar una fuente sumamente relevante para derivar hechos problemáticos sobre los cuales el currículo fundamenta su acción teórica y práctica

Así, la formación académica y profesional tiene la posibilidad de pensar y de pensarse, de construir y reconstruir el pensamiento, de reflexionar sobre las formas de producir, validar y comunicar los conocimientos que se incorporan en la formación. En este sentido el currículo será fuente para la interpretación de lo científico, social, político y cultural; de ahí su carácter de creador, que lo configura como un proceso de construcción permanente y de transformación social.

Trascender teórica y prácticamente el concepto de currículo como instrumento al concepto de currículo como texto mediador que contiene diversas lógicas organizativas y concepciones del mundo social, cultural, productivo y científico tecnológico en un momento histórico dado, significa asumir como objeto de trabajo la relación entre currículo y nuevas racionalidades, lo cual es un proceso académica y socialmente que está aún en transición.

CAPITULO V

5. SOCIEDAD, FORMACION Y SUJETO

Los temas de la sociedad, el sujeto y la formación han sido constantes en la historia de la cultura occidental. Existe pues una relación necesaria que nos indica que en cada sociedad, se crea un tipo determinado de formación para una forma particular de sujeto. En la cultura Griega, la formación, nacida en una sociedad esclavista y viril, se dirigía a un hombre libre, se daba en el contexto de la Polis y de la cultura, entendida como libertad. En la cultura Medieval, la formación fue pensada en términos espirituales, centrada alrededor de instituciones cerradas y fuertemente dogmáticas. En la Edad Moderna, la formación era de tipo natural, el hombre al que se pretendía formar era un hombre de letras y los fines eran los de la sociedad y el progreso. En la sociedad actual, la sociedad de los conocimientos, la formación se dirige a la formación a lo largo de toda la vida, la mente o la inteligencia, es el objeto a formar mediante los recursos de la ciencia y la tecnología. La universidad es quizás el centro de formación por excelencia, pues en ella concurren los mayores adelantos de la ciencia y la técnica. Para lograr ésta formación universitaria ha habido que hacer intervenir el currículum, que ha jugado un papel destacado como campo de formación, al lado de la educación y los sistemas educativos de formación, como la gestión y la administración.

5.1. LA NATURALEZA DE LA FORMACIÓN

Desde la cultura griega y hasta la época actual existe la formación, sólo que su sentido ha cambiado según las distintas sociedades¹³⁸. En la antigüedad la formación estaba separada de la educación pública, por formación se entendía aquella actividad que realizaba el sujeto sobre su propia persona. La formación tenía el sentido preciso de transformación propia. En la cultura cristiana, cultura que sucede a la antigua, encontramos otro sentido de formación. En esta cultura la formación es la adquisición de experiencias y conocimientos que llevan a la construcción del sujeto. En Grecia, el pedagogo y el maestro no influían poderosamente en la formación de las personas¹³⁹. En el cristianismo el monje, el director de conciencia, el maestro, el pedagogo, sea la Iglesia, el cura o el convento eran las instancias fundamentales de formación, son ellas las que forman y forman porque llevan a que el hombre se conozca y se construya como sujeto, persona y ser religioso.

En la sociedad moderna la formación cambió de naturaleza. La razón, se convirtió en el ideal de la formación. La razón sustituyó a Dios que a su vez había sustituido al propio sujeto. Por la razón se entendió la identidad entre las palabras, las cosas y el individuo. Esta identidad era la búsqueda de un orden, una lógica y un conocimiento de sí mismo. Que el hombre actuara según sus pensamientos y de acuerdo con sus actos, era el ideal de la formación. Desde el siglo XVIII el ideal de formación era la confluencia de tres direcciones: la que se produce por medio de la escuela, de las cosas y de los hombres, es decir, la que se desprende o deriva del Estado, de la naturaleza y del educador.

¹³⁸ JAEGER, W. (1987). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México, FCE. p. 125.

¹³⁹ JAEGER, op. cit., p. 220.

El Siglo XIX construyó otro sentido de formación distinto a la formación como contacto con la naturaleza y como búsqueda de la razón. La formación ya no era copiar la naturaleza sino copiar lo que era el hombre, su ser de hombre, la imagen del hombre. Llegar a ser formado era llegar a ser hombre. ¿Quién habría de llevar al hombre a ser hombre? En primer lugar las ciencias humanas, en segundo lugar las instituciones educativas que buscaban ser humanas y en tercer lugar, el propio hombre como ser humano que era. La formación adquirió pues la forma hombre, en todo sentido, como fundamento y como fin de la formación. Desde la familia, pasando por la escuela y por el trabajo, toda la cultura aspiró a formar el hombre, a convertir a los sujetos en hombres y el hombre se convirtió en ideal de formación.

El siglo XX propuso otro ideal de formación. Ya no era ser hombre lo que llamaba poderosamente la atención, lo que se buscaba y lo que apremiaba, era copiar el ser de la ciencia. El ideal era identificarse con la ciencia como modelo de formación y que la ciencia se convirtiera en el ideal a alcanzar. Se buscaba que los sujetos llegaran a ser científicos, entendidos no como especialistas de un saber, sino que adquirieran la apariencia de la ciencia, su forma, su identidad, es decir, que se educaran al modo como educa la ciencia. ¿Qué es la formación en este nuevo contexto? El llegar a entender, a comprender, a explicar, a interpretar y a saber, tal y como opera la ciencia. ¿Quién forma? Las ciencias de la educación, las instituciones científicas de la educación, los educadores científicos, el científico pedagogo. Forma el maestro siempre y cuando actúe, informe, opere, enseñe y eduque como lo haría la ciencia. ¿Quién se considera que está formado? Aquel sujeto que se identifique con el modo de ser de la ciencia, sea de la ciencia humana, de la ciencia social o de la ciencia aplicada.

En la sociedad industrial y pos-industrial se reorganizó y reestructuró la formación del hombre teniendo en cuenta que esta formación podía ser un objeto o un dominio específico y especializado que se podía transmitir y reproducir como un

objeto técnico y una tecnología. De este modo las tres formas clásicas, ascenso, desarrollo y transmisión fueron dirigidas a la tecnología, a las transformaciones culturales y a los desarrollos sociales. La posmodernidad es el nombre que se le puede dar a esta aplicación de la formación en la sociedad pos-industrial.

5.2. LA FORMACIÓN DEL SUJETO

La idea de formación fue quizás la noción más importante de la época clásica en el campo de la educación, sin ella no se podían entender los procesos educativos, pues la formación abarcaba la totalidad educativa, escuela, estudios, experiencias, conocimientos, desarrollo físico, psíquico y cultural, pero sobre todo espiritual¹⁴⁰. Esta noción era de interés para todos los escritores, pedagogos, filósofos y políticos, pues ella daba cuenta del hombre, del individuo y de las instituciones. La pregunta era ¿cómo educar un ser en relación con todos los seres?¹⁴¹

Al hombre se le formaba en el mundo, en contacto con la naturaleza, las cosas y los propios hombres. En ésta época la formación por fuera de la escuela (colegio, convento, seminario, instituto) era tan importante como la que se daba dentro de la escuela. Era muy valorado el mundo exterior, la naturaleza, hasta tal punto que la educación interna, los estudios, debían aspirar a que el individuo tuviera un mundo superior.

Con la aparición de la ciencia de la educación, la formación se encerró en la escuela y se materializó en la enseñanza- aprendizaje. No obstante a esta desviación la formación era entendida como la acción de un sujeto que dirigía o conducía a otro sujeto. La ciencia de la educación reemplazó la conducción personal por una conducción institucional, el hombre no está para formar al

¹⁴⁰ GADAMER, H (1993). *Verdad y método*. Salamanca. Ediciones sígueme. Volúmen I, II. p. 62.

¹⁴¹ VIERHAUS, R. (2000) *Evolución y tendencias de la Formación de usuarios en un contexto Latinoamericano*. Medellín, U. de A.

hombre, al hombre lo pueden formar las instituciones. Para que este argumento fuera posible fue necesaria la aparición de las disciplinas y la formación como una disciplina. Disciplina, quiere decir, buscar educar un sujeto con normas, categorías, controles, dispositivos, prácticas de conducción y técnicas de sujeción. Educar fue concebido como una forma de disciplinar a los sujetos. La formación fue entendida como la adquisición de esta forma disciplina que a su vez es la que produce identidad, subjetividad y normalización. Lo nuevo de la formación fue concebir que una institución como la escuela, el hospital, la cárcel o la fábrica podían formar, es decir, conducir a través de la forma institucional, de sus reglas y leyes, de la cual ya hacía parte el sujeto, entendido como formador y como formado. Para que la institución reemplazara la naturaleza, el mundo y el alma, ella tenía que integrar en sus distintas formas y prácticas ésta formación abierta, para conseguirlo fue necesario modificar la idea de educación que pasó de ser un arte, una forma más del talento y de la habilidad de un formador a ser una ciencia y una disciplina.

Una vez aparece “la” ciencia de la educación, la formación cambió de sentido, ya implicaba conocer el discurso educativo, sus prácticas, y sus efectos sobre los individuos. Antes de este acontecimiento, la formación se pensaba como un juego, un viaje, una travesía, una especie de estilo de vida que llevaba a ser hombre educado. Con la formación institucional, la formación deja de ser producto del azar y se convierte en un saber que hay que conocer previamente antes de llevarlo a cabo. Nunca antes formar requería saber formar, con “la” ciencia de la educación, con las instituciones formadoras, se volvió necesario y parte de su discurso.

Para formar hay que saber qué le pasa a los sujetos formados. Saber formar es conocer la experiencia práctica y cerrada, disciplinada y formal de la formación. Es decir, la pedagogía en su sentido formativo implicaba conocer de estas adaptaciones, tanto las que se producían desde las instituciones como de los

discursos. La educación en su forma científica implicaba conocer estas instituciones y los saberes que de allí se desprendían. ¿Cómo es la formación en la escuela, en el trabajo y en la producción? Nuevas preguntas para nuevas respuestas. La formación clásica suponía un conocimiento personal del sujeto que se iba a formar, este sujeto debía conocerse en su papel de educador, hombre, ser racional y ser social. Con la ciencia de la educación la formación suponía aprovechar el proceso de formación para conocer el sujeto que se formaba. Doble conocimiento subjetivo del formador, como educador y como teórico de la experiencia que se produce al formar.

Este doble resultado creó las condiciones epistemológicas e institucionales para que la acción de enseñar reemplazara, en el modelo escolar, la formación que el sujeto podía adquirir por fuera de la escuela. El sujeto que se formaba como hombre, en la familia; como trabajador en el taller; como ciudadano en la calle; como religiosos en la iglesia; pasó a formarse en la escuela (colegio y universidad, estudios y profesión) de modo integral, no sustituyendo estas instituciones, que a pesar de todo mantuvieron su modelo de formación, pero sí dándole a la formación un sentido disciplinar, pues la educación en la escuela se presentaba como una ciencia, una teoría y una práctica.

Esta acción, ésta práctica y ésta intervención de corte científicista pasó a convertirse en docencia, esto es, enseñar, educar, formar, conducir, civilizar, disciplinar y profesionalizar, todo a la vez, en un lugar, en una experiencia y por un una función que reemplazaba el sujeto educador. El modelo de escuela que esta nueva estructura reconoció fue el de la Escuela Nueva, que es una escuela que integra el mundo de afuera, sus objetos, prácticas y categorías. Educar en la Escuela Nueva era formar el sujeto como un ser completo. Concepción muy distinta a la escuela tradicional, que educaba separando el ser del hombre y el ser de los estudios, como si el sujeto para ser hombre tuviera que completar su educación por fuera de la escuela, en la familia, en el culto y en el trabajo. Con la

Escuela Nueva se forma, esto es, se educa de modo integral y completo, tanto al individuo, como al ciudadano y al profesional.

La crisis de la formación se produce cuando este modelo de integración producido por la escuela para formar el sujeto, requiere de nuevas condiciones y nuevos conocimientos. El modelo de formación de la Escuela Nueva y de La ciencia de la educación empieza a ser cuestionado al aparecer unos discursos post-industriales, que se llaman modernos o tecnológicos y que a nombre de una sociedad del conocimiento o sociedad de la información plantean una nueva forma de representarse el hombre, el sujeto, el individuo, la sociedad y la cultura. Con estos discursos también se plantea una nueva forma de educación, formación y una nueva tipología de escuela.

El sujeto en su ideal de hombre como ser de facultades humanas, derechos y deberes ciudadanos, el sujeto como portador de un saber profesional, dirigido hacia un oficio o trabajo o una técnica para estos discursos ya no cumple con las urgencias de la nueva sociedad de la tecnología, de los sistemas y de los conocimientos. La escuela ya no se la ve tan parecida a las otras instituciones de socialización y formación como la fábrica, la cárcel o el hospital. La escuela empieza a ser pensada como singular, especial y que debe construir su propio sentido de formación y educación para poder adaptarse a la nueva sociedad.

Los fines de la formación clásica y del siglo XIX que eran formar al hombre como un sujeto de la razón, lo humano, el oficio y el ser ilustrado, cambian a otros fines, formar la mente, los conocimientos, los saberes, las técnicas. Esto llevó rápidamente a cambiar el sentido de formar que ahora se entiende como *producir*. Formar era llevar un ser de un punto inicial a uno final, era crear el ser. Ahora el ser no se crea, se lo pone a producir, formar es crear, hacer, resolver, descifrar, en una palabra, producir actos, acciones, hechos y situaciones.

La fuerte presencia de los discursos tecnológicos, de los grandes medios de comunicación, de la información y las nuevas tecnologías económicas ha llevado a que a nombre de esta nueva sociedad de los conocimientos cambio la educación, la formación y la escuela. La ciencia es reemplazada por la información, el saber por el conocer, las bases de datos por la investigación, el producir por el pensar. La docencia se entiende ahora como un espacio múltiple en donde se debe producir. El docente como un sujeto que produce y lleva a producir y la escuela o modelo escolar como una acción productiva o la acción productiva por excelencia. El resultado no es otro que pasar de una cultura en donde la objetividad de las cosas, los procesos históricos eran los valorados a una sociedad en donde la producción del sujeto inteligente es el objetivo y el fin de la sociedad. Educar para crear el sujeto y no educar para que el sujeto eduque.

La formación ya no es una disciplina que dependa de los pensamientos de filósofos o pedagogos. La formación es un proceso inmediato, directo, mecánico, que se puede hacer sin explicaciones históricas o demostradas. La formación es sinónimo de inteligencia, de mente, de conocimiento. Para ser inteligente no se necesita una ciencia, sino tener medios adecuados, estar situado en el punto preciso, depender de ciertas precauciones y cuidados¹⁴². Cualquier sujeto aún sin investigar, sin adquirir una ciencia, un saber acumulado puede formar, porque formar es mostrar que se hace una acción inteligente, creativa y productiva. Formar no es crear el hombre sino crear una acción inteligente. ¿Qué es una acción inteligente? es una acción que produzca más información, que resuelva una situación, que vincule y solucione una relación bloqueada, fracturada, que lleve aún fin predeterminado con anterioridad. Una acción inteligente es aquella que conquiste un objetivo previamente localizado, sea de aprendizaje o de un conflicto¹⁴³.

¹⁴² SERRES, M (1995). *Atlas*. Madrid. Cátedra. p. 39.

¹⁴³ MASUDA (1997). *La sociedad postindustrial o sociedad de la información*. Madrid. Tecnos. p.125.

Por lo tanto, de lo que se trata, no es de formar el sujeto o formar su subjetividad. No formar el hombre o el espíritu, sino formar la mente, para que sea capaz de producir el hombre, el espíritu y el ciudadano.

5.2.1. La formación en la sociedad de los conocimientos. Lo que hoy se conoce como sociedad de los conocimientos, de la producción o de la información son una serie de discursos, prácticas e instituciones que emergieron en los últimos cincuenta y tres años (1950-2003) y cuya característica es la de proponer como problema central para la sociedad, la producción de conocimientos, la de convertir el ordenador en la máquina más importante, el hacer del intercambio lingüístico el medio de educación por excelencia, el considerar la venta de conocimientos como el mercado ideal y el hacer de la noción de sinergia o comunidad voluntaria la mejor forma de convivencia con el fin de resolver la organización política de los ciudadanos¹⁴⁴ .

Para los discursos de la sociedad de la información formarse es identificarse con el modo de ser de los conocimientos: hablar, pensar y valorar, como lo hace el conocer, que es la adecuación entre lo que dice la conciencia o la percepción y lo que dice la información. Formarse es identificarse con el proceso de creación de la ciencia cognitiva y con su modo de conocer. La ciencia forma para enseñar su forma. La educación es un conocimiento que lleva al hombre al conocer. La pedagogía es una ciencia, un saber, una valoración que lleva a la ciencia, al saber y a saber valorar. Esto es lo que significa la famosa expresión de la era del conocimiento, de la tecnología y de la técnica. Y ¿qué significa esta expresión? Significa que el hombre, los objetos de la realidad, y cualquier objeto es un sistema mental, una red de informaciones, una conexión, una serie y una complejidad de relaciones, procesos, puntos, en donde ya no se diferencia entre sujetos y objetos. Puesto que esta es una diferenciación clásica y muy antropológica que separa al hombre

¹⁴⁴ MASUDA (1997). Op. Cit., p. 120

de la realidad, y la realidad de los objetos. Ahora las cosas se explican como si una totalidad cubriera tanto a los individuos y a los objetos como a los procesos.

Como la mente es un sistema lógico, gramatical, de significados y de sentidos, la formación consiste en formar este sistema. Sistemas distintos, unidos por sistemas diferentes: hechos, cosas, objetos, que también obedecen a sistemas, procesos, redes y conexiones. El mundo es una totalidad que no es caótica, vaporosa y discontinua, sino que es una totalidad articulada, seriada, conectada y ordenada. Esta totalidad no es como era planteada en la época de la racionalidad, que definía al hombre como un ser completo y armónico, integrado y formado como una unidad. En esta época había una diferencia notable e insuperable entre los objetos, el hombre y la cultura. En esta nueva totalidad no hay cosas insuperables, infinitas, trascendentales: es una totalidad idéntica, una línea continúa entre los seres, una misma naturaleza. La idea de sistema y sistema de sistemas reemplaza la idea totalidad clásica. En el sistema las partes no son mundos diferenciados sino redes, conexiones, puntos, que existen sólo para que haya sistema.

¿Qué es formación aquí? seguir una dirección, mantener una fuerza, adquirir una velocidad, establecer conexiones, construir red como si el ser, sea el del hombre o de cualquier objeto, una institución por ejemplo, fuera un sistema, funcionara como un sistema y pretendiera ser un sistema. Decir sistema es decir máquina, lenguaje, trabajo, educación o pedagogía. La formación no es ni puede ser pasar de un medio cerrado a un medio abierto, de un medio abierto al hombre, del niño al adulto, del adulto al trabajador. Todas estas ideas son clásicas, ya no funcionan para los discursos de la formación porque la formación es una dirección que busca completar el sistema, que aspira a ser unidad, es decir, a conectarse con otra cosa, red, sistema o máquina. Cuando un individuo busca tener muchas experiencias, informaciones, trabajos y acciones se dice que se está formando. Para el mundo clásico esto es deformación, puesto que no hay búsqueda de la

unidad del ser. Para la información, la formación del ser no es adquirir unidad sino buscarla. Es, pues, una línea continúa e infinita que quizás se pierda en el espacio.

Los principios de esta formación son claros: las facultades cognoscitivas se desarrollan mediante el hacer, el actuar, sea el trabajo, la ocupación o cualquier desempeño (transformación intencional que el hombre hace de su entorno físico y social). El sujeto de formación es el gestor de su propio desarrollo (derecho y deber). La persona formada se espera que contribuya a la construcción de una sociedad más desarrollada. Es por eso que la persona aprende continuamente por la interacción con los demás y con el medio ambiente. De allí los objetivos de la formación para estos discursos: aprender a aprender, aprender por procesos y permanentemente, aprender a hacer (desempeño en el mundo de la producción), aprender a ser (solidaridad). La pareja enseñanza y aprendizaje reemplaza el concepto de enseñanza clásico. En ésta el maestro tenía un dominio completo de los conocimientos pedagógicos que eran pensados en dos direcciones, como conocimientos universales, de pensamiento y conocimientos sobre el hombre y como conocimientos particulares sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estos dos conocimientos estaban íntimamente articulados entre sí por la figura del hombre y por el saber pedagógico.

Con la enseñanza y el aprendizaje se separa la instancia del hombre y los saberes universales y son reemplazados por saberes precisos, técnicos, locales y aplicados, que no exigen un saber previo ni un sujeto que los domine. Las consecuencias son claras: el currículum como programa escolar sustituye la pedagogía en sus dos versiones, como pedagogía clásica y como ciencia de la educación. La formación de este nuevo sujeto no se produce, entonces, como un proceso largo, continuado e insistente en saberes universales sino sobre las necesidades de los programas, materias, planes y sobre las conductas. Lo que era un fin universal se convierte en un fin particular, es decir, un objetivo. La

formación será adecuada a la definición de la enseñanza y el aprendizaje como un dominio local y aplicado: conjunto de acciones y estrategias que realiza el sujeto de formación (considerado individual y colectivamente) con la gestión facilitadora y orientadora del docente para lograr los objetivos de la formación. El proceso de enseñanza y aprendizaje está centrado en el sujeto de formación, entendiendo por sujeto de formación el proceso de desarrollar un plan de formación, hacia un objetivo determinado. Partir de un medio para llegar a un fin.

Formarse ya no es educarse en la disciplina, que ofrece el trabajo, y que el maestro y la escuela deben reproducir. Formarse es salir del sitio de formación (lugar de educación) a buscar información, que se produce en otros lugares o espacios, formarse es informarse, conectarse, comunicarse y reproducir esta experiencia a través de nuevas formas reproductivas de comunicación. Los cambios en el trabajo, en la producción y en la tecnología modificaron pues la forma de trabajar, los procesos económicos que podemos sintetizar en la transformaciones operadas en el paso de la fábrica (trabajo productivo industrial) a la empresa (trabajo productivo pos-industrial). La forma de trabajar bajo el esquema trabajo, medio de producción y producción desaparece en la sociedad de la información actual. En su lugar se produce otra forma de trabajo y de producción: esta vez la relación es con el mundo exterior, que ya no se piensa en organizarlo por medio del encierro y de sistemas individualizados sino que se ordena en ondulaciones, modulaciones y pasos de un medio a otro. La formación ya no es una disciplina de valoración del cuerpo productivo, es un control abierto, continuo, permanente de lo que produce la mente o la inteligencia. La mente produce información y conocimientos, la pregunta es cómo formar la mente para que produzca mejor conocimientos, para que sean de mejor calidad y para que se adapten al circuito general de la producción y de la vida.

En esta sociedad de la información, la educación se comprende como un medio o sistema que une sistemas, el familiar, el escolar, el tecnológico y el social. La

educación funciona como un medio entre medios. Allí el tiempo es el tiempo real y el tiempo futuro, ya no se habla del tiempo pasado, tampoco del presente, la cuestión es el tiempo futuro: seguir el tiempo que circunda los espacios del mundo exterior. Ya no es control del tiempo y valorización del cuerpo sino control de la mente, valorización de la información. Desaparece, en esta sociedad, cualquier relación vertical y la formación se vuelve horizontal sin estar en un medio cerrado. El tiempo futuro aparece como el factor más importante de la formación. Las interpretaciones de la formación están en relación con la adquisición de los conocimientos, con la consecución de objetivos, con las decisiones que se toman. La producción de conocimientos tiene como modelo la empresa, la información y la mente (cerebro). Según como funcionen estos tres conceptos así será la formación.

En el siglo XXI la formación no tiene nada que ver con el cuerpo sino con la mente: se trata de tener una mente desarrollada y productiva, tener una mente dispuesta a captar las mentes, a captar lo inteligente, lo mental que es la información que se produce en la mente. Una mente desarrollada es ejemplo de personalidad, madurez, capacidad. Por eso la formación es capacidad, habilidad, destreza no para producir sino para recibir, vislumbrar, saber dónde está la información. Esta operación o captación no puede hacerse en un medio cerrado o disciplinado sino en un medio abierto, La preocupación formativa busca saber buscar información; hallar la información y finalmente usar esa información. ¿Cómo organizar la mente para que se adapte a un medio inteligente, a un medio de informaciones y a un medio de conocimientos que se producen permanentemente y continuamente? La solución está en situarse en ese medio, en estar informado permanente y continuamente, en estar alerta, motivado, activo, despierto para perseguir con agilidad, rapidez, los datos, las señales, los signos que evidencien dónde está la información y en qué medio, que permita no solo usarla sino relanzarla al medio de donde salió. La formación se produce al estar

conectado a un medio abierto. El sujeto se forma al adquirir la forma de la información.

Si bien es cierto que han surgido estos discursos y estas políticas sobre la información, ellas no han ocupado toda la sociedad y toda la cultura. A su lado coexisten otros discursos, prácticas e instituciones que no propenden por una sociedad de la información o de la producción sino por otro tipo de sociedad. Una sociedad que se plantee como tema central el problema del sujeto, no el hombre, sino el sujeto, construido como un ser de cultura, un ser ético y estético. Esta idea de sujeto cambia la concepción de democracia, que habría que entender sobre la base de cómo crearlo, sin que para lograrlo, halla que impedir que se produzcan las diferencias. Una sociedad de apoyo y profundización de los movimientos sociales, de los movimientos societales, del derecho a la diferencia y de la crítica radical a la intolerancia y a la impunidad¹⁴⁵.

Plantear el problema de la formación parte de situar esta diferencia entre modelos de sociedad. Desde qué sociedad proponer una formación: ¿desde la información y para la producción o desde la sociedad del derecho a las diferencias, a respetar al otro, a admitir que cada uno tiene derecho a decidir su vida? ¿Formar para producir o formar para vivir juntos? Son pues dos formas de entender la formación la que se oponen, una formación que es de invención reciente y una formación que tiene sus raíces en las culturas antiguas, la griega, la renacentista y la clásica. En este sentido lo que se oponen son dos maneras de pensar, un pensamiento contemporáneo, actual, que habla a nombre de la modernidad y un pensamiento histórico, filosófico y crítico que habla a nombre de la historia.

¹⁴⁵ TOURAINE, A (1997). *Podremos vivir juntos. Iguales y diferentes*. México. Op. Cit., p. 297.

5.3. LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

La formación es propia de la pedagogía, que ha sido el saber educativo más antiguo, mucho más antiguo que el currículum o que la ciencia de la educación. La formación antigua fue recuperada y reinterpretada por la cultura Ilustrada y por la pedagogía Alemana de la Bildung en el siglo XIX. La pedagogía desaparece, prácticamente, con las ciencias de la educación en Europa. Estas ciencias sitúan a la pedagogía como una ciencia más, entre otras, al lado de la sociología, la biología, la filosofía y la evaluación. Con ese desplazamiento, la formación cambia su sentido antiguo e Ilustrado y pasa de ser una preocupación por la transformación de sujeto a ser una capacitación del sujeto, un desarrollo objetivo y social del sujeto. Allí se pierde todo contacto con la espiritualidad y con la filosofía.

En la actual sociedad del conocimiento, no solo la noción de “formación” en sí misma, sino la idea de qué supone formarse y la necesidad de la formación se ha convertido en una constante, pues solo la formación permanente y vinculada al proyecto de vida, capacita a los profesionales para estar al día y mantenerse como sujetos competentes. Es por ello que la formación, como un proceso permanente a lo largo de la vida, se constituye en uno de los grandes dilemas que debe afrontar la Universidad en el marco de la sociedad del conocimiento: Cuál es el contenido y sentido de la formación en la universidad?, que consecuencias debe reunir cualquier programa de formación para que resulte realmente formativo, cuándo podemos decir que alguien se ha formado como consecuencia de la experiencia o programa que se le ha brindado, que debe aportar la formación a los sujetos para que efectivamente podamos denominarla así?

Diversas han sido las concepciones sobre formación, aquellas que hacen alusión a la formación como moldeamiento, como la preparación de los sujetos para la adquisición de una nueva información o el desarrollo de una nueva destreza, hasta

concepciones que recuperan el sentido formativo de la formación en términos de nuevas posibilidades de desarrollo personal, nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que suponen un enriquecimiento de su experiencia.

Tres dilemas enfrenta hoy la formación universitaria y condicionan su interpretación (Zabalza 2002)¹⁴⁶

- **El dilema sobre el punto de referencia.** Uno mismo o el exterior. Al respecto se abren dos posibilidades de respuesta contrapuestas. La formación puede estar orientada hacia dentro de uno mismo, hacia el propio desarrollo y realización como personas o puede referirse hacia el exterior, lo que se ha de aprender, el puesto de trabajo que ha de ocupar, a lo que se espera que uno sea o haga. Cualquiera de las dos alternativas, tomadas en sentido excluyente serían equivocadas. Desafortunadamente la formación ha estado más ligada a lo externo que a lo interno, es decir, somos parte de un sistema y debemos acomodarnos (formarnos) a las exigencias y condiciones que ese sistema nos impone.

La formación se plantea como la forma de responder a las demandas del sistema, es decir, a las demandas productivas y retos que nos impone la sociedad de la información. La formación no se concibe como un derecho de todos los ciudadanos a desarrollarse plenamente en lo personal y lo profesional.

- **El dilema entre especialización y formación general de base.** Hace referencia al continuum que va del polo de la máxima generalidad de los conocimientos (cultura general) al polo de la máxima especialidad (prepararse para un puesto de trabajo específico, centrarse en una serie de conocimientos y destrezas para un desempeño). La marcada tendencia en los últimos años a

¹⁴⁶ ZABALZA, Miguel (2002) *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Op. Cit., p 46.

vincular la formación universitaria al ejercicio profesional y a las demandas del mercado del empleo han ido orientando la respuesta hacia la especialización.

- **El dilema entre lo local y lo global.** La presión de la internacionalización ha puesto a las universidades a repensar la oferta formativa de manera que compita globalmente. Retomar la vieja idea de *universalidad* como atributo de los estudios universitarios es uno de los retos que ha impuesto el nuevo escenario de las tecnologías y la globalización económica y científica.

Sin embargo lo que realmente es importante a la hora de pensar la formación es la posibilidad de vincularla a todo el proceso vital de los sujetos, de manera que trascienda los contenidos convencionales de la formación académica y constituya un proceso íntimamente unido a la realización personal y profesional de los sujetos. De que serviría una formación que produzca profesionales más enterados y competentes, si eso a la vez, no supone ir siendo mejores personas?. “La formación, como los restantes procesos de intervención pedagógica, forma parte de lo que Foucault denominó las “tecnologías del yo”. Es decir, procesos deliberados que tratan de influir, directa o indirectamente, en las personas, en lo que se refiere al proceso de construirse a sí mismas.¹⁴⁷ La importancia de la formación se deriva de su necesaria vinculación al crecimiento y mejora de las personas.

Se plantea la formación como algo que se proyecta a lo largo de toda la vida, que abarca todas las dimensiones del desarrollo humano, desde los conocimientos a los valores, pasando por las habilidades y significados y que prepara a los sujetos para identificar los sistemas de apoyo que lo estimulen y gestionar sus propios aprendizajes. Significa generar una nueva cultura sobre la formación en la Universidad que posibilite asumir una nueva visión del estudiante y del proceso de aprendizaje en su conjunto, mantener una orientación basada en el desarrollo

¹⁴⁷ Para lo que sigue retomamos el trabajo del profesor ZABALZA. Op. cit., p. 40.

personal y en el aprendizaje a lo largo de la vida, currículum flexibles, diversas modalidades de aprendizaje, escenarios alargados de formación.

Esto supone una nueva consideración frente al sentido formativo en la Universidad orientada a fortalecer la dinámica general del desarrollo personal, la cualificación de los conocimientos y capacidades de los sujetos y un mejor conocimiento del mundo del empleo para saberse manejar más autónomamente en él. En consecuencia los sujetos se hacen protagonistas de su propio proyecto de vida y de su itinerario formativo.

CAPITULO VI

6. POLITICAS EDUCATIVAS, REFORMAS CURRICULARES Y FORMACION UNIVERSITARIA

6.1 LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

¿Cuál era la situación de la formación universitaria en 1990 en Colombia? Recordemos que el Tylorismo entra a Colombia después de que Tyler publica su libro en 1949. Esto significó que la educación progresiva, la educación activa, la escuela nueva, la pedagogía racional clásica no tuviera más vigencia. Esta pedagogía fue cambiada por la Unesco y las políticas internacionales por la tecnología instruccional y la enseñanza por objetivos. Las universidades fueron las primeras instituciones que entraron en la reforma curricular. La Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle, la Universidad de Antioquia, empezaron una política de formación de sus profesores en tecnología educativa, currículum y planeación y administración. Se crearon grupos de investigación, de asearías y de estudio sobre la tecnología educativa. El programa curricular y con él los objetivos y el diseño instruccional inundaron el campo universitario¹⁴⁸.

Dejemos claro que la formación desde este modelo curricular, no era otra cosa, que adquisición de objetivos de conducta. No era lo que se entendía en la pedagogía alemana o en las ciencias de la educación. El sujeto no existía en éste currículum, no existía la preocupación por producir un hombre, en cuerpo, mente y espíritu, que son condiciones para que se hable de formación. Si no existe este

¹⁴⁸ MARTÍNEZ y otros. (1994) *Currículo y modernización de la educación*. Bogotá, Magisterio

hombre como objeto de la educación, no hay formación como Bildung o como construcción antropológica.

En la década del setenta surge el movimiento estudiantil, las luchas obreras, el movimiento campesino, los efectos de la revolución cubana, y se empiezan a sentir los efectos de libro *Aprender a ser* de Faure (1969) y *La crisis mundial de la educación* de Coombs (1968). Entre 1970 y 1990, en esos veinte años, la Universidad Colombiana, entra en un doble juego educativo. Por un lado, sus prácticas, sus cursos, asignaturas e investigaciones responden a un modelo social, crítico, humanista y democrático. Por el otro, las directivas, las políticas generales, las orientaciones, empiezan a ser eco de los modelos mundiales. Los posgrados en educación, son los primeros en ser afectados por estas nuevas orientaciones del currículum, que son la tecnología educativa, la planeación, el sistema y la administración. La década del ochenta presenta un panorama en donde estas nuevas orientaciones educativas son hegemónicas en las facultades educación, en las facultades de salud y en ingeniería, no así en humanidades y ciencias sociales y económicas.

La ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994 representan un cambio en el paradigma curricular y en la formación universitaria. La ley 30 decreta que “la educación superior es proceso permanente que postula el desarrollo de las potencialidades del ser humano” (art. 1). Aquí tenemos de vuelta el ser humano que no existe en Tyler o en el currículum por objetivos. Este ser debe ser formado académica y profesionalmente. La pedagogía nunca forma en estas dos direcciones, su formación es producida por el sujeto mismo y por la cultura de ese sujeto. Aquí la entidad formadora es la academia y la profesión, que reemplaza el sujeto como aquel que toma la decisión de formarse. En esta ley tampoco existe sujeto si entendemos por tal la decisión propia de dirigirse o conducirse. Con esta ley se empieza a pensar en que la profesión, no la ciencia y la academia, no el

saber crítico, es el que forma. El otro concepto que surge es el de servicio, que ya había sido enunciado en la Constitución de 1991.

Veamos qué es el servicio. El que el país Colombia, sea pensado como un estado de derecho, le da a la educación un piso jurídico singular, en comparación con otros períodos, en donde no era evidente que se estaba en una sociedad de derecho. Que una sociedad pase a ser parte de un estado de derecho no solo tiene que ver con la forma jurídica de la justicia, sino también con la organización del espacio social de la población y muy en particular con el individuo. El espacio social es considerado soberano no sólo para el derecho internacional sino también para el derecho individual. El estado de derecho implica el gobernar la población y las personas de tal modo que entren a ser parte de un territorio, (lugar de pertenencia) de un espacio integral (nación) y a establecer unas relaciones productivas y conectivas con los otros (solidaridad)¹⁴⁹.

En la sociedad de derecho, el individuo, de entrada, es una categoría central, se le ubica dentro de un espacio, en el trabajo y en relación con los otros y con la población en general (Título 1, artículo 1). El individuo, en otra legalidad, como los inicios del liberalismo, fue pensado aislado, como un ser de facultades y como un factor de la economía. En la Constitución se rompe sobre esta concepción, pues se introduce el individuo en relaciones y no sólo el individuo como tal, como ser absoluto, sino relacionado y fuertemente articulado con la sociedad pensada en términos económicos y jurídicos, el individuo con grupos sociales, con entidades territoriales, que hacen parte de una absoluta que se denomina “interés general”. Esto significa darle otro sentido a la soberanía que pasa a ser concebida de forma horizontal y no vertical, cuestión que afecta el espacio, éste se vuelve integrado de tal modo que las relaciones de poder no tienen una representación total, única, y homogénea, sino que representan el poder sectorizado, individualizado de tal

¹⁴⁹ Constitución Colombiana 1991. Bogotá D.C: Art. 34.

forma que se expresa en red y en sistemas, que dan cuenta de un tipo de relaciones que ya no son nacionales o estatales, al modo de la sociedad de bienestar, sino individuales, locales e institucionales.

En la sociedad de derecho, el individuo como factor económico, político y social se convierte en objeto de poder no sólo porque atrae las distintas fuerzas que sobre él recaen, sino también porque es la fuerza que va a permitir desplegar el poder. Desde el individuo se potencia el grupo, la institución y la nación. Otro objeto, distinto del individuo, sobre el que va a recaer el poder en la sociedad de derecho, es la vida, que se va a entender como conducta, productividad, normatividad, y economía, en el sentido de fuerza productiva, fuerza que se desgasta y fuerza que tiene poder. Individuo y vida entran, entonces, en una relación que no es sólo normativa, es además un derecho y lo que el derecho realza es la no desaparición de la vida, esto es, del individuo. No sólo es importante el individuo, lo es también la vida particular y la vida de la población. De allí que se le proteja, que se defienda y se considere como parte de la soberanía y de las preocupaciones estatales (art. 13). Una cosa muy importante, es pues la entrada de la vida en la visibilidad de la sociedad de información planteado como el derecho a “rectificar informaciones” en banco de datos y en archivos. La vida, como el individuo, ya no son entidades que existan al margen de los conocimientos y de la información, la vida se convierte en dato y en archivo (arts. 15 y 20)¹⁵⁰

Tres cosas nos plantea la Constitución y que debemos tener en cuenta: la integración del sujeto al espacio interior, el considerar la población y la vida como objeto del poder y el hacer pasar la vida de las personas, como parte de la sociedad, en el registro visible de la información en tanto se la considera “dato y archivo”. Estos tres elementos dan cuenta de un principio político que va a jugar un papel fundamental, cual es la *inclusión*. Desde el momento en que aparece la sociedad de derecho, la inclusión se vuelve un factor fundamental, de dos

¹⁵⁰ Véase. Constitución Colombiana 1991.

maneras: primero, el Estado aparece como máquina de inclusión porque está por encima de las personas y los hechos. Se trata de incluir en la producción a todos los sujetos y los procesos, formar sujetos racionales e instituciones con un gran sentido de racionalidad, desarrollo y progreso. Segundo y es el problema actual, incluir, no desde el Estado central sino desde la individualidad, no desde lo social como instancia de soberanía, sino desde la vida y el conflicto como instancia de soberanía particular.

Este problema de la inclusión y el ejercicio del poder del Estado, replantea la forma de entender el gobierno, que ahora se ejerce desde instancias centrales y desde lo local y particular. Un gobierno con un modelo de poder institucional y con un modelo de poder que actúa en micro espacios, en micro redes y en sectores segmentados de la población y de las instituciones. Para lograr estos efectos, la Constitución no sólo se ocupó de la persona, del derecho, de absolutos como la libertad y la razón, es decir, de la persona como ser jurídico sino también de los poderes de la persona como ser inteligente, capaz de resolver situaciones del campo periférico. Con estas formas novedosas del derecho y del gobierno nuevos espacios, poblaciones y sectores se hacen visibles: los marginales, lo periférico, los problemas de frontera, la población que no entra en los esquemas de la normalidad, los sujetos que viven y se encuentran en los márgenes.

Es en este contexto y en estas condiciones que aparece la definición de educación en la Constitución como “un derecho de las personas, un servicio público y una función social” (Art. 67). Estamos ante tres categorías que, al menos son problemáticas, pues pertenecen a tres sociedades: la sociedad de derecho (derecho de las personas), la sociedad de bienestar (la función social de la educación) y la actual sociedad de la información o de los conocimientos (servicio público). Estas tres categorías son puestas a funcionar para la sociedad de la información y del mercado y desde allí se reinterpretan, como quiera que lo que va a predominar es el servicio público como es evidente en la Reforma Educativa (ley

115), que va a considerar la educación como un servicio, mucho más que un derecho y una función social. Es decir, que el servicio y lo público del servicio es lo que le va a dar la significación social a la educación (Abel Rodríguez señala que esto fue materia de discusión en la redacción de la Constitución pues había dos posiciones: tratar la educación como un derecho estatutario o como servicio público que, anota, son dos cosas distintas, como derecho es sustancial a la persona, pertenece a su libertad, cuestión que no se da cuando de la piensa como un bien)¹⁵¹.

En el servicio lo que predomina es el usuario, el control le pertenece al Estado central que lo sitúa ante la mirada de lo público en cuanto hace a sus resultados y la financiación del servicio no es institucional sino funcional¹⁵². Para la educación esto significa que “la regla de oro en materia educativa es igual a la de muchas otras materias: tanta iniciativa privada como sea posible y tanta intervención del Estado como sea necesaria”¹⁵³. Lo que equivale a decir que al financiar la educación como servicio y al poner la mirada en su prestación y calidad, el poder sobre el servicio no se hace depender de su agente, actor o poseedor sino de las relaciones entre el usuario y la prestación. Como si el servicio estuviera ausente de poder y sólo expresara una mala o buena calidad. Esto demuestra cómo el poder en esta sociedad no se expresa directamente como ausencia o no de derechos sino como defectos en la prestación del servicio. Lo que obliga a luchar por el servicio y no por quién tiene el poder, cómo lo usa y para qué.

Estas tres categorías deben ser interpretadas desde el marco de la soberanía, desde el poder y desde la importancia del individuo. El servicio, la educación como un servicio, abandona muchas de las conquistas de la sociedad de derecho y de la sociedad de bienestar. El servicio hace desaparecer el poder real del Estado en su

¹⁵¹ RODRÍGUEZ, A (2002). *De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá, Magisterio, p. 138-140.

¹⁵² GÓMEZ Buendía (1998). *Educación. La agenda del siglo XXI, Hacia un desarrollo Humano*. Bogotá. Tercer mundo S.A. p. 166.

¹⁵³ *Ibid.*, p. 167.

fuerza y en sus relaciones como poder sobre las personas y sus actos y lo sitúa como poder sobre sus efectos y sus relaciones entre actores y sujetos jurídicos. La discusión se mantiene en el campo de lo jurídico aunque no sea cuestión de derechos, que ya no lo es, sino en materia de pertenencia, identidad, ganancia y competitividad. La educación, al entenderse como servicio, se nos representa como una relación de integración al espacio, al sujeto representado en la vida y a la sociedad de información, pues ella también será entendida como un dato y un derecho, un archivo y un conocimiento. El sentido de servicio público tiene la connotación o la significación no sólo estatal, es decir, que es el Estado el que lo presta, también significa que es parte del ser individual, que hace parte de la vida y que como servicio, su función es integrar las personas entre sí y ellas respecto del espacio.

La nación, que no el Estado, las entidades territoriales, que no el pueblo, la ley que no el derecho y la constitución, que no es la norma, son los elementos que entran a dar sentido a esta noción de la educación como servicio público y que adquiere su tono especial cuando se define como que es la sociedad la que fundamental este servicio. En este contexto en que aparece la comunidad educativa (art. 68). La Constitución nos dice que la comunidad educativa es la que dirige las instituciones educativas. Una vez se define el papel de la comunidad hace su entrada la enseñanza, la profesionalización, y la docencia.

El docente y no el maestro, la institución educativa y no la escuela, la comunidad educativa y no el equipo pedagógico, se derivan de lo que habíamos descrito anteriormente en el contexto del servicio educativo y del efecto social de la educación. El maestro entra a ser considerado en un espacio distinto, el docente, lo mismo le pasa a la escuela que pasa ser institución educativa y lo mismo sucede con el saber pedagógico que pasa a ser parte de la profesionalización docente. Docente, institución educativa, comunidad educativa y profesión docente son categorías que expresan muy bien el tipo de sociedad de la cual emergen, la

sociedad de derecho, la sociedad de los servicios, la sociedad que toma como blanco de su actuación la vida individual y la sociedad que requiere para su funcionamiento el espacio interior.

Una vez establecido el sistema de elementos o de factores que harán parte de la red social e individual, se requiere que entren en sistema, en funcionamiento y que hagan parte de la real. Sólo con autonomía, libertad, actividad, creatividad, igualdad, tanto de personas como de instituciones podrá, esta sociedad, cumplir su estrategia de crear la sociedad de derecho, de servicios y de información. Si esta sociedad se plantea formalmente coerciones, controles, obstáculos, impedimentos reales, y desigualdades no podría cumplir con sus ideales de la comunidad, los grupos, el respeto a la vida y el acceso a la ciencia y la cultura. Requiere justamente de poner en la escena social y espacial movimientos y actuaciones aparentemente libres para poder acercar unos y otros, integrar unas con otros, ocupar espacios comunitarios y dar cuenta de un ideal de sociedad que es la reunión de todos estos elementos y factores.

La línea que busca unir y sistematizar y que atraviesa estas individualidades y la misma población, es la educación permanente y la enseñanza, veremos que la Ley 115 de 1994 va a sumar otros elementos como el aprendizaje, la mente y la formación. La educación permanente, la enseñanza y la técnica son realmente las líneas integradoras, los soportes, los fundamentos esenciales de este tipo de sociedad. Con ellas es que el Estado, el Derecho y el Servicio se convierten en estrategias centrales para cumplir las metas de la sociedad y del Estado. Respecto del maestro éste no va a ser un factor, un elemento fundamental, una fuerza central como lo fue en otro tipo de sociedad. Como docente el maestro pasa a ser un intercambiador, no activo ni pasivo, es un punto en una institución, un elemento en la comunidad, una pieza de la red educativa, una escala de la educación permanente, otra fuerza que se suma a la enseñanza y un dispositivo de la técnica y la tecnología. Dakar (2000) *Declaración Mundial sobre Educación*

para Todos El derecho a la educación impone a los Estados la obligación de garantizar a todos los ciudadanos la oportunidad de cubrir sus necesidades básicas de aprendizaje. La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización¹⁵⁴.

6.2 LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN Y LAS REFORMAS UNIVERSITARIAS: ENFOQUES Y TENDENCIAS

En América Latina ha habido una compleja dinámica de evolución de las políticas educativas asociadas a un conjunto muy variable de factores en cada momento histórico. Vale anotar, que fue posterior a la Independencia y la conformación del Estado Nacional, que se estructuran por primera vez, políticas públicas de educación superior, en razón a la creación de universidades republicanas. Ya en el siglo XX, las luchas autonomistas y su asociación a un nuevo modelo de desarrollo en el marco de la formación del Estado moderno, fueron la génesis del modelo universitario latinoamericano. En el marco de la crisis de los sesenta, la mercantilización de la educación superior en las últimas tres décadas del siglo, comenzó a tejer un nuevo espacio de políticas de educación superior. Finalmente, hoy, la globalización con sus exigencias de productividad y competitividad y las inequidades con sus exigencias de una nueva solidaridad, están fijando las bases de una nueva Política Pública en Educación Superior.¹⁵⁵

¹⁵⁴ Véase GÓMEZ Buendía (1998) Op. cit., p. 27.

¹⁵⁵ RAMA, Claudio (2005). “La política de Educación Superior en América Latina y el Caribe”. Revista de Educación Superior. N° 134.

El debate sobre la Educación Superior¹⁵⁶, ha ocupado un espacio relevante en las agendas de los diversos organismos internacionales y en la definición de políticas educativas tratando de dar respuesta a problemas relacionados con el rol de la Educación Superior en el apoyo y fomento del desarrollo económico y social y la configuración de los sistemas de educación superior en el marco de la igualdad social de oportunidades de acceso y competencia académica equitativa. Según el informe de reformas e innovaciones en la educación superior en América Latina y el Caribe publicado por la IESALC¹⁵⁷, se pueden identificar tres procesos de reforma universitaria:

La primera reforma de la educación superior¹⁵⁸ en América Latina estuvo marcada por el influjo del movimiento reformista de Córdoba. Los objetivos formulados en 1918 en Argentina, constituyeron el eje central de la política universitaria de la región, marcada por la lucha de la academia en la construcción de la autonomía universitaria durante el siglo XX. La autonomía fue, en este sentido, la conquista de la libertad académica frente al centralismo de los gobiernos¹⁵⁹. Las tensiones entre la universidad y el gobierno fueron construyendo en toda la región *la universidad autónoma y cogestionada, pública y gratuita, laica y profesionalizante*. El objetivo político fue, en función de criterios de libertad académica y de creación de espacios de poder, restarle sucesivamente poder a los gobiernos, para

¹⁵⁶ El análisis y estudio sistemático de la Educación Superior, su irrupción como disciplina autónoma, apenas tiene cuatro décadas. El Interés por las políticas de Educación Superior, asociado a la emergencia de esta como disciplina, constituye un campo de estudios que surge junto con la desaparición de la clásica “universidad de élites” al masificarse la Educación Superior a principios de los noventa mostrando la matrícula un notable incremento cualitativo. LÓPEZ, Segre F (2002). “El impacto de la Globalización y de las políticas educativas en los sistemas de Educación Superior en América Latina y el Caribe”. En: Educación Superior Latinoamericana y organismos Internacionales. Un análisis crítico. UNESCO – USB. Cali.

¹⁵⁷ Reformas e innovaciones en la Educación Superior en América Latina y el Caribe entre los años 1998 - 2003. Informe IESALC. 2003

¹⁵⁸ Claudio Rama, al hacer referencia a las fases de la Educación superior, la denomina Reforma de la Autonomía, el objetivo político del momento era la lucha por la autonomía, búsqueda de fondos y alianzas entre partidos políticos y estudiantes.

¹⁵⁹ En casi todos los países, la autonomía alcanzó primero un reconocimiento político, luego legal y finalmente constitucional. No fue una política estratégica del Estado, sino un claro resultado de los cambios en la correlación de fuerzas en la sociedad. Ibidem

transferírsele a las universidades y a partir de ello ir construyendo instituciones autónomas en el marco de una nueva cultura urbana progresista¹⁶⁰.

Este modelo de educación pública y gratuita se fue imponiendo en cada uno de los países de la región hasta principios de los años setenta cuando la crisis de los modelos económicos mostró que las universidades tal y como estaban organizadas no respondían a los nuevos escenarios políticos y económicos, ni a las nuevas demandas sociales: La incapacidad de mantener los ritmos de incrementos de los presupuestos en educación superior en relación a las crecientes demandas por el acceso; la incapacidad de alterar el esquema de la gratuidad de la enseñanza pública universitaria, aunada a la instauración de regímenes democráticos en casi toda la región en los años ochenta y noventa estimuló además, un significativo proceso de regionalización de la educación superior que se expresó en fuertes demandas de diversos grupos regionales para la creación de instituciones universitarias y que finalmente, produjeron en toda la región el notable y continuo proceso de expansión de la educación privada¹⁶¹. En el marco de este proceso surgió la segunda reforma universitaria¹⁶² que terminó conformando un modelo universitario de carácter dual, por un lado la universidad pública cada vez más elitizada socialmente y por otro, un sector privado con restricciones de acceso por los costos de la matrícula. Un modelo diferenciado, con altos niveles de cobertura como resultado de las demandas del mercado y bajos niveles de calidad en la oferta de los servicios educativos.

Brunner (1995) lo plantea de la siguiente manera, la Educación superior se ha movido desde una provisión de élites a una provisión masiva de la enseñanza

¹⁶⁰ En varios casos, especialmente a fines de los setenta, la lucha por la autonomía tendió a conformar estructuras de poder alternativas; la Universidad se consolidó como centro de contrapoder y se perfiló como institución no sólo contestataria sino revolucionaria. BRUNNER. J (1990). *Educación Superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Santiago de Chile. Fondo de Cultura Económica.

¹⁶¹ En General, la Educación privada fue la respuesta a las presiones para cubrir la creciente demanda estudiantil, derivada de la expansión de la educación media en un contexto de restricciones financieras de los gobiernos.

¹⁶² Claudio Rama denomina la segunda Reforma como la mercantilización del modelo dual -público privado

superior, mientras que en 1950 existían en América Latina cerca de 75 universidades de carácter oficial o público, alrededor de 1990 existían en la región 300 universidades oficiales y cerca de 390 privadas. Entre las Universidades hay un alto grado de diversidad, según la antigüedad de las instituciones y su trayectoria; su tamaño y complejidad organizacional; su carácter regional, nacional, local, público o privada. Los sistemas y los gobiernos están encontrando dificultades cada vez mayores para financiar la Educación Superior¹⁶³.

Los sistemas de Educación Superior enfrentan nuevos desafíos y tienen que responder a las nuevas demandas, entre ellas, la creciente necesidad de acceso de diferentes grupos poblacionales a la educación superior que amplía las necesidades de financiamiento; las diversas actividades de la economía y de la sociedad demandan nuevas calificaciones profesionales y técnicas, la demanda por parte de los diferentes sectores de la sociedad frente a la calidad de la educación obligan a repensar la Educación Superior.

Los nuevos escenarios a nivel mundial, la globalización, la sociedad del conocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación, las tecnologías en red, los cambios en el mercado laboral, y la diversidad cultural, conforman el contexto en el que se instaura la tercera reforma universitaria¹⁶⁴, atravesado por cambios económicos, políticos, sociales y culturales marcan un nuevo eje de las políticas en educación superior. En primer lugar, el conocimiento deja de ser lento, escaso y estable, por el contrario está en permanente expansión y renovación; en segundo lugar, la escuela deja de ser el único lugar mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información, hoy existen los medios de comunicación y las redes electrónicas; en tercer lugar, la palabra

¹⁶³ BRUNNER, José, J (1995). "Educación Superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000". CEDES. Buenos Aires. 1994. Pág 114. En. <http://168.96.200.17/ar/libros/argentina/cedes/brunner.rtf>.

¹⁶⁴ La tercera reforma universitaria, Claudio Rama la refiere como la masificación, las regulaciones y la internacionalización de la Educación Superior

del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos del proceso de enseñanza; y en cuarto lugar, el cambio tecnológico y la apertura hacia la economía global basada en el conocimiento llevan a replantearse las competencias y destrezas que las sociedades deben enseñar y aprender; en quinto lugar, la educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito Estado-nación e ingresa a la esfera de la globalización¹⁶⁵.

La política educativa, asume un nuevo escenario, tanto por el incremento de los actores producto de la diferenciación y diversificación institucional, como por los nuevos desafíos y exigencias que se le plantean a la educación en el contexto global de una sociedad de la información donde crecientemente el incremento de la producción está asociado al componente de capital humano e investigación científico. *La educación superior se ha transformado en un campo cada vez más significativo de la política pública y también de la geopolítica global.*¹⁶⁶

Los informes sobre la situación de la educación superior en América Latina ponen en evidencia esta afirmación. De una parte en el diagnóstico que hace el Banco Mundial sobre los problemas críticos de la Educación Superior y que publica en el informe *Higher Education. Lessons of experiencia*¹⁶⁷ hace referencia a la mala calidad de la Educación Superior, como resultado del ritmo de expansión impuesto a los sistemas nacionales de Educación Superior en un contexto de recursos económicos limitados en la década del ochenta; señala los problemas de eficiencia en el uso institucional de los recursos; evidencia los problemas de equidad por una inequitativa distribución de las oportunidades de ingreso a la población de los sectores populares. Al respecto recomienda la diferenciación institucional que elimine las barreras que impiden una adecuada movilización entre las modalidades de formación, los ciclos y las carreras; fortalecer la base financiera de las instituciones y mejorar la calidad de la enseñanza y la

¹⁶⁵ BRUNNER, José. J (2000). “Educación: Escenarios del futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información”. PREAL. Revista N° 16.

¹⁶⁶ Véase RAMA, Claudio (2005) Op. Cit., p. 10.

investigación que permita una Educación Superior más pertinente y sensible a las necesidades del mercado y la transformación productiva¹⁶⁷.

Por otra parte, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998), se retoman las conferencias regionales realizadas en diversas partes del mundo y se recoge una visión completa de los problemas de la Educación Superior en el mundo al mismo tiempo que se proponen una gama de soluciones y alternativas para enfrentar los retos educativos del siglo XXI. El texto *Hacia una agenda 21 para la Educación Superior*, lo sintetiza de la siguiente forma: La enseñanza superior tiene dos grandes misiones: 1) Participar activamente en la solución de los principales problemas globales, regionales y locales y trabajar intensamente en la generación de propuestas y recomendaciones que provean el desarrollo humano sustentable, el respeto por los derechos humanos, la construcción de una solidaridad intelectual y moral. 2) Educar ciudadanos responsables, informados y activos, así como especialistas altamente calificados”. En relación con los aspectos éticos y culturales “preservar y afirmar identidad cultural, promover la propagación y creación de valores culturales; proteger e impulsar la diversidad cultural y participar activamente en el desarrollo de la comprensión intercultural. Por último señala que la Educación Superior debe contribuir a la implementación del aprendizaje permanente para todos.

En el mismo sentido, la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (París, 1998) señala que la Educación Superior tiene que atender tres prioridades: a) *Renovación de los sistemas e instituciones de Educación Superior*: Hay que preservar, reforzar y fomentar mucho más las misiones fundamentales de los sistemas de Educación Superior: Educar, investigar y contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad. Igualmente, para la renovación y para hacer más ágiles los sistemas y

¹⁶⁷ RODRÍGUEZ, Gómez. R (2000). “El debate Internacional sobre la Reforma de la Educación Superior”. En: Educación Superior Latinoamericana y Organismos Internacionales. Un análisis Crítico. UNESCO – USB. Cali. p. 60.

las instituciones, es necesario utilizar a plenitud el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como los desarrollos contemporáneos de la planeación, la gestión y la administración. *b) Ampliación del acceso, sobre la base del mérito:* De conformidad con el párrafo 1 de Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a la Educación Superior ha de ser igual para todos, en función de los méritos respectivos. Por consiguiente, no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en discapacidades físicas. *c).Fortalecimiento del vínculo con la sociedad, en especial con el mundo del trabajo.* La Educación Superior está desempeñando funciones sin precedentes en la sociedad actual. Las instituciones y los sistemas, en sus relaciones cada vez más estrechas con el mundo laboral, deben fomentar el espíritu de empresa y de trabajo, para formar seres humanos con un proyecto de vida y con un proyecto profesional claramente definidos, para ponerlos al servicio de la sociedad.

Además, la Educación Superior tendrá que asumir las siguientes exigencias: *La pertinencia*, entendida como la capacidad de las Instituciones de Educación Superior para dar respuestas concretas y viables, desde su naturaleza y fines, a las necesidades de la sociedad. *La calidad* de la Educación Superior, como concepto multidimensional que comprende todas sus funciones, actividades, programas, deberá enfatizar sobre la excelencia y la calidad personales, como base de la calidad institucional, pues son las personas las que edifican las instituciones. *La cooperación internacional* de la Educación Superior es un elemento intrínseco de su calidad. El establecimiento de redes, que es uno de los principales medios de acción actuales, deberá estar fundado en la ayuda mutua, la solidaridad y la igualdad entre asociados. *La capacidad gerencial* y la elaboración de estrategias apropiadas de análisis y planificación del uso adecuado de los recursos. Si bien se requieren fuentes de financiación, diversificadas, privadas y públicas, el apoyo estatal a la Educación Superior y a la investigación sigue siendo

fundamental para conseguir que la misión educativa y social se cumpla de manera equilibrada¹⁶⁸.

Si bien es cierto, como lo anota Rodríguez, en el enfoque del Banco Mundial subyace y predomina un supuesto económico: La Educación Superior es significativa en tanto genere valor agregado; es decir, en la medida en que regresa al individuo su inversión y en la medida en que favorece la economía nacional y apoya sus opciones de desarrollo. Otra es la visión de la UNESCO, que intenta recuperar los objetivos sociales, políticos y humanísticos de la Educación Superior. Sin embargo en los distintos informes emanados de los organismos internacionales se reconoce el carácter central de la Educación Superior para la formación del capital humano y su dimensión estratégica para modernizar y dotar de competitividad a las economías nacionales. De igual forma se hace énfasis en su valor en la formación ciudadanía y en la adquisición de nuevos valores de identidad en el marco del proceso de globalización. Se insiste en la necesidad de mayores vínculos con el entorno social y se formulan recomendaciones para una educación de calidad.

Es evidente la gran preocupación que existe hoy sobre la Educación Superior, es por eso que necesita emprender como lo advirtió la Declaración Mundial de París, “la transformación más radical de la historia” a fin de que sea más pertinente a las necesidades de la sociedad en contemporaneidad”. En este sentido tres líneas de acción se evidencian como prioritarias en las formulaciones de política educativa, en primera instancia *la construcción de una nueva institucionalidad* que permita la creación de sistemas universitarios integrados. En segunda instancia, *la búsqueda de la calidad académica, el incremento de la cobertura con equidad* y en tercera instancia, *la internacionalización de la educación superior*.

¹⁶⁸ Declaración Mundial sobre Educación en el Siglo XXI: Visión y Acción (1998). Paris.

Frente a estas recomendaciones los países de América Latina han venido avanzando. La expansión de los organismos reguladores del Estado ha sido el soporte institucional para la formulación e instrumentación de políticas públicas en la última década. Todos los países de la región, sin excepciones, han reforzado la capacidad regulatoria del Estado mediante la creación de una nueva institucionalidad y de políticas públicas que se ha insertado con una nueva filosofía basada en el bien público entre la autonomía universitaria y la libertad de enseñanza.¹⁶⁹

La respuesta a la diferenciación y diversificación frente a las instituciones de Educación Superior fue la creación de organismos de aseguramiento de la calidad, que constituyen una nueva figura en el sistema universitario de América Latina y el Caribe y comienzan a cumplir el rol de “reguladores académicos” al establecer niveles mínimos de calidad, criterios de autorización de funcionamiento de las instituciones, guías y procedimientos de gestión y diversas regulaciones a la libertad de competencia en el mercado de la educación superior.

De igual forma, en los últimos años se comienza a visualizar un nuevo escenario de políticas públicas para revertir la tendencia a la expansión de la cobertura privada y al incremento de los niveles de equidad en el acceso a la Educación Superior.

La Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO en 1998 recomendó “el establecimiento y la garantía de condiciones no discriminatorias de acceso a la educación superior, que pudieran limitar el derecho de las personas a la educación superior por razones de religión, raza, sexo, idioma, económicas, sociales o culturales o incapacidad física”¹⁷⁰. La nueva realidad está conduciendo, aún tímidamente, al desarrollo de políticas públicas proactivas que permitan

¹⁶⁹ Véase. RAMA, Claudio (2005). Op. Cit.

¹⁷⁰ Véase Conferencia Mundial de Educación Superior. Op. Cit.

compensar positivamente las desigualdades de los estudiantes procedentes de esos grupos altamente marginados del acceso a bienes y servicios de educación de calidad, a partir del ofrecimiento de becas, el establecimiento de porcentaje de matrícula a determinados sectores sociales que no logran ingresar en forma proporcional a la Universidad, establecimiento de modalidades de educación no formal, propedéuticos en Universidades, establecimiento de Instituciones de Educación Superior para sectores específicos.

El último de los ejes centrales de las nuevas políticas de educación superior está asociado a la globalización y a la lenta, compleja, conflictiva y tal vez inevitable, conformación de una educación sin fronteras, que ha creado una nueva tensión – previamente inexistente– entre lo mundial y lo local en el ámbito educativo (Delors, 1996). La globalización impulsa a la educación superior y la investigación hacia un espacio global, en el cual la educación superior “sin fronteras” surge como una realidad en el marco de un proceso lleno de amenazas y oportunidades (UNESCO, 2003). Para la UNESCO la globalización debe preservar la diversidad y estimular la cooperación fortaleciendo los sistemas de educación nacionales.

En el marco del proceso de globalización de la Educación Superior, es importante resaltar el proceso de conformación del Espacio Europeo de Educación Superior, un ámbito de organización educativo iniciado en 1998 con la Declaración de Sorbona y en 1999 con la Declaración de Bolonia con el fin de armonizar los diferentes sistemas educativos de la Unión Europea y proporcionar el desarrollo de un sistema de formación de grado y postgrado con titulaciones comparables, compatibles y comprensibles que propicie una economía basada en el conocimiento que permita alcanzar un crecimiento sostenible con más y mejores puestos de trabajo y con mayor cohesión social.

El surgimiento del Espacio Europeo de Educación Superior obedece como lo señala el profesor Rafael Bonete a por lo menos cinco razones¹⁷¹:

- Una necesidad de incrementar el número de titulados superiores de Europa dado que el porcentaje de la población activa (25-64 años) que tiene un título superior en Europa es inferior al de los otros países ricos y los estudios sobre empleo revelan que en los próximos años el 85% de los trabajos estarán destinados a trabajadores cualificados (formación profesional, bachiller y especialmente titulados superiores), de manera que afecte la productividad y el PIB por habitante.
- Facilitar las barreras de libre circulación de estudiantes y titulados en la Unión Europea y en el resto de Europa, que implica el establecimiento de un sistema común de créditos mucho más transparente, un sistema de titulaciones comparables, compatibles y comprensibles y un sistema de garantía de calidad aceptado por todos.
- Hacer de Europa un lugar más atractivo para estudiar e investigar de lo que ha sido en las últimas décadas. Una de las razones que impulsó la declaración de Sorbona en 1998, por parte de Alemania, Italia y Reino Unido, fue la constatación de que Europa había dejado de ser el lugar más atractivo del mundo para estudiar, como lo había sido hasta la década de los setenta. Cambiar este hecho es uno de los fines del EEES.
- Impulsar un cambio de paradigma educativo y facilitar el paso de la enseñanza al aprendizaje autónomo mediante el Sistema Europeo de Transferencia de Crédito, que incorpora otra serie de modalidades

¹⁷¹ BONETE Perales, R (2006). La adaptación de la Universidad de Salamanca al Espacio Europeo de Educación Superior: un desafío para todos. Vicerrectorado de planificación e innovación docente. Salamanca. P. 15-21

educativas: clases teóricas, prácticas, tutorías, seminarios, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, evaluación continua.

- Vincular la educación superior al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se trata de potenciar unas instituciones de educación superior más abiertas a las necesidades de la sociedad, facilitar el aprendizaje continuado, propio de la sociedad del conocimiento que caracteriza el contexto cultural de Europa.

El Espacio Europeo de Educación Superior quiere ser una respuesta de Europa a los problemas que tiene la educación superior en nuestro continente, en tal sentido los rasgos esenciales del modelo son¹⁷²:

- El desarrollo de un sistema de formación en dos niveles: grado y postgrado y sistema de titulaciones de educación superior.
- El crédito
- El Suplemento Europeo al Título
- Movilidad de estudiantes
- Sistemas de garantía de calidad
- Dimensión Europea de Educación Superior con particular énfasis en el desarrollo curricular
- El aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En particular haremos referencia al sistema de créditos, por cuanto cambia el sistema de enseñanza en las universidades y garantiza un sistema flexible de titulaciones.

El crédito es la unidad de medida del trabajo del estudiante (el número mínimo de horas por crédito será de 25 y el número máximo de 30) para cumplir los objetivos

¹⁷² Op. cit., p.22.

del programa. Para su aplicación se debe tener en cuenta una revisión del material y las metodologías de enseñanza y sobre todo la confección de una guía docente en la que estén detallados tanto los objetivos, los contenidos, las formas de enseñanza, los criterios de evaluación y la bibliografía.

La guía docente se elabora como un instrumento de servicio al estudiante, en donde se ofrecen los elementos informativos sobre lo que va a aprender, cómo se va a llevar a cabo el aprendizaje, bajo qué condiciones y de qué modo va a ser evaluado. En tal sentido, la guía docente ha de ser un instrumento transparente, comprensible y comparable con las diferentes universidades en el marco del EEES.

Como se anotó anteriormente, uno de los objetivos más relevantes del EEES incluido en la Declaración de Bolonia, es la adopción de un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable que promueva oportunidades de trabajo para los estudiantes y una mayor competitividad internacional del sistema de educación superior europeo. Este nuevo sistema de titulaciones debe basarse en dos niveles: grado y postgrado, estructurados en tres ciclos. El primer ciclo lo constituye el propio grado y comprende las enseñanzas universitarias encaminadas a lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente al ámbito laboral europeo con una cualificación profesional adecuada. El segundo nivel incluye un segundo ciclo (Máster) y un tercer ciclo (Doctorado). En la mayoría de los casos 240 créditos se asume que debe tener el grado del primer ciclo.¹⁷³

Las universidades diseñaran los planes de estudio en relación con los objetivos, la formación en competencias, organización del proceso de aprendizaje y sistemas de garantía de calidad. El Consejo de Universidades homologará el plan de estudios siempre que se ajuste a las directrices establecidas y procederá a su

¹⁷³ Ibid., p.35.

inscripción en el registro de títulos. De esta manera es posible que las universidades mediante convenio puedan organizar planes de estudio conjunto conducentes a un mismo título oficial de grado o doble titulación y cuyas enseñanzas sean impartidas en dos o más universidades.

El reto será que todas las universidades pongan en marcha sistemas, procedimientos y mecanismos para garantizar la calidad de sus titulaciones, para ello se deberá alcanzar una buena coordinación del sistema de las agencias externas de garantía de la calidad.

Ahora bien, este nuevo escenario de la educación transnacional tiende a reposicionar muchos de los roles y funciones del Estado: en unos casos hacia la protección de los sistemas educativos nacionales frente a la nueva competencia de la educación transnacional; en otros, a buscar equilibrios entre la apertura y la restricción a la educación transnacional, y finalmente, en el interés de promover una apertura buscando incrementar con ello la oferta o la calidad o reducir costos.

Esta nueva educación está asociada a la pertinencia de los programas universitarios, ya que su expansión está asociada a la inclusión de programas y pedagogías ajustadas a mercados laborales y culturas globales. La enseñanza de idiomas, el uso intensivo de las nuevas tecnologías o la conformación de los currículos bajo una pertinencia global, plantean fuertes desafíos y debates en relación a cuál es la demanda de los estudiantes de nuestro continente y el tipo de respuesta que dan nuestras universidades. Asociado a ello se debaten los tipos de política de regulación internacional, orientadas hacia la apertura o el encerramiento. La creación del espacio común de la educación superior, en este sentido es uno de los puntos más significativos de la agenda, aún en etapa de formulación, y cuyas líneas centrales, así como las instituciones y estructuras, están por definirse.

Si bien es cierto, los hitos más marcados de las reformas universitarias en América Latina durante el siglo XX, tanto la del 18 como la ocurrida en la década del 60, tuvieron en común que nacieron desde adentro de la propia universidad con el propósito de cambiar a la Universidad para que ésta pudiera contribuir a los desarrollos de la sociedad. Hoy pareciera que las reformas universitarias aparecen como una necesidad de que la Universidad se adapte a partir de unos desafíos que vienen impuestos desde fuera por transformaciones que están ocurriendo en las sociedades a raíz del proceso de globalización y los cambios tecnológicos.

Tal vez, el principal desafío para las Universidades de la región sea la manera de adaptar sus funciones a los nuevos modos de producción, difusión y gestión del conocimiento. Esto requiere la definición de políticas de Educación Superior que generen un contexto diferente de funcionamiento de las Universidades. Nuevos modelos de Universidad, con nuevos tipos de proveedores, ofreciendo una formación no convencional: Universidad virtual, Universidad empresarial, que competirán con el modelo tradicional, al que en consecuencia se le exige que se transforme en Universidad emprendedora o innovadora.

Esto implica en palabras de Brunner (2000) la reconceptualización del proceso de enseñanza, la cultura organizacional, la formación de profesores y directivos, la renovación de los currículos y las prácticas pedagógicas, es decir, pasar del eje de la modernización al eje de las innovaciones. De adentro hacia afuera, del profesor hacia la institución, de las instituciones al sistema, del sistema a las redes de organización social¹⁷⁴.

Significa, pensar la Universidad en primer lugar, desde la perspectiva de los cambios organizacionales, la renovación de los conocimientos, su transferencia a la sociedad, el desarrollo de un pensamiento transdisciplinario, inversiones en tecnología y nuevos roles de los profesores e investigadores. En segundo lugar,

¹⁷⁴ BRUNNER, José. J (2000). PREAL. Op. cit., p. 48.

desde la perspectiva de política nacional, que piense el papel de la Universidad y reflexione sobre los riesgos de la globalización, los excesos que puede tener la creciente tendencia de la acreditación internacional, pero que también produzca conocimientos necesarios a nuestras sociedades, construya y difunda valores solidarios y posibilite la equidad.

6.3. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LAS REFORMAS EN LA UNIVERSIDAD COLOMBIANA

La educación superior en Colombia presenta un desarrollo considerable en las tres últimas décadas del siglo XX y parte del presente. Diferentes aspectos permiten ponderar tal desarrollo de manera heterogénea debido, entre otros, al centralismo que ha caracterizado la administración política del país, las “políticas” de mejoramiento del sistema educativo resultado de las inversiones directas de organismos internacionales como el BID, la Misión “Economía y Humanismo” del padre Lebrón y el Primer Plan Quinquenal, las recientes disposiciones normativas, la despreocupación evidente del Estado colombiano por promover y afianzar completamente un sistema universitario público. En el plano político interno, el periodo conocido como el Frente Nacional¹⁷⁵ forja algunas bases fundamentales del sistema educativo aunque ampliamente tributario de la iniciativa privada y la penetración norteamericana a través de fondos de inversión. El aumento cuantitativo rápido observado entre 1958 y 1974, periodo en el que la matrícula de estudiantes pasó de 20.000 a 138.000¹⁷⁶, hacen visible una nueva era del sistema

¹⁷⁵ El Frente Nacional es el acuerdo firmado entre los dos partidos tradicionales –conservador y liberal- para ponerle fin a la dictadura del “General Gustavo Rojas Pinilla”. Este periodo de la Historia reciente de Colombia se caracterizaría por una sucesión de cuatro periodos de gobierno de coalición en los siguientes términos: Distribución equitativa de ministerios y burocracia en las tres ramas del poder público; candidato presidencial elegido por acuerdo bipartidista y distribución igualitaria de las curules parlamentarias hasta 1968. SILVA Luján Gabriel, “El origen del Frente Nacional y el gobierno de la Junta Militar”. En: *Nueva Historia de Colombia, tomo II*, Bogotá, Planeta, 2001, p. 179-236.

¹⁷⁶ HELG Aline, “La educación en Colombia: 1958-1980”. En: *Nueva Historia de Colombia, tomo IV*, Bogotá, Planeta, 2001, p. 136.

educativo cuyos matices aun plantean más preguntas que respuestas. Este aumento de la matrícula estuvo acompañado de la creación de organismos de vigilancia y control, la apertura de nuevas universidades privadas y la necesidad de un sistema -aunque embrionario- de profesionalización del docente (contratación, funciones y obligaciones). Por ejemplo, dos años antes de iniciarse la década de los setenta, el Fondo Universitario Nacional se transformo en el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior –ICFES- cuyos objetivos consistían en coordinar y fomentar la educación superior y actuar como ente de inspección encargado de otorgar el reconocimiento oficial de los nuevos planteles oficiales y privados de enseñanza superior y los títulos que tal enseñanza promueve.¹⁷⁷ A la par, se creó el fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas” –COLCIENCIAS-¹⁷⁸, organismo encargado de impulsar el fomento de la investigación.

La década de los años setenta es importante por múltiples aspectos. En el orden económico, el país ve florecer un desarrollo urbano inusitado. La política gubernamental del presidente conservador Misael Pastrana Borrero impulso la construcción de viviendas, implantando con ello el sistema de crédito –upac- cuyos efectos serían más devastadores que positivos para la economía del país. La urbanización, ligada a la incipiente pero decidida industrialización, los discursos modernizantes y el declive del bipartidismo constituía el escenario interno de la sociedad colombiana. Durante el gobierno conservador de Pastrana se construyeron un número considerable de escuelas públicas destinadas a atender la educación básica de niños y niñas de los estratos socio-económicos más desfavorecidos. En lo que respecta a la educación superior, se presento para la discusión el proyecto de Ley nº 21 del 16 de diciembre de 1971. En este proyecto, la educación superior era definida como *“el más alto nivel que otorga la Nación a través de las Universidades oficiales y no oficiales, y está encaminada a elaborar y*

¹⁷⁷ *Ibíd.*, p. 137.

¹⁷⁸ *Ibíd.*, p. 138.

transmitir conocimientos, y a desarrollar la investigación en los diversos campos del conocimiento y a formar al individuo".¹⁷⁹

El proyecto de Ley en referencia condujo a un conjunto de debates en el panorama universitario, develando la situación caótica del sistema e introduciendo algunas categorías que, en las décadas siguientes, sería objeto de afianzamiento. La autonomía universitaria y el bienestar constituyeron dos grandes ejes del problema universitario en Colombia. La década de los años setentas fue importante porque por primera vez el problema de la universidad aparece nítidamente, reflejando la ausencia de un gran proyecto cultural público. La universidad deja de constituir un objeto de cultura de las clases políticas para afianzarse en lo que tres décadas atrás se conocería como "la educación superior universitaria a la americana". En 1974 se expidió el Decreto 1350 que definía los tipos de instituciones de educación superior. "Se denominaban establecimientos de educación superior aquellos que, partiendo de la educación secundaria, adelantan programas investigativos, docentes y de servicio para la obtención de los títulos o la certificación de los derechos para obtenerlos. (...) son universidades cuando su objetivo principal es la investigación y la docencia a través de programas que conduzcan a la obtención de licenciaturas y grados profesionales o a títulos académicos como los magíster y doctor o los de artes liberales"¹⁸⁰.

El claro nivel de expansión del sistema educativo colombiano fue objeto de un plan de inversión extranjera, resultado de las acciones que se desprendieron de la Conferencia de Punta del Este en 1961 y cuyo objetivo principal era impedir la extensión de la Revolución Cubana realizando reformas democráticas en la sociedad colombiana. Las "fundaciones Kellog, Ford y Rockefeller, organismos internacionales y la Agencia para el Desarrollo Internacional -AID- invertirían 48,050 millones de dólares para el fomento de la educación del cual más del 58%

¹⁷⁹PACHECO Arrieta, Iván Francisco (2002). Educación culpable, Educación redentora: Evolución legislativa de la Educación Superior en Colombia. IELSAC-UNESCO, p. 32.

¹⁸⁰ *Ibíd.*, p. 33.

fueron destinados a la educación superior, principalmente en la construcción de edificios académicos y en el desarrollo de nuevas carreras en la Universidad Nacional, del Valle y de los Andes”¹⁸¹.

Para 1980 Colombia era uno de los países de la región que contaba con el mayor número de universidades: 271 universidades de las cuales 56 eran oficiales y 145 eran privadas. En este panorama, 122 instituciones universitarias estaban registradas en el ICFES y las restantes –casi todas privadas- no tenían reconocimiento oficial¹⁸². En este periodo la matrícula aumentó respecto de la década anterior en un número igual o superior a 303.056 estudiantes de los cuales el 42% estudiaban en las instituciones oficiales¹⁸³, incremento que no siempre estuvo ligado con la calidad académica de los programas. El aumento considerable de instituciones privadas de educación superior aparece como resultado de las incipientes políticas gubernamentales y la poca inversión estatal. De igual manera, el incremento de la matrícula se ha producido independientemente de la demanda de empleo y una desenfrenada oferta de programas “modernos” y especializaciones en áreas profesionales como Administración, Derecho, Agropecuarias, desarrollo que tuvo lugar en detrimento de las tradicionales carreras humanísticas o científicas.

Tal como lo señalábamos en las primeras líneas, el desarrollo heterogéneo estuvo ligado a la importancia económica y política de las regiones. Así, Bogotá concentraba, para la década de los ochenta, el 43% del total de los institutos y de los estudiantes universitarios del país, que sumados a las regiones de Antioquia, Valle y Atlántico ostentaban el 75% de la matrícula total de la enseñanza en la educación superior¹⁸⁴. La marcada diferencia en la concentración de la oferta deja ver una sectorización educativa bastante acentuada en un país donde aún

¹⁸¹ *Ibíd.*, p. 138.

¹⁸² *Ibíd.*, p. 138.

¹⁸³ *Ibíd.*, p. 138

¹⁸⁴ *Ibíd.*, p. 139.

persisten graves problemas de pobreza, marginalidad y exclusión social, cultural, política y económica. El prestigio de las Universidades se ha venido construyendo paulatinamente y de manera desigual. Así, las Universidades más prestigiosas – Nacional, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, los Andes, Pontificia Universidad Javeriana, del Valle y la de Antioquia- reflejaban la concentración económicamente mayoritaria de las principales regiones del país. A la par, la estratificación de la educación superior corresponde con las políticas de promoción de lo privado en detrimento de la inversión estatal. La matrícula se constituye en el principal factor de estratificación y de prestigio aunque el factor académico –saber y conocimiento entregado- continúa jugando un papel importante.

En cuanto a la educación superior, la década de los ochentas sería importante debido a la promulgación del Decreto 80. Esta norma principal produjo lo que se conoció como la “reforma universitaria de 1980” y que para algunos sería “el primer conjunto orgánico de normas diseñadas para tratar de regular y encauzar un conjunto de instituciones que habían evolucionado de una manera que podría denominarse como espontánea respecto de una normatividad escasa y dispersa”¹⁸⁵. El Decreto en referencia pudo ser posible gracias a la existencia de la Ley 8ª expedida el 24 de enero de 1979. En esta norma se otorgan facultades extraordinarias para establecer la naturaleza, característica y componente del Sistema de Educación Superior Post-secundaria; se fijan requisitos para la creación y funcionamiento de instituciones públicas y privadas de educación postsecundaria; para organizar la Universidad Nacional de Colombia y las demás Universidades e institutos oficiales del nivel post-secundario y para expedir las normas sobre Escalafón Nacional para el sector docente y derogar unas normas”¹⁸⁶. En general, el Decreto-ley 80 deja en claro los componentes, objetivos

¹⁸⁵ MOSQUERA Mesa Ricardo, Concepción de la Reforma de la Educación Superior según la Ley 30 de 1992, Senado de la República, Comisión IV, Santafé de Bogotá, 1993, p. 276. Citado por Pacheco Arrieta Iván Francisco (2002). Op. cit., p. 35.

¹⁸⁶ PACHECO Arrieta, Iván Francisco. Op.cit., p. 35.

y organización del sistema y ampliaría la gama de modalidades así: Formación Intermedia Profesional, la cual se transformaría en Técnica profesional, Tecnológica y Universitaria. Para los programas de formación universitaria, tal como lo describe Pacheco Arrieta, se permitió la organización mediante currículos integrados y la incorporación, por primera vez en la historia del país, de una opción metodológica denominada ULA's (Unidades de Labor Académica) con la que se organizaba la labor académica de los estudiantes tanto presencial, dirigido como independiente¹⁸⁷. En general, el Decreto Ley 80 se constituye en uno de los referentes normativos y discursivos más importantes de la década creando así un ambiente complejo de prácticas y discursos sobre la educación universitaria superior.

En efecto, por primera vez se crean las bases que le darían reconocimiento al profesor universitario. En las décadas anteriores, el profesor existía por vocación y menos como resultado de una identidad social y profesional ampliamente arraigada en el ser cultural de la Universidad. La investigación, como soporte primordial del quehacer universitario sería financiada por los emolumentos aplicados a las instituciones universitarias que fueran objeto de alguna sanción. El acuerdo 235 de 1980 expedido por el ICFES reglamenta tal principio¹⁸⁸. Esta práctica deja al descubierto, una vez más, cómo la actividad fundamental de la universidad procedía como resultado de las propias culpas y sanciones de las cuales ella era objeto. La investigación no surgía como resultado de una política cultural y de ciencia sino como producto del “castigo” a las instituciones que distorsionaran el caótico orden universitario prevaleciente. En el año 1982, el Decreto 2281 obligaría a las Universidades a destinar el 2% de los ingresos totales para establecer el fondo de investigaciones. En general, la década de los ochentas produciría el cuerpo normativo más importante sobre la educación superior abarcando así casi la totalidad de los aspectos del sistema. Su intención buscaba

¹⁸⁷ *Ibíd.*, p. 37.

¹⁸⁸ *Ibíd.*, p. 37.

frenar la proliferación de entidades y programas de baja calidad, asunto que daría pocos resultados positivos debido a la presión que ejercerían, de ahora en adelante, las universidades privadas.

Dejada atrás la década de los ochentas, el país entra en un periodo muy importante en el plano político. La instalación de la Asamblea Nacional Constituyente que organiza la nueva Constitución Política del país. A diferencia de la Constitución Política de 1886 y de la reforma de 1968, la nueva Carta Política introduce unos artículos que tratan de la educación superior¹⁸⁹. Se institucionaliza el concepto de *autonomía*. El afianzamiento de este concepto encuentra así luz verde en las prácticas y discursos sobre la educación superior; deja al descubierto el rol que jugaron el movimiento de Córdoba, el Plan Básico de Educación de 1967 y el Decreto ley de 1980 en la configuración cultural, académica y administrativa de la más reciente universidad colombiana. En el marco de un ambiente político candente, se promulgarían dos grandes Leyes: la 30 de 1992 que se ocupa, especialmente, de la educación superior y la 115 de 1994 conocida como Ley General de Educación. La Ley 30 no solamente organiza la autonomía sino que crea los cimientos de nueva administración de las universidades, delimita las funciones de la vigilancia y control, se crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y la Comisión Consultativa de la Educación Superior y, finalmente, forjaría las bases para el establecimiento del sistema de acreditación.¹⁹⁰

A partir de este sistema se introducen nuevas variables para medir el prestigio de las instituciones de educación superior a través de la observación de actividades como la investigación, la producción intelectual de los profesores y el impacto social que las instituciones producen a través de mecanismos como la extensión

¹⁸⁹ Estos artículos son: el 27, 67, 68 y el 69.

¹⁹⁰ En 1998 se pone en funcionamiento el Decreto 272 a través del cual los programas académicos deben dar cuenta de su quehacer, las funciones que cumple la Universidad y el nivel de desarrollo de los programas que oferta.

universitaria. Con la creación de dicho sistema, el país entra en una nueva era: “la universidad del formato”. En efecto, las instituciones universitarias deben acreditar, bajo denominaciones singulares como la Acreditación de los programas, registro calificado, condiciones mínimas de calidad y acreditación voluntaria¹⁹¹. Cada una de estas prácticas está acompañada de unos formatos que buscan identificar el quehacer académico, investigativo y de extensión de los programas. Igualmente, cada uno de los formatos reflejan un sistema de ponderación de la actividad cuyo único fin es hacer visible lo disperso y confuso de las actividades propias de la universidad.

Es evidente que la Ley 30 de 1992¹⁹² marca un hito para la Educación Superior en Colombia y se constituye en la segunda reforma universitaria, en el marco de la Constitución de 1991¹⁹³. Las principales acciones frente a la Ley 30, podrían agruparse en tres etapas. En una primera etapa se expide y sanciona la ley, y se socializa en el medio académico. En la segunda proliferan los programas académicos, dada la falta de reglamentación de la Ley y la autonomía universitaria. Y una tercera, en la que se consolida una política de calidad para la educación superior y se fortalece el Sistema Nacional de Acreditación. En esta etapa se incentivaron comisiones nacionales de expertos en educación para analizar la problemática del sector y elaborar recomendaciones al gobierno. Se realiza, por iniciativa del ICFES la Movilización Social por la Educación Superior, que pone de presente las preocupaciones centrales del sector (1999-2000) y en la última fase de este período (2000-2002), se expiden normas concretas para elevar los parámetros de calidad y realizar un monitoreo y una vigilancia efectivas.

¹⁹¹ Véase, por ejemplo, el Decreto 2566, Decreto 915, Decreto 272, entre otros.

¹⁹² La Ley 30 afirma el interés de propiciar el fomento de la calidad del servicio educativo como uno de los principios orientadores de la acción del Estado. De igual forma reitera el principio de la autonomía universitaria para el cumplimiento de su misión social y su función constitucional.

¹⁹³ La constitución Política establece que la Educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, consagra además las libertades de enseñanza y aprendizaje, investigación y cátedra. Del mismo modo garantiza la autonomía universitaria, señala la obligación del Estado de facilitar mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas a la educación Superior.

Según el Informe de la IESAL UNESCO sobre “La Educación Superior en Colombia (1992)”¹⁹⁴ varios aspectos fueron señalados como problemas críticos para el sistema: La baja cobertura del sistema, la inexistencia de sistemas masivos, blandos y flexibles de crédito estudiantil; el futuro de la universidad pública de continuarse los modelos de gestión y financiación históricos; los excesos en la interpretación de la autonomía universitaria por parte de algunas IES¹⁹⁵; la lenta incorporación de instituciones y programas a los procesos de acreditación de alta calidad; la gran independencia entre el sistema de educación media con el superior y el de éste con el mercado laboral, el estancamiento de la inversión estatal en educación superior y en investigación, debido a la crisis económica y fiscal.

Para enfrentar parte de esta problemática, se han impulsado medidas, con un alto grado de participación de la comunidad nacional, en el planteamiento del sistema deseado, teniendo como referentes la responsabilidad social, la necesidad de garantizarle a la sociedad su inversión en educación y la actualidad y pertinencia universal del conocimiento y los modelos de gestión del sistema. De esta manera, se destaca: 1) Movilización de la sociedad en torno de su Educación Superior¹⁹⁶. 2) Políticas de Calidad dirigidas a verificar la calidad de los programas y las instituciones: estándares de calidad, los exámenes de Estado de calidad de la Educación Superior –ECAES-, acreditación de programas, los requisitos para la creación de programas de maestría y doctorado, el plan estratégico de inspección

¹⁹⁴ Ministerio de Educación Nacional – ICFES (1992). La Educación Superior en Colombia. Informe IESAL – UNESCO. Bogotá.

¹⁹⁵ Está el desbordado crecimiento de la cantidad de instituciones y de programas de escasa o ninguna calidad, el mal uso o la incorrecta interpretación que las propias instituciones han venido haciendo de esta autonomía. Esta situación, sumada a la falta de claridad sobre los límites operativos de la autonomía y a la debilidad del Estado para ejercer cabalmente su función de inspección y vigilancia, han dado pie para que sean las Cortes quienes en la práctica, y a través de casos particulares, hayan venido precisando tal concepto”, afirmó el ministro de Educación Nacional, Francisco José Lloreda (2001), en el prólogo de **Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado**. Editado por el ICFES y el Ministerio de Educación Nacional.

¹⁹⁶ Esto se inició con el proceso llamado Movilización Social por la Educación Superior, fomentada por el gobierno del presidente Pastrana a través de la cual se propuso “*hacer de la educación el proyecto público por excelencia que responda a las necesidades de toda la nación.*”

y vigilancia, el rediseño del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES-, el Sistema de Créditos Académicos, la consolidación del Fondo de Bienestar Universitario, la Diplomacia Educativa, el Foro de Innovaciones Educativas, los indicadores de gestión y financiación para las universidades del Estado, el Plan Nacional de Formación del Profesorado, el Sistema de franquicias educativas. 3) Estructura del Sistema: creación de la Dirección Nacional de Educación Superior en el Ministerio de Educación, la reforma al ICFES y la Comisión Consultiva de IES.

De igual forma ASCUN en la Agenda de Políticas y estrategias para la Educación Superior Colombiana 2000- 2006¹⁹⁷ hace alusión a la incoherencia entre políticas, propósitos y metas nacionales con la Educación Superior que se evidencian en la baja cobertura, e inequidad en el acceso y en la permanencia en la educación superior; la deficiente cultura de la autorregulación que no ha logrado penetrar a todas las instituciones de educación superior; el bajo reconocimiento social y baja cobertura y calidad de la educación técnica y tecnológica; deficiente formación en competencias básicas superiores; baja calidad académica de los profesores y baja remuneración a la actividad académica de los docentes; baja producción científica y tecnológica en las instituciones de educación superior (IES) colombianas y débil articulación con el sector productivo; Inadecuada financiación de la educación Superior; baja e inapropiada utilización de Tecnologías de información y comunicación en procesos académicos; problemas de gobernabilidad y gestión como limitantes del desarrollo Institucional; Escasa internacionalización y débil articulación de la educación superior con la educación básica y media, con el sector productivo y con los sectores regionales y nacionales.

Para avanzar en la solución de estos problemas ASCUN considera importante construir un sistema de Educación Superior que sea:

¹⁹⁷ Agenda de Políticas y Estrategias para la Educación Superior Colombiana 2002 – 2006. De la Exclusión a la Equidad. Bogotá 2002.

- Abierto y flexible orientado hacia un mayor acceso y permanencia a sectores de población de bajos ingresos; que imparta una formación de calidad y permita la movilidad de los diferentes agentes educativos, que facilite a quienes egresan, una adecuada inserción en el mundo productivo por su capacidad crítica, creativa y emprendedora, con aptitud para solucionar problemas y para afrontar ambientes de trabajo cambiantes, como personas íntegras y con conciencia ciudadana, vinculadas a la sociedad y a su problemática.
- Que contribuya con el desarrollo científico y tecnológico de la sociedad colombiana, de manera que el país y sus regiones puedan insertarse y competir en el mundo globalizado.
- Que tenga la capacidad de establecer procesos de interacción e integración con la sociedad, tanto regional como nacional e internacionalmente, y contribuya a la identificación y comprensión de los problemas y sus alternativas de solución.
- Que estimule y valore la diversificación de programas e instituciones, precise la tipología institucional de manera clara según su vocación, que tenga viabilidad financiera, capacidad de gobernabilidad y desarrolle una gestión moderna; con órganos de coordinación y dirección coherentes, para el desarrollo de una política pública a largo plazo de equidad con transparencia.

Para la construcción de este nuevo sistema, se proponen cuatro ejes de políticas: Políticas relacionadas con Calidad, Acceso y Permanencia; Políticas referidas a

Ciencia y Tecnología; Políticas con respecto a la Pertinencia y Responsabilidad Social; Políticas sobre financiación, gestión y gobierno.¹⁹⁸

Sin embargo, el contexto universitario en Colombia refleja la cierta disparidad. Existe un marcado sistema institucional privado que, en muchos aspectos, recoge la lógica de la empresa privada al servicio de la organización académica del saber y la formación de los profesionales. En su seno se desempeñan, de manera igualmente heterogénea, profesionales encargados de transmitir los saberes de las profesiones y del conocimiento. Este aspecto no siempre ha sido objeto de estudio, probablemente debido a la historia fundacional de la universidad y a la reciente “profesionalización” del docente universitario. Contrario a las décadas que preceden los años setentas, el docente universitario adquiere un estatuto profesional digno, asunto que guarda un lugar importante en las universidades oficiales y menos en las privadas.

Desde mediados de la década de los setenta se producen, de forma casi simultánea, dos fenómenos que han marcado el desarrollo del campo universitario a lo largo de las décadas posteriores. “La matrícula universitaria en las instituciones privadas superó la existente en las instituciones públicas; la tasa de expansión de la primera superó con creces el campo oficial, de forma que al finalizar el siglo casi el 70% de los estudiantes de la educación terciaria estaban matriculados en instituciones educativas de carácter privado. En la universidad pública se pasó de una universidad de catedráticos a una universidad con una preponderancia de docentes de tiempo completo, cambio morfológico que da lugar, de una parte, a la profesionalización de la labor del docente universitario y, de otra, a la apertura de un mercado laboral para formaciones avanzadas (doctorados y maestrías) particularmente en las disciplinas científicas, cambio que fue resultado tanto de las luchas reivindicativas de los años sesenta como de las

¹⁹⁸ ASCUN. Op. cit., p. 13-14.

políticas modernizadoras emprendidas por las direcciones de grandes universidades públicas en la segunda mitad de los años sesenta¹⁹⁹.

La formación de los profesores universitarios es relativamente reciente en el panorama investigativo colombiano. Dado el lugar que ocupa la Universidad en la enseñanza de las profesiones, algunos especialistas han privilegiado los estudios sobre la base de minimizar el trayecto de la formación de los profesores. De ello se desprende que las problemáticas referidas, singularmente, a estos sujetos comiencen a ser el centro de interés de algunos estudiosos.

De otro lado, la función social que cumple la institución universitaria en el seno de la sociedad, su papel decisivo en la formación de las elites dirigentes, de los profesionales de las diversas ramas de la producción, de la cultura y de la política, su papel en el vínculo generacional y los aportes a la identidad nacional no son indiferentes para quienes se interesan por comprender los procesos históricos que la caracterizan. Su complejidad, unida a los diversos factores que dieron lugar a su surgimiento, desarrollo y consolidación constituye el factor más sobresaliente para su estudio. Como institución cultural y de conocimiento, la Universidad está regida por normas que la regulan, gramáticas culturales que le dan cuerpo y eventos políticos, económicos y sociales que la determinan. En este marco, la Universidad colombiana representa la cúspide de lo que se conoce como el sistema formal de educación²⁰⁰. Entre sus funciones se encuentra el impartir los conocimientos y saberes acordes con los desarrollos del pensamiento, la ciencia y la tecnología. En este marco, ella cumple la misión de contribuir con la formación de los sujetos en correspondencia con las necesidades económicas, políticas, culturales, científicas y tecnológicas de la sociedad. En general, las funciones de la

¹⁹⁹ PATIÑO J., MOCKUS A. y PÁRAMO G., Transformación social y transformación de la Universidad: las reformas académicas de 1965 y 1989, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, citado por MISAS ARANGO Gabriel (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. P. 134.

²⁰⁰ Ley 30 de 1992.

universidad colombiana se expresan en los tres pilares fundamentales de su quehacer: docencia, investigación y extensión.

Inserta en el sistema formal de educación, la Universidad colombiana se ha consolidado en el marco de tres vertientes fundamentales: la pública, la privada católica y la privada laica. La primera se caracteriza por estar regida, en sus diversos órdenes, por el Estado, las segundas mantienen un vínculo estrecho con los principios católicos y la tercera se inspira de diversas corrientes y prácticas del pensamiento político. Algunas de ellas, por ejemplo, asumen un carácter cooperativo, otras están arraigadas en la soberanía de los principios de las fundaciones y otras tienen sus bases fundacionales en los sectores hegemónicos de la política colombiana –liberal, conservador y de izquierda-²⁰¹. El escenario cultural de la Educación Superior, está organizado por tres poderes “aceptados” social y culturalmente, en el que se reflejaría la fragilidad del Estado por impulsar y promover, en igualdad de condiciones, la formación cultural de los sujetos. Igualmente, la sociedad colombiana, desde el surgimiento de los primeros pilares de la nación, ha vivido la “disputa” entre los poderes laicos y católicos, asunto que veríamos reflejado en el surgimiento de la Universidad como institución culturalmente dominante. La Universidad Privada disputa y ejerce un contrapoder respecto de la Universidad Pública

Estas tres formas de la institución universitaria construyen una gramática compleja donde la co-existencia de dos sistemas paralelos de universidad –público y privado- expresa la mentalidad de las elites políticas, las jerarquías eclesiásticas y la preeminencia del capital privado. De hecho, el catolicismo en Colombia, a través de diferentes comunidades religiosas, desde muy temprano, fundó algunas Universidades que vinieron a contribuir, desde sus valores y principios, con la

²⁰¹ Por ejemplo, la Universidad Nacional de Colombia es pública del orden nacional, la Pontificia Universidad Javeriana –católica-, organizada por la Compañía de Jesús-, la Universidad Autónoma de Colombia es privada, organizada por un sector de la izquierda colombiana; la Universidad Cooperativa de Colombia ejemplifica un sector del liberalismo colombiano.

formación de los cuadros del Estado, los diversos sectores de la producción y la cultura. Igualmente, en un periodo muy reciente de la historia colombiana, fueron surgiendo universidades cuyo capital provenía, principalmente, del sector económico privado. Tal surgimiento obedece a la incapacidad del Estado de atender públicamente las demandas de formación superior, de crear un sentimiento nacional de la cultura, de impulsar y desarrollar un sistema completamente público de universidad. La poca presencia e interés del Estado, por atender la formación superior de los sujetos dejó el campo abierto donde la iniciativa privada encontraría un terreno fértil para la apertura de universidades²⁰².

Los múltiples informes, investigaciones y reflexiones sobre la Educación Superior revelan la presencia de problemáticas en relación con las políticas gubernamentales, las relaciones que la institución universitaria mantiene con la economía, la sociedad, la cultura y su inserción en los procesos de modernización del país. Las diferentes etapas y periodos de investigación sobre la universidad coinciden, ampliamente, con las coyunturas económicas y políticas por las que ha atravesado la sociedad colombiana. A la par, su configuración como campo de estudio refleja los procesos de inserción del país en la geografía cultural, económica y política del hemisferio. Esto último toma mayor sentido en las “políticas” de orientación y estandarización de la universidad que marca la globalización. Las condiciones mínimas de calidad que permitan responder con los estándares internacionales reflejan las tendencias presentes de la política universitaria en Colombia. Asuntos como la calidad, sistemas de acreditación, configuraciones curriculares acordes con las demandas, formas modernizantes de distribución de los saberes, prácticas de organización en correspondencia con las directrices internacionales, demuestran una tendencia irreversible de organización y visibilidad de las prácticas de saber en el escenario nacional e internacional de la

²⁰² El caso Colombiano es paradigmático, pues es históricamente, el primer país, en el cual la participación privada de la matrícula fue el doble del promedio Latinoamericano desde los años cuarenta y fue el primer país donde la matrícula privada fue superior a la matrícula pública desde los setenta, que generó una explosión de instituciones privadas de baja calidad. Véase Misas Gabriel (2004). Op. cit., p. 227.

educación superior. Tal configuración se vuelve visible a través de discursos como la formación integral, la flexibilidad curricular, los créditos académicos y la ponderación de la investigación a través de productos tangibles y escriturales.

Como lo expresa Misas, La Educación Superior cumple un papel estratégico en el proyecto de desarrollo social, económico y político en el que está comprometido el país. Se necesita una Universidad que esté en capacidad de formar las nuevas generaciones para que puedan asumir de manera competente y responsable los compromisos que demanda la construcción de la nueva sociedad que se encuentra en proceso de gestación. No obstante existe consenso de que la actual formación universitaria, no responde ni cuantitativa ni cualitativamente, a las necesidades de la sociedad colombiana en relación con los requerimientos del contexto global actual: la sociedad del conocimiento, la naturaleza de la relación ciencia, tecnología, sociedad, las relaciones de la Universidad con la sociedad civil y con el Estado y la propia evolución de la Universidad en sus dimensiones política, económica, académica, científica y social, y pone en evidencia sus principales problemas y la necesidad de hacer cambios fundamentales en las formas de organización de la Educación Superior. En primera instancia, ampliar la oferta de modalidades de formación en las cuales se contemplen los criterios de pertinencia, equidad y calidad para el desarrollo del país²⁰³. En segundo lugar promover la reflexión sobre la formación universitaria y la reestructuración de los programas en relación con las demandas de la sociedad del conocimiento. En tercer lugar, innovar en la forma en que se orientan los procesos de aprendizaje. En cuarto lugar, es fundamental que la Universidad oriente sus esfuerzos en la mejora de los procesos de gestión pública y en el desarrollo y consolidación de programas de formación e investigación que necesita la sociedad²⁰⁴.

²⁰³ Formación técnica y tecnológica eslabones indispensables en la cadena productiva, en la cual se combinan los procesos de creación e innovación con los del saber hacer para construir eficazmente diversos objetos. Véase MISAS, Gabriel (2004). Op. cit., p. 237.

²⁰⁴ Ibid., p.9.

“Colombia se encuentra frente a un gran reto en la Educación Superior: ampliar su cobertura y garantizar la calidad de los programas que ofrece; pero la calidad cuesta, exige un enorme esfuerzo financiero, y también sobre todo, una transformación en los modos de pensar, los hábitos mentales, en las escalas de valores, y en las actitudes que asumamos para conjugar la competencia, la cooperación y la solidaridad”²⁰⁵

6.4. FORMACIÓN ACADÉMICA Y REFORMAS CURRICULARES EN COLOMBIA

La formación universitaria es un tema que por su naturaleza no puede desligarse de los contextos histórico, sociopolítico e institucional en los cuales ha surgido y en los que ha desarrollado diversos tipos de estrategias para su mejoramiento y transformación.

Los procesos de formación académica universitaria en Colombia han estado ligados a los permanentes propósitos de modernización de la Universidad en relación con los diferentes modelos de modernización educativa que han tenido como objetivo fundamental introducir transformaciones aceleradas en el desarrollo del país frente a las presiones del campo internacional.

Así, la Educación Superior Colombiana ha asimilado al igual que la Educación en América Latina, procesos de expansión, expresado en el crecimiento de instituciones de Educación Superior; expansión de la cobertura, expresada en la masificación de la matrícula; Expansión de los programas de formación, de diversas modalidades, áreas del conocimiento y calidad. De igual forma, la expansión del cuerpo docente, según la reglamentación propuesta en la Ley 30 de 1992, que han conllevado a numerosas transformaciones en la Educación

²⁰⁵ *Ibíd.*

Superior que tienen que ver básicamente con los procesos de diferenciación y segmentación institucional y los profundos cambios que han generado en la estructura interna de las instituciones.

Pese a estos desarrollos la Educación Superior en Colombia se ha caracterizado por un desarrollo educativo relativamente amplio desde el punto de vista cuantitativo pero con deficiencias académicas de diversa índole: estructuras organizativas rígidas y con poco énfasis en los usos científicos, tecnológicos y sociales del conocimiento y un pobre e inadecuado desarrollo curricular y pedagógico. Lo anterior explica porqué después de tantas décadas aún sigue siendo recurrente el tema sobre el mejoramiento académico de la calidad de la educación.

En relación con el currículo se hace necesario enunciar algunas características predominantes en los procesos de construcción curricular en Colombia. En primer lugar, hay que advertir que los procesos de construcción curricular se han considerado una acción instrumental y operativa; la actual estructura curricular es de colección académica, enciclopédica y asignaturista; la investigación no es un elemento central en la dinámica curricular; la evaluación y la reflexión permanente están marginadas en la actual estructura curricular; el desempeño del docente es aislado y atomizado y existe una relación vertical entre el estudiante y el profesor.²⁰⁶

Como respuesta a esta problemática y a la necesidad de fortalecer la formación académica en la Universidad, organismos como Colciencias y las diferentes Misiones tales como las de Ciencias, Tecnología y Sociedad; la de Ciencia, Educación y Desarrollo; la Misión para la Modernización de la Universidad Pública y la Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Educación Superior fueron

²⁰⁶ LÓPEZ. Nelsón E (1996). Modernización curricular de las Instituciones Educativas. Bogotá. Editorial Libros y Libres. p. 31 - 37.

institucionalizadas para la generación de propuestas para la transformación de la Universidad.

En primer lugar, se sugirió un cambio en las relaciones entre el Estado y la Universidad. Se proponen nuevos esquemas de planificación y gestión, indicadores de desempeño para mejorar la administración de las universidades; una correspondencia en los recursos asignados tanto para la calidad como para la cantidad de productos alcanzados; la generación de recursos propios, tanto por los servicios que preste como por las actividades que lleve a cabo con los diferentes sectores de la sociedad y todos los aspectos relacionados con la estructura de la Universidad: misión, autonomía, acreditación, relación con la sociedad, relación con los otros niveles del sistema educativo.

En segundo lugar, iniciar una serie de transformaciones académicas: el mejoramiento científico y pedagógico de los docentes, profesionalización del ejercicio de la docencia, mejoramiento de las condiciones económicas y materiales para el ejercicio de la docencia; transformaciones en la estructura curricular de la Universidad; transformaciones en las prácticas pedagógicas.

Y en tercer lugar, la modernización científica: transformación y fortalecimiento del sistema de investigación y reordenamiento de la organización académica y la formación de investigadores de alto nivel.

Por el objeto de nuestra investigación nos vamos a situar en las transformaciones curriculares, ligadas a la revolución del conocimiento, un punto de vital importancia en la modernización académica de la universidad colombiana. El prólogo al libro *Ciencia y Tecnología para una sociedad Abierta* de Colciencias, plantea: “No basta con la liberación de los mercados para asegurar el avance de la productividad. Se requiere la formación de una comunidad científica altamente calificada, con dominio y capacidad de acción sobre el saber, pues las ventajas en el juego

comercial de nuestra era no residen tanto en la posesión de las materias primas o de otros atributos geográficos o naturales, como en el dominio del conocimiento.”²⁰⁷

La revolución del conocimiento se expresa no solo en su caracterización como mercado, sino también en la manera como los discursos especializados han sufrido un cambio en su naturaleza, orientación y organización. Este movimiento ha tenido profundas implicaciones para la escuela desde la primaria hasta la Universidad en términos no solo de la organización curricular sino también en términos de las modalidades pedagógicas que tienden a una mayor virtualidad.²⁰⁸

En este sentido, para la Universidad resulta un reto no sólo darle una nueva dimensión a la organización de los currículos en su relación con la reconversión de las disciplinas y profesiones sino fortalecer lo que el debate de la Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública denomina, “el escenario interno de la Universidad” que permita establecer una relación moderna entre la ciencia, la cultura y la tecnología y sus implicaciones sociales.

Es un hecho que el propósito fundamental de toda reestructuración curricular consiste en generar una nueva cultura académica que no solo sea el fundamento de nuevas prácticas pedagógicas, sino el fundamento de nuevas actitudes hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura. Todo proceso de modernización curricular hace parte del proyecto de una universidad moderna. En este sentido es una opción cultural, una necesidad en el proceso de construcción de modalidades educativas alternativas congruentes con la socialización de las competencias, aptitudes, valores que demanda una nueva formación académica y profesional.

²⁰⁷ Véase prólogo al libro Ciencia y Tecnología para una Sociedad abierta. Colciencias, DNP. 1993

²⁰⁸ DÍAZ, Mario (1996). “Formación y cambios académicos y curriculares en Colombia”. En: Primer Seminario Nacional de Currículo. Universidad del Valle. p. 47.

Desde esta perspectiva, la definición y búsqueda de alternativas que hagan posible la transformación y el mejoramiento de los currículos en la Educación Superior debe hacer posible comprender la problemática de la formación así como su expresión en los procesos de modernización curricular.

Los currículos modernos se circunscriben como los dispositivos de cualificación y fortalecimiento de personal académico y profesional para el ejercicio y el desarrollo de la interdisciplinariedad alrededor de los diferentes campos del saber y de la práctica en la sociedad. De igual manera tienen la función de desarrollar las complementariedades y diálogos interdisciplinarios dentro del interés por fortalecer una disposición científica en la Universidad.

De esta manera, la transformación o cambio curricular debe estar orientado a: Institucionalizar y fortalecer el desarrollo de espacios de reflexión e investigación para la comprensión de las relaciones entre competencias, saberes y prácticas en el proceso de formación; facilitar el acceso a la reflexión y comprensión de las bases científicas y tecnológicas que fundamentan las prácticas de una profesión; generar programas de investigación en el respectivo campo de formación (disciplina o profesión) que fomente la participación estudiantil; contribuir al debate sobre las políticas, programas y formas de organización social e institucional de los procesos de formación académica y profesional; consolidar nuevos programas curriculares como un medio para el mejoramiento y desarrollo de la formación académica y profesional en la universidad; facilitar el fomento y desarrollo de la flexibilidad curricular como soporte de una formación flexible.²⁰⁹

En este sentido, la Universidad Pública planteó dentro de sus estrategias la necesidad inmediata de revisar los programas curriculares de las universidades, teniendo en cuenta entre otros aspectos la pertinencia de los programas de formación y la necesidad de introducir nuevas prácticas pedagógicas que

²⁰⁹ Ibid., p. 47.

estimulen y desarrollen capacidades y aprendizaje de crítica e innovación y la vigencia de colocar dentro del proceso educativo la formación integral que al tiempo que le permitiera al futuro graduado un adecuado desempeño profesional hiciera de él un ciudadano con conciencia crítica comprometido éticamente con su país y su entorno, capaz de jugar un liderazgo en los procesos de democratización, de participación y modernización del país.

Este fue el escenario en que surgió la Reforma Curricular de la Educación Superior en Colombia²¹⁰, al tenor de las discusiones sobre Ciencia, sociedad y tecnología; ciencia, desarrollo y educación, la Constitución Política de 1991 y la expedición de la Ley 30 de 1992, que marcaron la impronta de la modernización curricular de la universidad colombiana, dado que en todos estos debates se apuntaba a la implementación de modelos curriculares y pedagógicos alternativos frente a los modelos excesivamente profesionalizantes. El Primer Seminario Nacional de Currículo en la Educación Superior fue la expresión de este movimiento de reforma curricular, puesto que consolidó un espacio de reflexión y de investigación sobre la comprensión de los programas curriculares tanto de las profesiones como de las disciplinas y su relación con la sociedad colombiana y posibilitó la socialización de nuevos modelos curriculares sobre la base de la puesta en común de las diferentes experiencias de Reforma Curricular que desde finales de la década de los ochenta e inicios del noventa se venían adelantando en algunas universidades colombianas: La Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle.

²¹⁰ La primera Reforma Curricular de la Educación Superior la introduce la Ley 80 de 1980, en la necesidad de unificar tanto el régimen universitario como sus programas. El currículo implícito en este decreto contiene tres tipos de fines de igual importancia: unos fines educativos que se centran en la reafirmación de los valores de la nacionalidad y en el desarrollo de criterios éticos que garanticen el respeto a los valores humanos y sociales. Estos fines promueven la formación personal, el desarrollo de aptitudes y la capacitación en habilidades. Un segundo grupo, es el de los fines científicos, que buscan la creación de cultura, la investigación en ciencia y la formación de investigadores. La tercera clase de fines son del orden colaborativo; estos tienen pretensiones institucionales de carácter internacional y nacional, y pretensiones sociales de nivel nacional y regional, con el objeto de articularse al mundo y de que la universidad se convierta en factor de desarrollo regional, político, económico y ético. En términos curriculares esta legislación da origen a un claro proceso de corte determinista ejercido a través del ICFES y su grupo de expertos.

La Reforma Académica de la Universidad Nacional²¹¹ se inició en 1989 y se consolidó en el Acuerdo 14 de 1990²¹². Los criterios fundamentales fueron los de flexibilidad y profundización²¹³. La idea era tratar de crear un espacio para la profundización de los saberes a través de la flexibilización curricular, crear un espacio para la formación integral de los estudiantes a través de la misma flexibilización curricular²¹⁴. La reforma tuvo tres tareas centrales: la calidad académica de la formación académica que se daba en la Universidad, la responsabilidad de la Universidad con el país y fortalecer la integración entre las diferentes funciones de la universidad, comúnmente conocidas como investigación, docencia y extensión.

La investigación se constituyó en la característica esencial de la calidad académica, dado que era la condición del mejoramiento cualitativo permanente de la Universidad y el mecanismo a partir del cual la Universidad podría responder al país. La investigación significaba dos cosas claves para la Universidad: la universidad era un espacio de producción de conocimientos en el sentido estricto y por otra parte, la universidad era un espacio para la formación de investigadores.

²¹¹ Desde su creación, la Universidad Nacional de Colombia ha estado fuertemente ligada a la construcción de la nación colombiana. Su nombre expresa que tiene como campo de acción todo el país y que hace partícipe de los beneficios académicos que de ella surgen a todos los sectores sociales que conforman nuestra nación. Esta condición le impone grandes exigencias de calidad y responsabilidad en todas sus actividades, estando obligada a promover el desarrollo de la Educación Superior, la investigación, la ciencia, la tecnología y las artes para cumplir con su naturaleza y fines, los cuales están plasmados en su régimen orgánico (Decreto 1210 de 1993) y en su estatuto general (Acuerdo 13 de 1999). Tomado de: Bases para una política académica de la Universidad Nacional de Colombia. 2004.

²¹² HERNÁNDEZ, Carlos A (1996). "La reforma Curricular de la Universidad Nacional". Ponencia presentada al Primer Seminario Nacional de Currículo. Universidad del Valle.

²¹³ La flexibilidad se define como la capacidad de adaptación y adecuación a las transformaciones y cambios de la sociedad y el Estado, en el contexto nacional e internacional. Acuerdo 14 de 1990.

²¹⁴ Señala el Acuerdo 14 de 1999, que es necesario flexibilizar los planes de estudio para: promover la formación integral en un marco pluralista; aumentar la autonomía y compromiso en la configuración de su proceso de formación; ofrecer posibilidades de estudio en áreas de prioridad nacional y regional y promover y aprovechar la coincidencia de intereses y potencialidades de profesores y estudiantes.

La reforma se realizó en tres grandes etapas. La primera la reforma a los planes de estudio, la segunda, la reforma de las pedagogías y la tercera la implementación de estrategias que permitieran la capacitación a los mejores profesores y estudiantes. Pero la fuerza de la reforma se centró básicamente en la reforma a los planes de estudio.

La política se expresó en la exigencia de que los planes de estudio de los programas académicos contarán con un núcleo profesional o disciplinario y con un componente flexible. El componente flexible comprende Líneas de profundización, cursos de contextualización, cursos electivos. Así mismo, se impulsaron las pedagogías intensivas orientadas a estimular mayores posibilidades de trabajo académico autónomo del estudiante gracias a la disminución del número de asignaturas, la reducción de la intensidad horaria de la docencia presencial y, consecuentemente, la reorientación del trabajo del profesor hacia la investigación y la proyección social.

En tal sentido, definir el núcleo básico de la formación fue uno de los problemas más complicados de la reforma, era necesario hacer una selección de los conocimientos, una integración de los conocimientos y una definición clara de las finalidades y líneas de profundización, para lograr la articulación entre investigación y docencia. Esta dificultad estuvo asociada a las discusiones sobre la diferencia entre disciplinas y profesiones y se vio reflejada además en la definición de los núcleos de componentes flexibles y líneas de profundización.

El Acuerdo 14 definió unos porcentajes, un 75% para el núcleo básico y un 45% para el componente flexible total, a partir de allí podría haber cierta flexibilidad para definir lo que era obligatorio y lo que era flexible en el terreno de las distintas disciplinas o profesiones. Los cursos de contexto se ofrecían interdisciplinariamente, como un lugar de encuentro de estudiantes de diferentes áreas. Esto significaba cambios pedagógicos porque al concentrar de esa manera,

era necesario dejar una serie de áreas para que los estudiantes pudieran completar su formación dentro de un elenco muy amplio que ofrece la universidad. Las pedagogías intensivas se convirtieron en una mediación pedagógica ideal, en la medida en que el profesor en un espacio de tiempo significativo propone una serie de problemas, aporta una serie de herramientas y abre la posibilidad de trabajo autónomo de los estudiantes.

Los problemas identificados en la reforma tal y como se han señalado fueron la reorganización de los saberes en términos de las tradiciones profesionales y disciplinarias, la dificultad de definir un núcleo básico de formación, la tendencia a mantener aisladas las áreas en relación con los campos profesionales y por lo tanto reducir al máximo la flexibilidad; la falta de liderazgo en las áreas y en las carreras marco un retroceso en las formas más tradicionales de organización de los saberes y en las formas más tradicionales de relación pedagógica.

La Universidad de Antioquia²¹⁵ parte para su Reforma Curricular del reconocimiento de las tendencias en los cambios en la estructura universitaria y de un diagnóstico de la situación de la Universidad y fundamentalmente de sus planes de estudio y la propuesta curricular vigente. Considera que para avanzar hacia una reforma es necesario mantener una reflexión sistemática y permanente sobre las funciones básicas de la universidad, investigación, docencia y extensión y que es importante impulsar la Universidad hacia el logro de condiciones de pertinencia, excelencia, competitividad con elementos claves de calidad.

Con respecto a los planes de estudio, se evidencian planes de carácter asignaturista, con la intencionalidad básicamente profesionalizante, planes de estudio de ciclo único sin lograr diferenciar componentes básicos y componentes de formación profesional e integral. Planes de estudio que a su vez confunden los

²¹⁵ LONDOÑO, Guillermo (1996). "La reforma Curricular de la Universidad de Antioquia". Ponencia presentada al Primer Seminario Nacional de Currículo. Universidad del Valle.

procesos de enseñanza con los procesos de aprendizaje, haciéndolos prácticamente idénticos y donde la relación docente estudiante se reduce fundamentalmente a la relación de los tiempos asignados a los espacios de clase. Donde el examen se hace la forma predominante de evaluación y donde las nuevas pedagogías no aparecen pero que realmente son requeridas.

Se entiende entonces la necesidad de contar con planes de estudio que realmente comporten un ciclo de formación básica de carácter disciplinar que conduzca al estudiante a la apropiación seria y sistemática del campo intelectual de la profesión como sistema teórico y metodológico y que induzca al estudiante a ser un explorador, cultivador y exponente de resultados obtenidos. Un ciclo profesional que marque sentido práctico del conocimiento fundamentador y que enseñe la aplicación práctica como forma de realización del saber. Es decir una realización de la relación saber – saber hacer y un plan curricular que realice la pretensión educativa en la formación integral del individuo como un hombre capaz de acción y capaz de pensamiento. Se tiene como otro de los elementos la flexibilidad como posibilidad real del estudiante para combinar sus procesos de formación mediante un vínculo académico con diversas universidades del país y del exterior.

La formación en red y el desarrollo de las Universidades en red es una realidad ya en nuestro país. Consideramos indispensable la presencia del currículo con nuevos contenidos que nos permita el acceso a una formación actualizada; un currículo capaz de desarrollar el espíritu investigativo. Para ello, el rediseño curricular debe tocar también la estructura académica de la Universidad. Las dependencias universitarias tienen que definirse en su esencia como entes académicos, como nichos de comunidades científicas y académicas y no solamente como nichos administrativos de lo académico. Esta comprensión de las unidades académicas determinan una redefinición de las relaciones entre los campos disciplinares y profesionales. Esto hace referencia a la necesidad de

romper el aislamiento que existe entre los departamentos, las facultades, escuelas e institutos y la posibilidad de entender la Universidad como un todo con las múltiples ofertas que ella desarrolla.

Es importante para comprender los lineamientos de esta reforma, que los profesores estén en condiciones de guiar al estudiante como un iniciado en el campo y que puedan tutoriar los programas de estudio y orientar vías diferentes para su recorrido y para el logro de énfasis particulares en su formación. Pensamos que no basta con mirar el problema del rediseño de los planes de estudio, creemos que es necesario preparar una serie de condiciones que viabilicen un rediseño curricular. En tal sentido, es necesario la formación de los profesores, de tal manera que sean expertos competentes en un campo disciplinario y que puedan aportar a la formación del individuo vista ésta también como un proceso de formación de nuevos expertos, es decir, es necesario hacer conciencia de que las ofertas curriculares forman pares académicos y no solamente profesionales idóneos, para el ejercicio de una profesión sino también para el cultivo de esa profesión.

Además de la capacitación de los docentes, se considera fundamental pensar la modernización de la infraestructura para la docencia. Las Universidades están dotadas para el desarrollo de modelos curriculares tradicionales. La biblioteca es un punto central para el aprendizaje de los estudiantes y la reforma curricular nos convoca a una evaluación de la biblioteca con miras a una instrumentación e implementación de ella, como punto fundamental de acceso a la formación actualizada por parte de docentes y estudiantes. La flexibilización de tiempos de las aulas está dada por la posibilidad de modernización de los laboratorios y por la posibilidad de modernización real de la Educación Superior.

Frente a estos planteamientos la Universidad ha identificado una serie de problemas para poder hacer realidad la reforma curricular. El primero es

precisamente el autismo intra e interinstitucional. La falta de comunicación académica entre las dependencias de la universidad y el cierre a explorar posibilidades de formación en universidades que como la de Antioquia cultivan todos los campos del saber.

El problema de la interdisciplinariedad y fundamentalmente la pregunta por la manera como logran relacionarse las disciplinas para dar sentido a un plan de estudios para la formación, bien en el campo disciplinar o bien de profesiones. La discusión entre el objetivo de la disciplina o profesión y el objeto de enseñanza de esa disciplina o profesión. Las alternativas pedagógicas adecuadas para modernos procesos de enseñanza y de aprendizaje, el reconocimiento de condiciones proporcionales para el logro de la propuesta.

El sentido de la participación de profesores, estudiantes y directivos y la necesidad de una visión global de la oferta curricular que hace la universidad con el fin de lograr una mayor racionalidad académica y una mayor eficiencia en las propuestas y es uso de los recursos. De igual forma la necesidad de reconocer la reforma curricular como un movimiento continuo, histórico y dinámico.

Dado que la Reforma Curricular del Valle, es el objeto de la investigación, se trabajará exhaustivamente en el siguiente capítulo. Por ahora vamos examinar algunos de los lineamientos que subyacen al proceso de Reforma Curricular en la Universidad Pública en Colombia desde finales de la década de los ochenta y mediados de la década del noventa.

La formación integral, la flexibilidad curricular fueron los principios orientadores de la reforma, en la perspectiva de mejorar la calidad de la formación académica de la Universidad y la responsabilidad social con el país. Se tendía al proyecto de una universidad nueva coexistente con los desarrollos de la ciencia, la tecnología y la sociedad moderna. Una reforma que favoreciera la interacción entre las

disciplinas, que las integrara en la formación profesional y que produjera un profesional preparado para asumir los más diversos problemas y demandas de la sociedad moderna.

El proceso de Reforma curricular se basó en la adopción de un currículo menos agregado y más orientado hacia la integración y el fomento del trabajo interdisciplinario. Una formación flexible que implica cambios en los espacios de formación, mayor posibilidad de los estudiantes para organizar los contenidos de su formación, mejor utilización de los medios y contextos de aprendizaje.

Sin embargo diversos factores influyeron para que la intencionalidad de la Reforma no pudiera dar los resultados esperados. De una parte, rigidez en las estructuras organizativas de las Instituciones, falta de claridad en la discusión sobre campos disciplinares y campos profesionales y su relación con la formación académica y profesional, escaso nivel de participación de los profesores en los procesos de reflexión, discusión y apropiación de la reforma, falta de liderazgo de las instancias académicas para lograr altos niveles de participación en la implementación de la reforma y escaso conocimiento de los estudiantes sobre los fundamentos, principios y prácticas de la reforma.

Ahora bien, la mayor dificultad estuvo en hacer realidad el principio de flexibilidad sobre el que se fundamentó la Reforma. Mario Díaz, lo expresa de la siguiente manera “reflexionar sobre la flexibilidad y sus posibles manifestaciones en la Educación Superior es una tarea pendiente en Colombia, en donde las instituciones tradicionalmente se han caracterizado por perpetuar formas de trabajo marcadas por claras delimitaciones que poco favorecen el diálogo intra e interinstitucional, el intercambio creativo con los diversos actores sociales, las

innovaciones en materia pedagógica y curricular o la práctica de nuevas formas de administración y organización académica”.²¹⁶

Si bien es cierto, la mayoría de los procesos de modernización en los cuales ha estado envuelta la universidad colombiana han estado dominados por el interés de establecer una mayor articulación en la organización del conocimiento en los currículos de formación, una mayor integración de los procesos de organización y desarrollo pedagógico y una mayor vinculación en la investigación, de la ciencia, la tecnología y la cultura con la sociedad, no ha sido posible establecer los resultados en términos de los impactos producidos en las instituciones. Por ello, la importancia de la reflexión sobre la flexibilidad superior en Colombia, sus realizaciones, alcances, limitaciones y consecuencias.

6.5. LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN COLOMBIA.

Para el siguiente apartado tomaremos como referencia el libro “Flexibilidad y Educación Superior en Colombia,”²¹⁷ elaborado por el ICFES, con la colaboración del profesor Mario Díaz, en el marco de la política de calidad de la Educación Superior, en la perspectiva de presentar algunas ideas sobre políticas de flexibilidad para la Educación Superior en Colombia.

La flexibilidad, como proyecto académico y cultural de y para la Educación Superior en Colombia, se convierte en un principio fundamental, en la medida en que puede conducir a una redefinición de los principios, políticas, estrategias que afectan la pertinencia, la cobertura y calidad; las formas de organización y gestión institucional, las expresiones curriculares de la formación académica y profesional,

²¹⁶ DÍAZ, Mario (2002). “Flexibilidad y Educación Superior en Colombia”. ICFES- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Bogotá. p. 9.

²¹⁷ Op. Cit.

así como la reorganización del conocimiento académico y las formas de su transmisión²¹⁸.

Como lo plantea UNESCO, frente a las nuevas demandas de la sociedad y en el marco de un mundo globalizado la educación “debe cambiar profundamente haciéndose orgánicamente flexible, diversificándose en sus instituciones, en sus estructuras, en sus modos y formas de organizar sus estudios y poner al día los conocimientos y las competencias, para actualizar, reconvertir y mejorar la cultura general de la sociedad y de sus individuos”.²¹⁹

Uno de los problemas fundamentales de las Instituciones de Educación Superior tiene que ver con el currículo. La elaboración de los currículos se ha centrado en la recontextualización de la forma y contenido de las disciplinas en la estructura formal de las materias o asignaturas, que se expresa en el aislamiento, separación, rigidez y estratificación de las asignaturas. Una identidad académica o profesional que se construye dentro de límites cerrados de un área del conocimiento con un agregado de asignaturas descontextualizadas en las cuales está presente la desarticulación entre teoría-práctica, entre saber y saber hacer, entre conocimiento y problemas. Un currículo agregado que se ha convertido en un fuerte obstáculo para el fomento y desarrollo de la flexibilidad. En este sentido, vincular la flexibilidad curricular en la Universidad Colombiana pasa por incentivar una reflexión y discusión sobre los modelos, enfoques, prácticas curriculares y pedagógicas que resignifiquen la formación.

La flexibilidad está asociada a la noción de formación flexible²²⁰. Una gama de posibilidades, en términos de formas, tiempos, espacios, medios y modalidades

²¹⁸ Ibid., p. 23

²¹⁹ Véase UNESCO. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Op. cit., p. 4.

²²⁰ La noción de formación flexible ha recibido también la denominación de formación abierta, implica un redimensionamiento cultural y fundamentalmente una apertura cualitativa de todos los componentes de la formación convencional o tradicional. OIT. Diseño, gestión y evaluación de la formación flexible. Turín, 1995. En: DÍAZ. Mario (2002). Op. cit., p. 32.

que una institución ofrece para responder a las demandas de formación y para generar una mayor cobertura, equidad y calidad del proceso educativo. La formación flexible introduce nuevas modalidades de aprendizaje, estimula la formación a lo largo de toda la vida, se centra en la revaloración permanente de las competencias para responder a los nuevos conceptos y formas de trabajo. Demanda profundas transformaciones organizativas y administrativas a la educación superior, nuevos modos de articulación del sistema, integración de niveles o modalidades de formación, nuevas lógicas de organización y reorganización del conocimiento, diferentes itinerarios o rutas de formación.

Tal y como lo señala Mario Díaz, las prácticas de flexibilidad en Colombia aún son muy débiles. Muy escasos programas responden a una formación abierta, flexible e interdisciplinaria; la mayoría ignora el desarrollo de estrategias de autoaprendizaje; existe poco énfasis de la formación en relación con las demandas sociales y las necesidades de los usuarios. Pensar la formación flexible implica profundas transformaciones político-culturales, organizativas y administrativas, que signifiquen nuevos modos de articulación del sistema, integración de niveles y modalidades, diferentes rutas de formación y valoración de las competencias de los estudiantes con independencia del lugar y el tiempo de su aprendizaje.²²¹

Desde la década de los años ochenta, la educación superior ha estado sometida a las transformaciones sociopolíticas económicas, científicas y tecnológicas que ha impuesto el nuevo orden mundial y que han implicado el desarrollo de tres tendencias básicas: el desarrollo del conocimiento, los procesos de innovación y la capacidad de aprender. Estas tendencias han afectado profundamente la vida de las instituciones y les han demandado una mayor flexibilidad en su organización interna y sus relaciones con el entorno social.

²²¹ Ibid., p. 36.

Esto ha significado para las instituciones una serie de transformaciones académicas, curriculares, pedagógicas y administrativas y de gestión y el desarrollo de estrategias de articulación con el medio tales como: convenios de cooperación interinstitucional, desarrollo de políticas de intercambio de profesores y estudiantes, acuerdos sobre transferencias, homologaciones y validaciones, implementación del sistema de créditos, reestructuración de la oferta educativa y fomento a la investigación.

En relación a las transformaciones curriculares, cabe señalar que la noción de currículo flexible o flexibilidad curricular ha estado asociada a las reformas de la Educación Superior en aspectos como la reorganización académica, el rediseño de programas académicos y de sus planes de estudio, la transformación de los modelos de formación tradicional, la redefinición del tiempo de formación y una mayor relación con las demandas del entorno laboral.²²²

Plantea Mario, por lo menos dos formas de flexibilidad las cuales están interrelacionadas. La primera se refiere a las relaciones entre los campos, áreas o contenidos que configuran el currículo y que posibilitan la organización curricular por campos, por áreas articuladas, por problemas, módulos o proyectos o ciclos, que motivan la participación de las diversas disciplinas. La segunda se refiere al grado de apertura en la oferta de cursos y actividades académicas y con la posibilidad que tiene el estudiante de organizar su programa de estudios de acuerdo con sus necesidades de formación y sus intereses.

En igual sentido, argumenta, que la organización de estructuras curriculares flexibles debe fundamentarse en el surgimiento de nuevas formas de selección, organización y distribución de los contenidos de formación; en la necesidad de establecer una mayor interrelación entre el conocimiento y la sociedad, entre la

²²² OROZCO y FUENTES. B. Currículo flexible. Rasgos conceptuales desde una perspectiva antiesencialista retomado por DÍAZ, Mario. Op. cit., p. 62

ciencia y la tecnología; en el interés de desarrollar una cultura de la interdisciplinariedad; en la necesidad de reconceptualizar las relaciones entre formación, investigación y proyección social. Sin embargo, hasta el presente la selección, organización y distribución de los contenidos de formación en el currículo poco se han relacionado con la flexibilidad.

Replantear en la estructura curricular la selección de los contenidos desde otras relevancias, intereses, utilidades significa asignar a un programa académico un sentido más amplio, abierto, más universal y pertinente y por tanto, nuevas opciones de oferta en términos de cursos, seminarios, talleres, proyectos, textos, es decir, diferentes contenidos y maneras de formación. En el mismo sentido, replantear la organización tradicional de las estructuras curriculares: campos, componentes, áreas y asignaturas e introducir nuevas lógicas de organización y reorganización de los saberes: núcleos, módulos, proyectos, implica el fomento y desarrollo de prácticas interdisciplinarias que aporten una mirada compleja de los fenómenos de la realidad. En cuanto a la distribución, en el marco de estructuras curriculares flexibles, implica regular las secuencias y ritmos de formación, el sistema de créditos se ha convertido en un mecanismo importante para garantizar la flexibilidad en la formación, en la medida en que tiene que ver con el trabajo académico del estudiante, una valoración temporal de sus logros y aprendizajes al tiempo que le brinda opciones muy flexibles de formación en correspondencia con sus intereses, expectativas y posibilidades.

Ahora bien, el tema de la flexibilidad curricular no puede discutirse al margen de la flexibilidad académica. Siguiendo a Díaz, la forma de organización académico-administrativa ordenada en Facultades, Escuelas y Departamentos con funciones especializadas, y aisladas o desarticuladas del resto de las unidades académicas ha generado la conformación y mantenimiento de fronteras rígidas tanto entre las unidades académicas como entre los campos del conocimiento. En consonancia con la flexibilidad curricular, la flexibilidad académica presupone la introducción de

un modelo organizativo más abierto, más dinámico que permita transformar las estructuras rígidas y producir nuevas formas de organización mediadas por la interdisciplinariedad.

En relación con las transformaciones pedagógicas son varios los aspectos que subyacen a la flexibilidad pedagógica. En primer lugar, el reconocimiento del estudiante sobre su propio aprendizaje, la existencia de diversos contextos de aprendizaje que favorecen nuevas formas de interacción y acceso al conocimiento y el desarrollo de competencias producidas en la diversidad de contextos de formación. Esto implica el tránsito de los enfoques centrados en la enseñanza a enfoques centrados en el aprendizaje.

En último lugar, la pregunta es por la administración flexible. La flexibilidad administrativa supone configurar un sistema relacional abierto, dinámico y prospectivo en relación con los procesos que orientan la vida institucional. La flexibilidad administrativa supone afrontar una serie de desafíos en relación con la gestión, la planificación y la organización del trabajo académico de formación, investigación y proyección social.

En definitiva, el debate sobre la flexibilidad curricular, a la que se ha hecho referencia a lo largo de este apartado, apunta a que las Instituciones de Educación Superior conformen estructuras organizativas flexibles desde lo académico, lo curricular, lo administrativo y lo pedagógico. En tal sentido, la política de flexibilidad curricular debe contemplar por lo menos los siguientes aspectos:

- Flexibilización de las estructuras académicas y administrativas
- Diversificación de la oferta formativa y democratización de las oportunidades de acceso al sistema
- Fortalecimiento de la investigación y de su articulación a la formación
- Fortalecimiento de las políticas de formación de profesores

- Mejoramiento de los vínculos con el entorno social y económico
- Diversificación de las fuentes de financiamiento
- Reorganización de las formas de gestión académico-administrativa
- Flexibilización de las estructuras curriculares
- Fomento a la integración de profesores y estudiantes en el desarrollo de la formación
- Reorganización de las modalidades pedagógicas y fomento a la innovación pedagógica.
- Privilegio a la formación integral
- Reconceptualización de la noción de formación y de sus relaciones con la investigación y la proyección social.

El balance de la Educación Superior en Colombia, muestra que el principio de flexibilidad ha comenzado a tener influencia en el desarrollo de las Instituciones de Educación Superior en Colombia. Según lo expresa Mario Díaz, el principio de flexibilidad ha tenido un uso muy amplio en el discurso de las instituciones tanto en sus políticas, en sus proyectos institucionales y en su normatividad, como fundamento de una nueva cultura académica. Sin embargo, la relación entre el principio como enunciación, la organización y las prácticas de las instituciones es compleja y ambigua. *En muchos casos, la flexibilidad es tan solo un discurso. Las formas organizativas existentes no son compatibles con la flexibilidad que demanda una nueva cultura institucional.*²²³

Pero de todos modos, ha sentado las bases para que las Universidades Colombianas iniciaran nuevamente un proceso de discusión sobre su papel en la sociedad y en el desarrollo productivo de la nación. Ideas sobre nuevas reformas académicas²²⁴ y curriculares no se hicieron esperar. Por su particular importancia,

²²³ Ibid., p 143.

²²⁴ Se anuncia un nuevo movimiento de reforma curricular en la Universidad Colombiana. Muestra de ello, es la Reforma curricular en la Universidad del Valle (2000), la nueva Política Académica en la Universidad Nacional (2005) y la Reforma Curricular en la Universidad de Antioquia.

haremos alusión a la formulación de la Política Académica de la Universidad Nacional en el marco del Plan Global de desarrollo 1999-2003. La discusión la presentaremos de la mano del documento “Bases para una Política Académica en la Universidad Nacional de Colombia”²²⁵.

Entre los principios que en la actualidad regulan la Universidad y que se expresan en el Plan Global de desarrollo (1999-2003), se encuentra la flexibilidad curricular. Diversos programas, estrategias han estado relacionados con las políticas de flexibilidad en los ámbitos curricular y académico:

- Variedad de posibilidades de formación en el pregrado, conexión y continuidad entre pregrado y postgrado.
- Vínculo entre las funciones básicas (investigación, docencia y articulación con el medio) y el proceso de formación.
- Énfasis en la investigación disciplinaria e interdisciplinaria.

Para lograr estos propósitos se propone una estructura curricular que vincule a los estudiantes en campos del conocimiento y no en programas curriculares específicos. *Las relaciones de los estudiantes de una carrera con campos vecinos de su programa curricular tiene la ventaja de permitir un primer reconocimiento de la identidad del programa que será escogido, de sus límites y de algunos vínculos que puede establecer con otros programas. Una aproximación a otras modalidades de trabajo con fenómenos de parecida índole o a posibles espacios de aplicación de los lenguajes que se aprenden permite en principio hacer más clara la relación específica de una carrera con el campo de problemas del que se ocupa. Además permite reconocer la legitimidad de otras aproximaciones y constituye un primer acercamiento a las posibilidades del trabajo interdisciplinario.*²²⁶ Los grandes campos a los que pueden ser admitidos los estudiantes son: Ciencias Sociales (Ciencias Humanas, Derecho y Ciencias

²²⁵ MISAS, G, HERNÁNDEZ, Carlos Augusto, NIÑO, Jesús Virgilio (2004). Bases para una Política Académica de la Universidad Nacional de Colombia. Universidad Nacional. Bogotá.

²²⁶ Ibid., p. 38.

Políticas); Ciencias; Ingenierías; Ciencias Agropecuarias (Agronomía, Veterinaria y Zootecnia); Ciencias Económicas; Ciencias de la Salud (Medicina, Enfermería, Odontología); Artes.

De igual forma, se plantea un semestre de inducción que les permita desarrollar las actitudes propias de la cultura académica: la lectura comprensiva y crítica y la escritura, la capacidad de argumentar consistentemente y de reconocer y evaluar críticamente el punto de vista propio y el de los demás; la capacidad de formular proyectos, identificar problemas, planear sistemáticamente las acciones, predecir y calcular resultados posibles y corregir el camino previamente elegido sobre la base de lo aprendido.

Adicionalmente, se cuenta con niveles diferenciados de ingreso *“Algunos estudiantes podrán ser eximidos de cursar asignaturas cuyos contenidos conocen de antemano suficientemente; otros deberán tomar asignaturas del semestre de inducción y los demás ingresarán al primer semestre de una carrera.”*²²⁷ Se tendrán por lo menos tres niveles distintos de ingreso.

Se proponen también múltiples posibilidades de formación integral, al respecto es fundamental el desarrollo de actividades que permita a los estudiantes formarse como ciudadanos y la necesidad que todos los estudiantes entren en contacto con las Ciencias Sociales y las Humanidades.

Y la articulación entre Currículo formal y no formal, que articule actividades de diverso tipo como cursos libres, seminarios, conferencias, proyecciones, exposiciones de arte, conciertos, discusiones políticas e ideológicas, diálogos académicos, entrenamientos y eventos deportivos, debates escritos en periódicos, revistas, libros, salidas, excursiones etc. Esta posibilidad de espacios de formación constituye una riqueza extraordinaria de la Universidad.

²²⁷ *Ibíd.*, p. 40.

En relación con la estructura curricular el documento Bases para una Política Académica de la Universidad Nacional esboza tres momentos de la formación en la Universidad. El primer momento de fundamentación y contextualización, en este momento el estudiante se instala en cuatro contextos diferenciados: el contexto del campo del conocimiento, el contexto de la cultura académica, el contexto de la Universidad y el contexto nacional e internacional. El segundo momento constituye la formación en el campo de la disciplina o la profesión. El tercer momento, de profundización, en el cual se aspira a asegurar una competencia sólida y la construcción de una identidad profesional, que añada a las habilidades adquiridas el significado social y académico de la profesión o disciplina elegida.

Los aspectos que se han señalado, le imponen a la Universidad Nacional, a sus profesores, empleados y estudiantes una serie de retos para acercarse a la Universidad que queremos y desde esta perspectiva ampliar y profundizar la discusión sobre la naturaleza de la Universidad y su significado social.

En la actualidad la flexibilidad en la Universidad Nacional, se expresa en tres nociones que se materializan en prácticas particulares: la *apertura*, o también llamada *electividad*, implica que todo estudiante debe tomar tres asignaturas del componente nuclear de otra carrera, incluso puede ser de otra facultad, lo que supone que el estudiante conozca a fondo parte del componente nuclear de otra carrera; la *profundización*, por medio de la cual el estudiante tiene diversas opciones, no para volverse especialista, pero si para ampliar e intensificar en algunos aspectos dentro de su mismo campo disciplinar o profesional de formación. Dentro de las líneas de profundización ofrecidas, el estudiante escoge tres asignaturas que están vinculadas con los postgrados, de manera que tal producción investigativa que se genere en ellos sea la fuente y soporte de cada línea. Finalmente, el *contexto*, que supone que cada estudiante escoge, dentro de un amplio y variado menú, tres asignaturas de las ofrecidas por las diferentes

facultades, las cuales suelen ser de su interés. La orientación general de estas cátedras se centra en la formación de ciudadanos.²²⁸

Merecen destacarse también, el trabajo inter y multidisciplinario de profesores y estudiantes, el cual se ha visto favorecido por las convocatorias a grupos de investigación alrededor de los campos de acción institucional. Se ha logrado 1.500 proyectos de investigación, 290 proyectos de inversión, en los cuales están vinculados aproximadamente 1.400 profesores. Aunado a lo anterior esta la creación de 30 centros e institutos de investigación, vinculados a redes nacionales e internacionales.

La reorganización académica y administrativa, que implica que una misma Escuela o Departamento administre la secuencia completa de los diferentes niveles: pregrado y postgrados y que los profesores no tengan una vinculación exclusiva a ninguno de estos niveles.

En relación con las limitaciones pueden mencionarse, la lentitud en el proceso de reorganización académica y administrativa, en relación con sistema de créditos, equivalencias, homologaciones y estandarizaciones curriculares que permitan el flujo de los estudiantes entre las diferentes sedes de la Universidad. La elevada variedad de la oferta académica que en ocasiones resulta muy costosa debido a la poca demanda de cupos para ciertos cursos, pese a la importancia que se le asigna a la flexibilidad curricular y la formación integral e interdisciplinaria. De igual forma, el bajo grado de desarrollo de la flexibilidad pedagógica, atribuida a la tradición académica de rigidez.

A manera de conclusión podemos afirmar que en los últimos años se han venido realizando esfuerzos de incorporación del principio de flexibilidad en la Universidad Colombiana, en materia de estructura académica y administrativa, en

²²⁸ DÍAZ, Mario (2002). Op. Cit., p. 183.

la organización curricular de los programas y en las prácticas pedagógicas aún cuando se difiere en los métodos y formas de aplicación, pero siempre en la perspectiva de aportar a la formación integral y a la transformación social.

CAPITULO VII

7. LA REFORMA CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE **Políticas, controversias y resultado final**

7.1 INTRODUCCIÓN

En este último capítulo analizaremos la Reforma Curricular de la Universidad del Valle, reforma producida en los últimos veinte años, 1989-2009. Partiremos de un estudio institucional, esto es, de los hechos académicos y de su propia reforma curricular y lo vincularemos con la normativa y las políticas nacionales y locales. El archivo que usaremos está organizado en tres partes: un archivo normativo, otro propiamente institucional y el archivo de las prácticas. Esto quiere decir, dos cosas: 1. La investigación que hemos construido del currículum a lo largo de esta tesis, no sólo muestra el conocimiento del tema, asunto disciplinario, sino que ese saber ha de ponerse en juego, en debate, y en apropiación, en relación al hecho particular que nos toca analizar. 2. Este hecho, la Reforma, no lo vemos como un problema de trasladar una teoría a una institución. Nuestra actitud es de penetrar el hecho y convertirlo en un objeto histórico, político y epistémico.

Para el análisis de este capítulo debemos anotar una corta reflexión metodológica, que es la siguiente. La pregunta orientadora es sobre la naturaleza de la reforma curricular, en Colombia y cómo en la Universidad del Valle, esta reforma usó el concepto de formación, el de universidad y el de sociedad de conocimiento, para la modernización de la universidad. La respuesta tiene que ver con la metodología que vamos a emplear.

7.1.1. El método de análisis. Para el análisis de la institución, hemos diseñado una rejilla de análisis que interrelaciona la institución, con los sujetos y los saberes, desde la cual vemos la estructura histórica como un todo y como una parte. Esta rejilla opera de la siguiente forma:

- Un primer vector nos da la dirección de las políticas hacia la crisis. En este sentido nuestra lectura de los documentos ha de comenzar por los fundamentos originales del currículum, sus reformas sociales y sus cambios epistémicos. Este sentido se complementa con lo que hemos construido del concepto de crisis. El currículum no evoluciona en forma lineal o continua, lo hace por rupturas y por transformaciones internas y externas.
- El segundo relaciona la crisis y las reformas curriculares. La reforma curricular no se origina en la cabeza de un sujeto, un organismo o un gobierno. La reforma es tanto estructural, institucional como teórica. La reforma es material, social y depende de juegos de poder y de saber.
- El tercero, se orienta desde las reformas en dirección a la formación universitaria. La formación es tanto un concepto como una política. Como concepto retoma los contextos especulativos que le han permitido su universalización y como política busca un sentido práctico para su realización. De allí que consideremos la formación como una práctica.
- El cuarto, va de la formación universitaria a la sociedad de los conocimientos. Lo que pasa en la formación tiene que ver con el tipo de sociedad, de institución y de contexto educativo que lo rodea. La formación no es un abstracción es una materialidad real.
- El quinto, vuelve a pensar la institución universitaria en forma de política institucional. La universidad no es una entidad neutra, o un aparato sólo de

ideología o de saber. La institución es un organismo político y su articulación con el estado, las formas de gobierno y los poderes, es evidente. Esto significa o hace fundamental el pensar la política educativa como una política que relaciona el poder, el saber y lo institucional.

7.1.2. Las Categorías

- **El currículum normativo.** En la Universidad del Valle se produce una reforma pensada desde los niveles directivos, Consejo Superior, Consejo Académico y expertos curriculares. A esta reforma la llamaremos normativa. Es una reforma que si bien, proviene y se instala en el campo del currículum, responde más bien a la reforma nacional producida en Colombia por la Ley 30 de 1992 y la ley 115 de 1994. A su vez esta reforma no nace en el seno del campo curricular sino que responde a las necesidades de la sociedad del conocimiento o sociedad posmoderna.
- **El currículum institucional.** Diferenciamos el currículum normativo del institucional, apoyados en el descubrimiento producido en el siglo XIX, en las ciencias sociales y en la filosofía, sobre lo que es una institución. Sociólogos como Bourdieu y Bernstein, filósofos como Foucault y Habermas, han pensado que una ley, norma o discurso regulativo, no representa o no expresa lo que es una institución, sino lo que está afuera de ella. La institución habla un discurso que proviene de ella misma y ese discurso no se formula por medio de normas sino de saberes sobre el lenguaje, las visibilidades, las relaciones y las posiciones que los sujetos y los objetos, asumen en los espacios y en el tiempo institucional. Capital cultural, los llama Bourdieu; saber, Foucault; discurso regulativo, Bernstein.
- **Un tercer nivel lo constituye las prácticas.** Una práctica no es lo que dice la institución o lo que le indican los discursos de afuera a la institución. Una práctica se corresponde con la actuación de los sujetos, la forma como esos

sujetos se relacionan, el control sobre ellos. Foucault llama gobierno, a las prácticas, el gobierno sobre los sujetos por parte de la institución y las normas. Estas prácticas tienen una naturaleza muy distinta a las normas y a los saberes. Es allí en donde se localizan las resistencias, las innovaciones, las fugas, los problemas y donde surgen las transformaciones que van a afectar a los saberes y a las normas.

- **La categoría profesión y profesionalización.** Dos conceptos debemos retener para entender la Reforma, en relación con la formación universitaria. Uno, es la construcción de la formación universitaria y el otro, es la creación de espacio de profesionalización de la formación. Nos parece que el segundo determina el primero, es decir, la creación de espacio de profesionalización al concepto de formación. Esto quiere decir, que la profesionalización no depende de la propia universidad, sino que es una política mundial, que podemos ver desde *Aprender a ser*, que es uno de los primeros informes de la Unesco.

La tendencia mundial desde 1970 es profesionalizar la universidad y las distintas actividades ¿Qué se entiende por profesionalizar? Tecnificar, vincular al empleo, al trabajo, a las demandas de la sociedad, del mercado, de las profesiones. ¿Qué son las profesiones? Son saberes que se estructuran como conocimientos, aprendizajes, formas de gestión, actividades de trabajo, de desempeño y creaciones mentales. Las profesiones son distintas a las disciplinas o especializaciones. Estas eran y siguen siendo, conocimientos objetivos, vinculados a campos de pensamiento y de reflexión, dependen de una estructura epistémica, de una tradición, de formas de autoridad y de comunidades académicas.

El currículum, la gestión, los sistemas y la administración son los saberes que ayudaron a crear en la Universidad del Valle, la universidad como espacio de profesión y a crear una política académica dirigida hacia la profesionalización, el

desarrollo de las profesiones y la formación de profesional. El currículum se encargó de los saberes académicos, la gestión de los saberes del trabajo, los sistemas, de la organización de los espacios y la administración de los saberes técnicos financieros. La formación universitaria, que empezó a construirse en la Universidad desde 1989 tuvo el aporte de estos saberes y sus dificultades revelan los problemas para que este cruce y esta articulación adquirieran forma institucional.

La formación universitaria mantuvo cierta tradición clásica que le venía de años anteriores a la reforma de la universidad. Una tradición que entendía la formación y el espacio de la universidad como una formación disciplinar y un espacio de investigación y reflexión intelectual. Era la visión de una universidad para el desarrollo profesoral, para el desarrollo personal, para mejorar la investigación y para la construcción de una comunidad universitaria intelectual, crítica, solidaria y constructiva.

Esta tradición intentaba ser modificada por la reforma curricular. Un primer modelo de reforma es la de los años 89-99, reforma curricular con un sentido de formación integrado, flexible y autoreglativo. Una segunda reforma es la que se produce en los años 99-2009, una reforma dirigida hacia la gestión y la administración que olvida la tradición clásica intelectual y su formación, lo mismo que una reforma que quiere destacar sobre todo una formación universitaria integral, flexible pero con una formación de desempeño y de empleo.

Es con esta metodología que queremos analizar la reforma curricular en Colombia y el estudio de la Universidad del Valle: normas, saberes y prácticas. Cada uno de estos aspectos debe ser analizado con un archivo particular: un archivo normativo, un archivo de saber y un archivo práctico. Esto es, que un documento curricular cualquiera, debe ser inscrito en un respectivo archivo y no en otro. Es el archivo

donde el documento tiene sentido y expresa una relación de saber, de poder y a la vez subjetiva o comunicativa.

7.2. HISTORIA DE LA REFORMA, CONTEXTO Y NORMATIVIDAD

7.2.1. El objeto de la Reforma o hacia una hipótesis de trabajo. Cualquier investigador se asombra que una reforma curricular, como la producida en esta Universidad, no se haga desde el currículum, entendido como saber, episteme e historia, es decir, desde la teoría, metateoría o epistemología curricular. Lo cual quiere decir, desde que el currículum surge, se desarrolla y se diversifica tal y como lo hemos visto en nuestro trabajo de tesis. Pero no. La reforma curricular de esta Universidad desconoce esta historia del discurso curricular. Es una reforma cuyos apoyos son las leyes colombianas, no todas, las que centran el problema en torno de la universidad y la de la educación.

Estas leyes, por supuesto, no son producidas en la teoría curricular sino que provienen de afuera, aunque hablen del currículum. Los expertos que hacen estas leyes no son historiadores o filósofos del currículum, son sujetos de un saber que quiere ser práctico y que se acomode a las demandas sociales. Las leyes, como la ley 30 y la reforma constitucional, de 1991, usan como categorías curriculares las provenientes de un contexto educativo de la actual sociedad, de los conocimientos, de sus disciplinas, centros de poder, entre otros. Categorías como calidad de la educación, acreditación, formación integral, formación universitaria, formación profesional y la misma del currículum son tomadas de la actual sociedad y no del currículum.

Las normas son efectivamente saberes, saberes jurídicos, legales, administrativos. No son saberes de tipo académico, no son saberes científicos, epistémicos. Si se producen, si se hacen circular, si se instalan en una sociedad, institución o

práctica, es para regular o establecer la pertinencia con la sociedad, desde el Estado, el poder institucional, el saber regulativo del mercado, la economía, el capital. Las categorías como calidad o formación profesional, son saberes que usan un medio legal, para acercar el Estado o la economía, el mercado, a una institución, a los sujetos y los discursos. Si mantenemos la mirada puesta en estos saberes normativos nunca sabremos lo que pasa en una institución. Puesto que la institución no sólo obedece a normas o leyes sino a saberes de tipo científico o de conocimiento objetivo.

El concepto de sistema no es regulativo, no es de tipo normativo. El sistema no viene y no se produce o inventa en la ley. Ese concepto lo encontramos en autores como Bertalanffy (1968), también en los planificadores de del currículum, expertos, agencias, oficinas, administradores. Es un concepto del cual hablan los filósofos, como Morin (1977), los antropólogos, cuando se refieren a los sistemas lingüísticos. Este concepto lo vemos instalado en la Universidad. La pregunta es ¿Quién lo puso allí? ¿De dónde proviene? ¿Cuál es su naturaleza? Responderemos que es un concepto de saber, del saber institucional, cuya función y especificidad es muy distinta, a por ejemplo, la formación universitaria que es una categoría normativa. El sistema curricular es un hecho, como lo es el sistema de bienestar o el sistema de investigaciones.

Lo que sigue, es hacer el análisis de estos sistemas y con ello daremos cuenta del saber de la reforma curricular, que no es ni prevista, ni acogida, ni mucho menos analizada por quien pone los ojos en las normas. Para hacer el análisis del sistema es necesario estudiar la situación empírica, las cosas concretas, lo que pasa en la Universidad con estos sistemas, cuya historia no comienza con la reforma sino que se remontan mucho atrás, en Colombia, hacia los años setenta, cuando se introducen en la educación y en la reforma curricular de primaria las teorías de los sistemas o enfoques de sistemas. Otros tres conceptos de este tipo

se hace necesario estudiar: la administración, la gestión y la idea de institución universitaria.

¿Qué saber o conocimiento se tiene del sujeto, hombre, persona desde el currículum? Se puede responder desde Bobbit o desde Tyler. Otra cosa es responder desde la reforma curricular universitaria actual. La universidad crea un campo, dominio, lugar de experiencia o de saber, donde examina, visibiliza y sitúa los sujetos. ¿Cómo conocen los sujetos el currículum y el currículum de la universidad. Pero también como actúan los sujetos, según el tipo de representaciones que le son permitidas. Los discursos o el archivo que hay escoger para definir este nivel del análisis, son todas aquellos que llevan al sujeto a representarse En su actuación, en su identidad o en la relación con los otros.

El discurso curricular está, pues, atravesado por muchas posturas. Las normativas, a pesar de su intencionalidad, no llevan a la actuación, a la práctica a los sujetos. El saber curricular institucional, puede hacerlo pero no necesariamente. Existen otros discursos de clara intención regulativa, moral, de actuación, discursos performativos, los llamaba Searle (1986). Estos saberes o textos o argumentos son producidos por un tipo de experto particular o por un tipo de subjetividad.

Por ejemplo. El saber sobre el programa escolar o el programa universitario. Se puede y de hecho existen reflexiones sobre el programa en el currículum que no lleven a posturas prácticas. El que vamos a citar si lo hace. Esto quiere decir que en la historia del conocimiento curricular o en la historia de saber curricular, el programa fue un saber producido mucho tiempo antes, por Bobbit y MacMurry. El hecho que se vuelva a citar y a emplear y a practicar, puede ser entendido, en el saber, como un arcaísmo, pero en la práctica funciona como una forma de imponer ese saber y convertirlo en una forma de gobernar o de capital cultural. Se

es anticuado, tradicionalista, poco moderno, pero a la vez, el saber tiene su propia regularidad para una determinada institución.

En la parte normativa e institucional, pueden existir concepciones del currículum que no normalizan sino que imponen una práctica. Es el caso del programa, que es un concepto que no sólo se moderniza sino que se hace práctico. Veamos el texto: “El currículum como aquel conocimiento que se valida, como conocimiento válido, legítimo. En éste sentido, currículo denota el cuerpo de conocimientos o, como tradicionalmente los llamamos, contenidos seleccionados, organizados y distribuidos, considerados como legítimos en toda institución educativa. Todo currículo se formula en términos de selección y combinación. Esto significa que los contenidos educativos se seleccionan como unidades o dominios separados y que una vez seleccionados se combinan. Es práctico un tipo de saber, el que se dirige a los sujetos para que ellos se reconozcan y formen su identidad... “La concepción del currículum como conocimiento válido y su estructura que garantiza esta validez como la selección, la organización, y la diferenciación de lo que es interno o no al currículum, la oposición entre éste conocimiento valido frente a lo que no es válido y los limites externos o internos del currículo. Esta oposición se configura dentro de un universo amplio de concepciones y prácticas que plantean diferentes posibilidades, arbitrarias, por supuesto de selección y, por lo tanto, límites diferentes entre lo valido y lo no valido en un plan de Estudios. Los límites internos, nos dice el autor, se expresan en la operación que permite establecer cómo se organizan esas unidades seleccionadas. El ejemplo más común y más tradicional de la organización interna del currículo son las asignaturas. En principio de clasificación (rígido o flexible) que subyacen en los límites internos permiten establecer dos tipos de currículo: el currículo que llamamos agregado y el currículo integrado”²²⁹.

²²⁹ DÍAZ M. (1988) *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá. Op. cit., p. 34.

El currículo agregado existe tradicionalmente en las universidades. Este corresponde a una colección de materias consideradas autosuficiente que se enseñan, o “dictan” sin ninguna referencia a otras. El estudiante se socializa en el alinderamiento de esa materia frente a otras materias. La separación nítida de las materias y la eliminación de criterio que la puedan comparar está claramente expresada en el número de horas que a casa materia se adjudica y que los profesores defienden con tanta vehemencia. El asunto del tiempo, o intensidad horario, como administrativamente se denomina es otro arbitrario cultural. A manera de ejemplo, no se puede decir desde el punto de vista lógico que la psicología es más importante que la fisiología o que la fisiología es más importante que la anatomía y que por lo tanto debe tener mayor intensidad horaria. El arbitrario cultural está reculado, pues, por quienes definen lo que se selecciona, como se organiza y como de distribuye el currículo. En oposición al currículo agradado, el currículo integrado hace énfasis en la articulación, en el debilitamiento de los límites entre los diferentes contenidos de las asignaturas. El tiempo no se divide más entre materias sino de manera más flexible entre temas, entre problemas, entre proyectos, entre ideas integradoras. Así, una idea integradora podría ser el concepto de código que relacional las Ciencias sociales y las Ciencias naturales (código genético vs. código cultural).

7.2.2. Las líneas del dispositivo curricular 1989 – 2009. En estas notas, a partir de la recopilación y organización cronológica de la normatividad, se intenta comprender la idea de universidad y la orientación conceptual de la discusión sobre la política curricular vigente en la Universidad del Valle en el periodo considerado, 1989 – 2009 y su relación con las políticas educativas de carácter nacional e internacional.

Se tratará de observar el desarrollo de dichas políticas, sus orígenes, sus principios fundamentales y sus principales categorías de análisis; las teorías aplicadas para sustentar las reformas propuestas, los aportes de los especialistas

en currículo, dentro y fuera de la Universidad del Valle y, por supuesto, la relación entre la producción intelectual, las reglamentaciones en materia curricular y las prácticas "modernizantes" o "tradicionales" que se producen en la Universidad del Valle en el ese periodo.

El análisis intentará responder preguntas como:

- ¿El carácter conservador de la Universidad y los grupos de poder que en su interior luchan por la defensa de sus privilegios son la causa del fracaso de las reformas?
- ¿Es una constante que las Reformas Curriculares propuestas enfrenten problemas de carácter administrativo?
- ¿Alguna reforma académica ha logrado el consenso de todas las partes implicadas?
- ¿Hasta qué punto la falta de comprensión y de compromiso de los profesores han contribuido al fracaso de las reformas Curriculares?

En un principio, el análisis documental, parece apuntar a que las dificultades para la concreción de una política curricular autónoma, sus muchos fracasos y escasos logros, son la expresión de una pugna entre el pensamiento idealista de los reformadores, la representación parcial o total de las ideas fundamentadoras en la reglamentación curricular de la Universidad y los impedimentos prácticos derivados de la insuficiencia, incompetencia o incomprensión de la administración. Sin embargo, la formulación de una política curricular y su concreción va mas allá de la relación entre idealismo de sus gestores y las prácticas administrativas dominantes. La complejidad del problema implica las relaciones interinstitucionales entre la Universidad y los entes reguladores a nivel departamental, nacional e internacional; las relaciones entre los distintos estamentos de la misma y las diferencias políticas y académicas en el seno de los

diferentes estamentos, las relaciones entre los diferentes grupos de poder y sus luchas por mantener ciertos privilegios, sean o no legítimos.

¿Porque hacer énfasis en la época de los años ochenta hasta el 2009? Después de hacer el primer acercamiento a la historia y la conformación del Modelo de Formación que se ha intentado consolidar en la Universidad del Valle, se pueden hacer una especie de divisiones temporales de lo que podría haber sido en intensidad y en importancia la discusión y producción en el ámbito curricular, sin dejar de unir este aspecto con los momentos de importancia en la historia de la Universidad del Valle, desde su conformación en la mitad de la década de los cuarenta.

Antecedentes, 1945-1960.

Conformación de la primera e incipiente infraestructura y estructura organizativa de la Universidad del valle: Creación de programas de carácter técnico, reglamentaciones para organizar la planta profesoral y administrativa de la universidad, esfuerzos para conseguir aportes y reglamentaciones básicas en lo concerniente a los planes de estudio.

Los primeros cambios, 1960-1980.

Apertura de la Universidad a nuevas corrientes ideológicas principalmente del marxismo, nuevos programas académicos y expansión de la Universidad a la nueva sede de Meléndez con la ayuda del préstamo BID, se cambia la idea de una universidad industrial y el principio de la función de universidad se cristaliza o toma un giro importante con relación a su cobertura y a la importancia de lo curricular.

La época de modernización 1980-1991.

La Universidad entra en una época modernizadora y de gestión con planes a futuro, aquí se incluye por supuesto el proyecto de crear una reforma curricular

para toda la universidad y aparecen importantes producciones de los profesores especialistas de la Universidad, el plan de desarrollo 1986-2000 genera una directriz de planeación tanto en lo administrativo como en lo académico, la idea de universidad productiva y moderna se asienta de manera importante en la Universidad y se prepara para la etapa de la globalización y de la sociedad de mercado.

Los años de la reforma. 1991-2000.

Ya la Universidad del Valle se encuentra dentro de los parámetros de competitividad fijados por la nueva época, otra vez la fuerza está dentro de las carreras técnico científicas y la constitución colombiana y la ley 30 de 1992 cambian su estructura interna como también la necesidad de cambiar o mejor dicho de hacer funcionales los principios de la reforma del año de 1989 (Acuerdo 003 del consejo Superior), es así como en el año de 1993 por medio del acuerdo 001 de 1993 del Consejo Superior se expide la nueva reforma curricular llevada hacia el campo de la Flexibilidad y la Formación Integral con partes más explícitas en la práctica que la de 1989.

Los años de discusión, 2000 -2009.

En el 2000 aparece la nueva reforma y la discusión de la naturaleza de la formación universitaria, de la universidad y de la sociedad y su posible simbiosis, aparecen de nuevo con gran fuerza para responder a la realidad laboral y del conocimiento en el país y de la región, se cambia y se reestructura el discurso de la 001 y se toman disposiciones para controlar lo que se entendía como desmanes académicos de la pasada reforma y se inicia el proceso de sistematización de la configuración de la Política Curricular en Univalle 1986 – 2005.²³⁰

Es así, que la Universidad del Valle, en el proceso de conformación de su modelo universitario desde su creación ha tenido altibajos en lo concerniente a la

²³⁰ Proyecto de investigación financiado por la Vicerrectoría de investigaciones de la Universidad del Valle.

producción en lo curricular, punto de partida para rastrear como se ha entendido y qué se ha entendido por **currículo** dentro de la institución, y de esta manera elaborar una línea en el tiempo en cuanto a producción tanto intelectual como reglamentaria del tema en cuestión.

De todos modos, abordar el tema de la conformación de la política curricular en la Universidad del Valle en el período comprendido entre 1989 – 2009, remite a ubicar la discusión desde sus orígenes.

7.2.3. Genealogía de la flexibilidad: reformas normativas. Los conceptos de Flexibilidad académica y de Formación integral²³¹ aparecen en las premisas de la Universidad al parecer tempranamente, a la par de las discusiones que sobre el significado de Universidad se dieron en los años sesenta, época en la cual el modelo de Universidad tradicional fue reemplazado por uno más “moderno”, buscando la respuesta universitaria a las necesidades regionales de mano de obra y de productividad, en búsqueda del progreso que el país necesitaba, estas premisas aparecen en los principios de la Universidad del Valle de aquellas épocas: *“Promover, orientar, actuar para el incremento y la difusión del conocimiento, este fin implica una secuencia de actividades: crear conocimiento, ordenarlo y transmitirlo. Tareas que definen claramente las tareas de la universidad, investigación, documentación y docencia”*²³²

Si analizamos esta oración podríamos decir que la universidad del Valle se interesaba en transmitir un conocimiento útil para la sociedad, es decir, producir un egresado con unas herramientas básicas para desempeñarse en un sector de la sociedad que le necesitaba enormemente para poder emprender el proyecto de modernización y escape del subdesarrollo (ideas que se veían nutridas por los proyectos de otros países de la región), era la época de “la alianza para el

²³¹ No de manera literal sino de forma implícita en la conformación de los planes de estudio.

²³² La Universidad del Valle y sus programas de desarrollo, oficina de planeación, Univalle, 1968.

progreso” y los intentos nacionales de hacer del capitalismo una fuerza lo suficientemente real como para lograr obtener el capital suficiente para el progreso nacional y acallar los posibles focos de disidencia política del país

En la necesidad de mejorar la educación de la universidad y de cumplir a los objetivos que estaban incluidos en la misión institucional de la Universidad del Valle, se toma la decisión de crear la modalidad de los Estudios Generales en el año de 1962, buscando (como reza la documentación) mejorar el desempeño estudiantil y abrir el camino para la futura Flexibilidad, es de notarse que ya en la conformación de los estudios generales en 1962, las directivas de la Universidad del Valle, hacían uso por primera vez, del concepto de **Formación Integral**. Dentro de este primer proceso de reestructuración de la Universidad del Valle, se centralizaron los Servicios Comunes, que anteriormente, se habían mantenido descentralizados, la idea era la *“centralización de Servicios Comunes y la departamentalización de unidades docentes e investigativas, buscando la concentración de personal, equipos y recursos económicos por áreas afines de conocimiento”*²³³.

Como las fuentes muestran, la Universidad, tenía en este momento un claro fin de *modernización* tanto en la conformación de los entes administrativos y académicos como en la legislación curricular, que también debía modernizarse y reestructurarse al igual que los órganos y dependencias universitarias (en este caso académicas), los profesores y la infraestructura de la Universidad del valle, de principios de los sesenta. Esta necesidad llevada a cabo principalmente para generar “progreso nacional y regional”.

En esta época se reorganizan las facultades tradicionales de la Universidad (refiriéndome al viejo modelo de universidad liberal europea) y se intenta

²³³ Acuerdo 07 del 6 de julio de 1955, en: La Universidad del Valle y sus programas de desarrollo, oficina de planeación, Univalle, 1968.

centralizar los recursos y las unidades académicas, aquí se empiezan a cristalizar las ideas de poder generar una política académico administrativa y curricular centralizada y que menguara un poco el aislamiento y autonomía casi total que tenían las anteriores facultades de la Universidad del Valle. Secciones dentro de la organización académico- administrativa de la universidad se crearon por la integración de los profesores según sus preferencias académicas o por un modo de operación determinado²³⁴

Podemos ver como la Universidad estaba fuertemente sujeta a la política educativa nacional e internacional. La Educación Superior es definida como el nivel en el cual se ofrecen programas formales de educación de tipo intermedio y universitario²³⁵ *“La educación intermedia entendida como una fase de la educación superior orientada hacia la preparación y formación de tecnólogos. Los planes de estudio, como programas de Formación involucran el conjunto de actividades teórico prácticas conducentes a la Formación y preparación del profesional en los niveles de educación intermedia y universitaria”*²³⁶.

La Universidad del Valle, por el carácter técnico de sus inicios conservaba un lugar importante para los planes de formación técnica y su unión con el mercado laboral y empresarial era muy importante. En el año de 1960 se ve reflejada esta relación con la resolución No 23 del 5 de mayo de 1960 en su artículo primero. En este artículo se autorizaba a las dependencias universitarias a prestar servicios a la comunidad y conseguir ingresos para la institución²³⁷.

²³⁴ Diagnostico del subsistema curricular de la Universidad del Valle facultad de Humanidades. Universidad del Valle, 1981

²³⁵ ICFES, algunos tipos de evaluación institucional, Ediciones. Mimeográfica, Bogotá

²³⁶ ICFES, Op, Cit.

²³⁷ Resolución N° 23 de 1960, consejo Directivo. Libros de Resoluciones, Secretaria General, Universidad del Valle.

En 1960 se crea el título intermedio de Auxiliar de –Ingeniero en Topografía y vías²³⁸, y el título intermedio en Comunicación a 3 años, sancionado por el acuerdo No 4 del mismo año del Consejo Directivo, el fortalecimiento de los títulos intermedios o de lo que ahora se llama estudios técnicos se fortaleció en el mismo año con la fundación de la escuela de técnicos de laboratorio químico con su respectivo plan de estudios, la creación de este programa era justificada de la siguiente manera: “Que es necesidad inminente y obligación especial de las universidades el fomentar en Colombia el desarrollo de programas educativos de nivel intermedio universitario por cuanto nuestro país carece de gente preparada para el ejercicio de la técnica mientras abunda el personal de formación académica”²³⁹

Los principios de la educación universitaria de los años sesenta básicamente estaban vinculados a la ingente necesidad de responder a esos nuevos "problemas sociales" a los cuales debía enfrentarse la sociedad colombiana e hicieron de los primeros currículos planeados a escala general, la búsqueda de la preparación para una labor específica dentro de las tendencias económicas del momento.

Dentro del proceso de reorganización que tuvo lugar en la Universidad del Valle desde principios de los años sesenta, se aprecia cómo se reestructuraron los principales departamentos de la Universidad, agrupando asignaturas y actividades docentes, administrativas e investigativas en relación con los campos del saber. Con esta serie de reglamentaciones y medidas se inició la creación de departamentos generales de Matemáticas, Biología, Física, Humanidades, entre otros, con el fortalecimiento de estos departamentos los Estudios Generales empezaron a partir del año lectivo de 1962-1963²⁴⁰.

²³⁸ Acuerdo 02 de 5 de mayo de 1960

²³⁹ Acuerdo 04 de 1960 Consejo Directivo

²⁴⁰ *Ibíd.*, p. 18

Los *Estudios Generales* fueron importantes desde el año de 1962 en la Universidad del Valle y buscaban ofrecer una formación holística e integral al estudiantado del momento, incluyendo dentro de estos cursos lo que los estamentos encargados de los asuntos curriculares de la Universidad de la época consideraban que era necesario para formar un estudiante íntegro y con un nivel de cultura aceptable, así reza en la Resolución No 52 de Septiembre 23 de 1964 del consejo Directivo. Después del segundo año de estudios Generales seguía el ciclo al que se le llamaba de especializaciones, donde la formación “profesional” estrictamente disciplinar hacía su aparición.

El 14 de junio de 1963 por medio del acuerdo 07 del consejo superior se estableció un nuevo plan de estudios para ciencias económicas. Respondiendo a las necesidades nacionales y regionales hace se creó el “plan de estudios Licenciado en Ciencias Biológicas”²⁴¹. De igual forma la creación de postgrados o de “estudios graduados” no se detiene en esta importante época de expansión y crecimiento de la Universidad y se crea el programa de Administración Industrial al nivel de graduado en la división de ciencias Económicas.²⁴² Debido al proceso de centralización y de fusión de entes administrativos se unifican todas las anteriores facultades de Ingeniería bajo una sola facultad, en el acuerdo 02 del 18 de julio de 1963 del consejo Superior Universitario, crea “la facultad de Ingenierías.”

En la misma época vemos como la Universidad en su premisa de modernización crea la oficina de Planeación en el año de 1962. Los primeros trabajos presentados por la Oficina de Planeación aparecen en el *Informe General- Estudio preliminar, Cali Septiembre de 1963*²⁴³ y más adelante lo que se podría llamar el primer plan de desarrollo de la Universidad, el *plan Quinquenal de desarrollo 1969- 1974*, que incluía entre sus articulados el desarrollo físico y administrativo de la Universidad del Valle, incluyendo el proyecto de construcción de la Ciudad

²⁴¹ Acuerdo No 02 22 de mayo de 1964 consejo Directivo

²⁴² Acuerdo 03, 16 de julio de 1964

²⁴³ Plan de Desarrollo Universidad del Valle 1986-2000

Universitaria del Valle (C. U. V.).

Siguiendo con la política de centralización y de mejoramiento administrativo y académico de la Universidad del Valle, se crea la División de Ciencias por medio del acuerdo 01 de 3 de febrero de 1966 del consejo directivo "se crea la división de Ciencias para la preparación de profesionales en ciencias naturales, investigación, teniendo en cuenta: *"necesidad de crear un mecanismo capaz de ofrecer carreras en ciencia es una necesidad del país"*, además de la preparación de científicos el comité está aplicando el entrenamiento de sujetos dotados de: *Sólido fundamento conceptual en Ciencias naturales y Disciplina intelectual elevada, en particular alta capacidad crítica de datos objetivos* en y en el artículo 3° adscribe a la nueva división los *"departamentos de Biología, Física, Matemáticas y Química"*.

En la misma década a finales de 1968, época en la que se asentaba la primera crisis de la universidad y el naciente descontento de los estudiantes se hicieron enormes cambios en la estructura orgánica de la Universidad. En los artículos 2° y 3° aprobados por el Consejo Superior para el acuerdo 03 del 9 de Julio de 1968 se plantea como misión la *"transmisión e incremento del conocimiento y de sus aplicaciones para orientar y participar en el desarrollo integral del hombre y de la sociedad"*.

El siguiente paso administrativo no se hizo esperar, la Universidad como vemos a continuación se autodefine como "agente de cambio en los problemas de la sociedad: Vivienda, educación, la alimentación, salud e industrialización". Para el año de 1968 en la universidad del Valle existían las siguientes Divisiones:

- ✓ Ciencias
- ✓ Humanidades
- ✓ Ciencias Sociales y económicas

- ✓ Educación
- ✓ Arquitectura y arte
- ✓ Ingeniería
- ✓ Salud

El año de 1968 fue muy importante para las universidades y el ambiente universitario a nivel internacional y de manera particular en las universidades latinoamericanas, en medio de la Guerra fría y de regímenes autoritarios instalados en la mayoría de los países y en nuestro caso particular con una “democracia restringida” manejada por el Frente Nacional. Se presenta la agitación estudiantil de mayo del mismo año en París y después en toda Europa. Movimiento que tenía como premisa la “democratización Universitaria”. En Estados Unidos se llevaban a cabo protestas en contra de la participación norteamericana en la Guerra del Vietnam, el rechazo al colonialismo Europeo en África y al imperialismo también fueron objeto de protestas por los estudiantes alrededor del mundo.

Estos ecos pronto hicieron su aparición en nuestro país y en la Universidad del Valle, aunados además a problemáticas internas como la vinculación de la Universidad en varios convenios con Universidades norteamericanas y con instituciones de ese país como la fundación Rockefeller, además de compromisos económicos con organismos como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Los estudiantes pidieron la revisión de dichos acuerdos, en consonancia con la necesidad de democratización y de autonomía frente a las instituciones internacionales y al control férreo de la política del poder central del país. Es en esta época donde aparecer el germen de la lucha estudiantil por una nueva Universidad alejada de la injerencia extranjera y con un sentido más social, crítico e incluyente.

La Universidad del Valle, en estos momentos de fuerte contradicción, se había conformado con la necesidad imperiosa de formar el recurso humano que hiciera frente a los procesos económicos e industriales para los que la región había sido programada, en medio de una fuerte incidencia de organismos extranjeros en la formulación de planes de desarrollo que le permitieran a la región y al país alcanzar unos niveles de “comodidad” óptimos, mediante el aumento de la “productividad” material que necesariamente debía estar unida a la Educación y en particular la formación universitaria. Es así como se configura la política curricular de la Universidad, en los años setenta, a partir de las propuestas de organismos internacionales como la OEA o las Naciones Unidas.

La Universidad, desde estos referentes, debía encargarse de la apropiación y adecuación de la ciencia y la tecnología *“promover, orientar, actuar para el incremento y la difusión del conocimiento, este fin implica una secuencia de actividades: crear conocimiento, ordenarlo y transmitirlo para orientar y participar en el desarrollo integral del hombre y de la sociedad”*²⁴⁴

En este ambiente de formación, para unos fines bien definidos desde la política internacional, aparecen las ideas de “calidad en la educación” y de la eficiencia, situación que se evidencia en la Universidad con la creación de órganos encargados del mejoramiento de los procesos de la Universidad como la oficina de Planeación Universitaria y la aparición de estudios preliminares que llevaran planes de desarrollo, en 1969 nace el CREE²⁴⁵.

La Universidad se propone ser, una fuerza de “desarrollo” de la sociedad, en la cual nace y a la que sirve, como base para el “progreso”. La universidad más que formar al Individuo, debe formar para el proyecto de sociedad que se busca. La Universidad sirve a la sociedad para mejorarla, en el sentido de una gran fábrica

²⁴⁴ La Universidad del Valle y sus programas de desarrollo, oficina de planeación. Univalle, 1968.

²⁴⁵ Centro de Recursos de la Enseñanza.

encargada de almacenar y poner en práctica un conocimiento que viene del mundo “moderno” para poner en práctica a los procesos de mejoramiento económico de la región, que según las políticas internacionales sería el primer paso para alcanzar al “primer mundo” o al “desarrollo”.

En el ámbito curricular la influencia de la Universidad estadounidense es innegable, y el apoyo de técnicos de este país en las facultades y en la conformación de los planes de Estudio de la Universidad desde sus inicios influyó en los programas académicos como en la política curricular²⁴⁶, influencia que se observa en la organización de los ciclos de formación y en la organización del año básico, seguido del ciclo de especialización, situación que en adelante sería denunciada por los estudiantes.

7.2.4. Los estudiantes como actores de la Reforma. Debido a las transformaciones de los últimos años (década de los sesenta), empieza la década siguiente en la Universidad del Valle, con un estudiantado bastante comprometido, influidos por la Revolución cubana, paradigma y emblema de la búsqueda de alternativas de cambio y de justicia social, movimientos que se opusieron al Frente Nacional y surgieron de ellos los primeros núcleos rebeldes que alimentaron la formación de grupos insurgentes como el MOEC y el ELN. “las Universidades, en especial públicas, fueron el centro dinamizador de la denominada lucha ideológica política de esos años”²⁴⁷

En 1970 en el artículo 2º del Acuerdo Orgánico No 01 de 1970 del Consejo Superior Universitario se muestra la misión de la Universidad del Valle para la época, “la misión de la Universidad es la transmisión e incremento del conocimiento y de sus aplicaciones para orientar y participar en el desarrollo integral del hombre y de la sociedad, dentro de un amplio espíritu de libertad

²⁴⁶ En 1960 Convenio con la Universidad de Tulane en Estados Unidos, gracias a lo cual se funda el Instituto de Investigación y Entrenamiento

²⁴⁷ <http://campus.univalle.edu.co/marzo00/piedra.htm>

académica y de respeto a las diferentes opiniones”.²⁴⁸ De acuerdo con su misión, entonces sus objetivos son “conocer las necesidades y los recursos de la sociedad; hacer investigación, formar profesionales, científicos y técnicos; prestar asistencia técnica y servir como asesora en la orientación y dirección de los sistemas de bienestar colectivo, promover el desarrollo cultural de la región y del país”²⁴⁹

En el año de 1971 se presentó una crisis en la Universidad del Valle como resultado de las inconformidades de carácter político que el estudiantado venía sintiendo desde finales de la década anterior, inconformidades que no tardaron en convertirse en protesta y que trajeron consigo un cambio drástico en las políticas académico-administrativas de la Universidad. La apertura de nuevos planes de estudio no se hizo esperar, los proyectos de reforma comenzaron a ser sustentados de manera pública, la Universidad por vez primera se sentaba a discutir sobre su posición en la planeación y la conformación del currículo, con la aparición de organismos encargados de ello y con estudios curriculares en la Universidad.

En los años setenta la Universidad del Valle se cuestionó su acción en dos aspectos:

- El esquema teórico según el cual se reconoce la importancia del proceso educativo en términos de su función social.
- El esquema funcional por el cual debe integrar la Escuela científica al problema social a través de los procesos de Docencia, de Investigación y de Extensión.

²⁴⁸ En: SARASTI Revelo, Ricardo (1981). Diagnóstico del Funcionamiento del Subsistema Curricular de la Universidad del Valle: Facultad de Humanidades, Cali.

²⁴⁹ Consejo Superior Universitario, Acuerdo Orgánico No 01 de enero de 1970, Universidad del Valle. En Sarasti Revelo. *Ibíd.*, p. 4.

7.2.5. La Reforma en sus comienzos. La época de los años setenta se caracteriza por el logro de una centralización de servicios académicos por parte de la administración central y por el interés en un aumento de la “calidad” de la educación impartida en la Universidad del Valle, se puede deducir que el campo al que se le dio gran importancia fue el de la docencia universitaria, en congruencia con los discursos a nivel internacional y Latinoamericano de establecer políticas de desarrollo universitario que incorporen acciones de mejoramiento sistemático de la docencia a nivel superior. Muestra de ello fue el Programa de Mejoramiento de la Docencia Universitaria, apoyado por la OEA ²⁵⁰y el Magíster en Administración Educativa (1978) en el marco del cual se formaron profesores universitarios en todo el país. Convirtiéndose además en espacios propicios para la discusión sobre el currículo en la Universidad.

Todos estos cambios se unían a procesos internacionales y también a lineamientos a nivel nacional entre los cuales cabe mencionar la promulgación de la ley 80 de 1980 el cual introdujo transformaciones sobre todo en el funcionamiento administrativo de las instituciones universitarias de carácter público.

Los años ochenta también fueron los años de la crisis de igual modo que la crisis internacional de la educación, debido a que a pesar de los procesos de escolarización y de aumento cuantitativo de la educación Universitaria vividos sobre todo en los años sesenta no se había cumplido con el proyecto de “modernización social” que se intentó llevar a cabo. En la Universidad del Valle también se vio reflejada esta realidad y fueron los determinantes para la formulación del Plan de desarrollo 1986 – 2000.

²⁵⁰ Apoyo y estudios hechos por el CINDA, el PREDE y el Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria, con reuniones técnicas en Guayaquil 1982, Bogotá 1983 y Lima 1985.

7.2.6. La formación en la mira de la Institución. A la Universidad del Valle se le plantea como punto básico de su funcionamiento en lo académico, la formación, eje de la acción académica de la Institución y eje de la Investigación. A partir de esta primera afirmación se define la Formación como “el proceso a través del cual la Universidad educa en forma continua, a nivel Tecnológico, profesional y avanzado²⁵¹, personas capaces de elaborar de forma consciente, crítica y creativa sus problemas y contribuir al desarrollo de su entorno y de su país.²⁵² La Formación Integral es el proceso en el cual una persona desarrolla sus potencialidades y se va caracterizando como individuo, miembro de una sociedad, ciudadano y profesional, en la cual intervienen:

- La familia
- Grupos sociales
- Escuela
- Agencias Sociales del entorno.

Además la Universidad es depositaria de ciertas responsabilidades que hacen parte de su naturaleza y su función, su obligación entonces es: Ofrecer oportunidades y promover a través de sus procesos académicos, sociales y culturales la continuación del proceso de Formación.

Las herramientas de la Universidad en su misión de formadora y participante del desarrollo de la sociedad son la Docencia, la extensión y la Investigación. En los lineamientos del plan de Desarrollo 1986-2006, la Docencia es la actividad central del proceso de formación, Como actividad universitaria es sinónimo de formación y como actividad de profesores y alumnos conduce a la formación. Entran otros conceptos como la práctica de la formación, en la que Julia Mora incluye “no solo

²⁵¹ Todas estas modalidades estaban incluidas dentro del plan de desarrollo 1986-2000 y se plegaban a las políticas nacionales de modernización y de competitividad a las que las Universidades colombianas deberían responder necesariamente.

²⁵² MORA, Julia (1986), Op., cit.

las actividades formales de docencia sino también, otras como la investigación y las no formales e informales que se constituyen en parte fundamental de la vida académica de la institución”.

No se puede olvidar que para llevar a cabo estas actividades se necesita de un esfuerzo administrativo y de los recursos necesarios para su consecución, con un mejoramiento en la planta física y en la dotación de las actividades de carácter científico, social y cultural que desarrolla.

A partir de estas definiciones se formuló el Plan de Desarrollo 1986-2000 el cual sería una guía, un modelo de administración planificado "en el sentido de definir políticas en el ámbito institucional para que sirvan de guía de acción y a la toma de decisiones de manera oportuna."²⁵³

En aquel momento otras universidades de la región abrieron programas académicos que anteriormente solo eran ofrecidos por la Universidad del Valle, esto generó una disminución de matriculas totales y de primer grado, hecho que se incluyó como importante dentro de los puntos incluidos en el Plan de Desarrollo, la competencia había llegado al sector de educación superior en el departamento y Autoevaluación y calidad fueron palabras que se incluyeron como primordiales dentro del plan, incluyendo el principio de Excelencia académica, fortalecida por la Investigación y soportada en una estructura curricular Flexible para respondiendo a las necesidades del medio laboral y económico.

Dentro de los objetivos del plan de desarrollo 1986-2000 se encontraba además la inclusión de los programas de Doctorado, Magíster y especialización, en 1987²⁵⁴, se reglamentan los programas de doctorado. Se reorganizan las

²⁵³ Plan de desarrollo 1986-2000 Universidad del Valle. p. 4.

²⁵⁴ Consejo Superior Universitario, Resolución 031 de abril 18 de 1988

estructuras de los Comités de Programa y sus funciones y se reestructura la Vicerrectoría académica.

En 1989 se realiza el Seminario sobre Formación universitaria Integral y Flexibilidad Curricular en la Universidad del Valle²⁵⁵ y en el mismo año la necesidad de centralizar la política curricular de la Universidad respondiendo en gran medida a los objetivos del plan de desarrollo 1986-2000, se aprueba el acuerdo 003 del 5 de julio de 1989 del Consejo Superior, objetivos que buscaban el saneamiento de los recursos utilizados por la institución, la modernización de la estructura administrativa, la extensión y regionalización y la autoevaluación académica. Eficiencia en la gestión y en la formación expresada en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este acuerdo que sería la Reforma académica a seguir se tomaron como funciones de la Universidad la Flexibilidad y la Formación Integral²⁵⁶, se entra a un modelo de Universidad unificado y centralizado en lo curricular, teniendo en cuenta una actualización urgente y proyectada hacia el futuro.

El proceso de apertura económica trajo para Colombia un proceso de plegamiento sin censuras a la dinámica económica internacional y cristalizó de alguna manera los deseos de globalización de varios sectores de las elites industriales del país, el cambio económico trajo un necesario cambio en 1990 en el escenario nacional de la política sobre la educación superior y un fomento a la investigación científica y tecnológica, dando lugar a nuevos modos de reflexión y acción sobre lo académico, surge así la Ley 29, de febrero de 1990, para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico. "...promover y orientar el adelanto científico y tecnológico y, por lo mismo, está obligado a incorporar la

²⁵⁵ Memorias del seminario sobre formación Universitaria Integral y Flexibilidad Curricular (1989). Cali. Universidad del Valle, Vicerrectoría Académica.

²⁵⁶ Ver al respecto del Acuerdo Reforma 003 de 1983, CALERO, Américo; VEGA SANABRIA, Guillermo; JIMÉNEZ ESCOBAR, William. " Normatividad y Tendencias Curriculares en la Universidad del Valle 1989-2000", Cali, mayo de 2007.

ciencia y la tecnología a los planes y programas de desarrollo económico y social del país y a formular planes de ciencia y tecnología tanto para el mediano como para el largo plazo. Asimismo, deberá establecer los mecanismos de relación entre sus actividades de desarrollo científico y tecnológico y las que, en los mismos campos, adelanten la universidad, la comunidad científica y el sector privado colombianos”²⁵⁷.

Desde el año de 1991 la Universidad colombiana y el país estaban siendo escena de grandes transformaciones; las cuales trajeron consigo transformaciones jurídicas en la conformación de la educación, principios que se incluyeron dentro de la constitución Nacional de 1991, inicio de futuras transformaciones, como la ley 30 de 1992 y dentro de la Universidad del Valle, la reforma académica con el acuerdo 001 de 1993 del consejo Superior y el Estatuto de Investigaciones Acuerdo 002 de 1993 del Consejo Superior.

En la Universidad del Valle ya se estaba pensando en la precariedad o la insuficiencia que había tenido la reforma hecha con el Acuerdo 003 de 1989, principalmente por considerarla como una reforma que no era de carácter general y que no se empeñaba por una reestructuración de los organismos académico-administrativos de la Universidad²⁵⁸, de este modo aparece en las discusiones de los organismos centrales encargados de lo curricular la posibilidad de generar y sancionar una nueva reforma que incluyera una reorganización de las Unidades académicas y que por medio de nuevas formas de enseñanza lograra llevar a cabo los principios de Flexibilidad y Formación Integral e Interdisciplinariedad, discusiones que se orientaban hacia la definición de los ciclos de formación, de profesionalización y especialización en unión con los postgrados y que incorporaban el concepto de crédito.

²⁵⁷ Congreso Nacional de la República, Ley 29 de Febrero de 1990, Artículo 1°

²⁵⁸ Discusiones del comité de currículo de la Universidad del Valle (1991-2000) Acta No 015 de 1991

En 1992 el gobierno Nacional decreta la ley 30 de 1992 en donde se reestructura la organización de la Educación superior y donde se enfatiza su función, misión y su organización básica administrativa:

“La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional”.²⁵⁹ Y que “La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado”. Además incluye como funciones de la Educación superior cuestiones como profundizar en la formación Integral de los colombianos²⁶⁰, la formación de profesionales para la solución de las problemáticas regionales y nacionales²⁶¹, la armonización y colaboración con los niveles educativos que le preceden para lograr su misión²⁶²

En el año de 1993 tras las discusiones frente a los nuevos cambios que la región y el país enfrentaba con la constitución de 1991 y las leyes en el marco de la Educación superior antes mencionadas es que nace la Reforma curricular emanada del acuerdo 001 de 1993 del Consejo Superior Universitario debido a que “son las transformaciones sociales y culturales las que configuran nuevas condiciones para la generación y transmisión de conocimiento”²⁶³

Entre los nuevos principios emanados del Acuerdo 001 de 1993 podemos hallar:

- Formación Personalizada (Aprender a aprender)

²⁵⁹ Congreso Nacional, Ley 30 de 1992, Artículo 1°

²⁶⁰ *Ibíd.*, Artículo 6° inciso a

²⁶¹ *Ibíd.*, Inciso b.

²⁶² Inciso f.

²⁶³ Consejo Superior Universitario, Acuerdo 001 de febrero 3 de 1993, Considerando 1.

Se buscaba sustituir un modelo tradicional de educación donde el estudiante era una antena repetidora, donde se premiaba y se estimulaba el conocimiento memorístico y bancario por uno personalizado, crítico y activo²⁶⁴

- Por encima de una tendencia profesionalizante estrictamente disciplinar se pasa a una formación integral en búsqueda de un ciudadano con conciencia crítica y comprometido éticamente con el país y con la región.

Incluye un cambio en los procesos pedagógicos:

"Es preciso adoptar una nueva pedagogía para propiciar desarrollos intelectuales autónomos y una perspectiva de Educación Permanente.

La reforma de 1993 respondía a las intenciones del 003 de 1989 e introdujo cambios importantes entre los que estaban:

- ❖ El diseño y contenido de los planes
 - ❖ Modalidades de enseñanza
 - ❖ Calendario Académico
 - ❖ Sistemas de Evaluación académica.
- El cambio a una alternativa que incluya la Formación integral y personalizada
 - La formación por ciclos:
 - ❖ Ciclo de Fundamentación:
El cual sería de carácter altamente interdisciplinario para definir su futura opción profesional.

²⁶⁴ JARAMILLO, Juan Manuel (1993). "El modelo de Universidad y el concepto de Formación". Serie de Documentos Univalle.

❖ Ciclo Profesional:

Dedicado a la formación del estudiante en un campo específico o en una profesión.²⁶⁵

En el marco del Acuerdo 001 de 1993 el Consejo superior reglamenta el estatuto de Investigación de la Universidad del Valle, Acuerdo 002 de 1993, donde se logran unificar los entes encargados de la administración y se regula el trabajo investigativo dentro de la institución.

Después de la reforma de 1993 las discusiones acerca de los significados principales de la reforma, y de la forma como debía llevarse a la práctica no se detuvieron. De igual forma la discusión acerca del proceso de acreditación de varios programas de formación de la Universidad, debido a que en febrero de 1995 ya había nueve Universidades alrededor del país que habían empezado el “proceso colaborativo de acreditación”²⁶⁶, en el mismo año, además de la necesidad y el interés de empezar el proceso de acreditación de programas de pregrado, se avecinaba la discusión sobre la aprobación, acreditación y continuidad de los postgrados para implementar el Decreto 836 de 1994²⁶⁷ que propone el cambio en el currículo de las maestrías. En el marco de estas discusiones el Consejo Superior por medio del Acuerdo 007 de noviembre 19 de 1996 reglamenta los programas de postgrado de la Universidad del Valle.

“En 1998 se inició un proceso de revisión de las políticas académicas plasmadas en el acuerdo 001 de 1993 del consejo superior, con fin de redefinir sus fundamentos, estrategias y desarrollos programáticos”²⁶⁸, en el mismo año la Universidad del Valle debe afrontar la crisis financiera que llevó a su cierre. En el

²⁶⁵ Ver, CALERO, Américo; VEGA, Guillermo; JIMÉNEZ, William (2007). Normatividad y Tendencias Curriculares en la Universidad del Valle 1989-2000.

²⁶⁶ Acta del 17 de febrero de 1995 del comité de currículo de la Universidad del Valle.

²⁶⁷ Actas del 20 de octubre y 17 de noviembre de 1995

²⁶⁸ Plan Estratégico de Desarrollo 2005-2015, Universidad del Valle. p. 62.

siguiente año la Rectoría decide tomar la acreditación de los programas de la Universidad del Valle como una de sus principales metas²⁶⁹. En 1999 por medio de la Resolución No.165 octubre de 1999 se establecen los criterios de admisión para los Programas Académico de Pregrado. Admisión enero- mayo del 2000 con las excepciones emanadas de la Constitución del 1991 en donde se reservan el 4% del total de los cupos de cada programa a quienes pertenecen a una comunidad o resguardo indígena, al programa de reinserción 2% del total de los cupos.

En este mismo año terminando un proceso de evaluación que se hizo al acuerdo 001 de 1993 aparece el Acuerdo 009 de 2000 del Consejo superior en donde se intenta mejorar y poner freno a algunas de las disposiciones de la anterior reforma bajo los principios de Calidad, pertinencia y eficiencia y proponiendo de nuevo una propuesta curricular que busque la Formación integral de sus estudiantes a través de la Flexibilidad Curricular y el mejoramiento de la gestión académica. Como complemento de la política esbozada en el 009, el Consejo superior aprueba el Acuerdo 003 de 2001 el cual reglamenta lo atinente a la investigación "*La investigación es una actividad intelectual que se constituye en el eje de la evolución del docente, de las transformaciones curriculares y de la modernización de la Universidad*"²⁷⁰.

En estos años la Universidad colombiana estaba siendo protagonista de varias transformaciones que se enmarcaban en la política educativa estatal en donde se ponía como principales metas de la educación superior la necesidad de ampliar la cobertura asegurando la calidad y pertinencia en consonancia con los cambios del contexto, entre ellos "la globalización e internacionalización y las opciones curriculares que se han abierto en función de las transformaciones de los sistemas productivos y del mercado laboral (educación permanente, flexibilidad, educación

²⁶⁹ *Ibíd.*

²⁷⁰ Artículo 1º, Numeral 4. Acuerdo 003 de 2001 del Consejo Superior

virtual, transversal a todas las modalidades pedagógicas de Formación, desarrollo de competencias laborales)²⁷¹.

El Gobierno Colombiano cambiaba las relaciones con las Universidades públicas y promovía los procesos de Auto evaluación y de mejoramiento de la calidad de la Educación. Es importante anotar como el 10 de septiembre de 2003 por medio del Decreto 2566 del Ministerio de Educación Nacional se reglamentan los estándares mínimos de calidad para el registro calificado de programas de pregrado y postgrado, pero además de esto, “resalta la pertinencia de los programas en un contexto globalizado en función de las necesidades reales de formación del país y en la región donde se va a desarrollar, tiene en cuenta el desarrollo de las competencias y las habilidades de cada campo y las áreas de formación para definir los perfiles formativos y destaca la formación integral, la formación investigativa y la proyección social de los programas académicos”.²⁷²

Las políticas nacionales de calidad y pertinencia calificadas por medio de indicadores y de estándares claros serían parte de las políticas de la Universidad del Valle para el siglo XXI, ya que en el plan nacional de desarrollo 2002-2006 “Hacia un estado comunitario” aclaraba que un 12% de los aportes de la nación serían distribuidos en las universidades de acuerdo con los indicadores de Gestión y Calidad, de ahí que la asignación de los recursos estatales se encontraba cada vez más condicionada por la competencia interinstitucional, los esfuerzos de autoevaluación y acreditación institucional y la evaluación externa de los logros y desempeños institucionales”²⁷³

Es así como los procesos de autoevaluación y acreditación institucional se convierten en de primera importancia en la política de las Universidades públicas, la Universidad del Valle no se aleja de dicho proceso y arranca su proyecto de

²⁷¹ Plan Estratégico de Desarrollo 2005-2015 Universidad del Valle. Pág. 52.

²⁷² *Ibíd.*, p. 55

²⁷³ *Ibíd.*, p. 54.

Acreditación Institucional, que se ve claramente evidenciado en el Informe final de Autoevaluación institucional entregado al CNA en Octubre del 2004.

La Universidad del Valle se embarca en la empresa de mejorar la relación de oferta y demanda de programas, de mejorar la docencia y de lograr la introducción de las Tecnologías de la Información (TI) para lograr una Universidad “abierta” y en un franco proceso de internacionalización en medio de la globalización y unida a claros medidores de calidad institucional que emanan del Ministerio de Educación Nacional para las Universidades públicas, es en este proyecto que aparece el Plan Estratégico de Desarrollo 2005-2015.

El plan de desarrollo de la Universidad del Valle 2005- 2015 se enmarca dentro de la política curricular expresada en el acuerdo 009 de 2000 y se mantiene principalmente bajo los principios de calidad y pertinencia y para responder a estos principios regidores de la política a futuro de la Universidad del Valle la Universidad debe seguir buscando una educación de alta calidad, de excelencia, integral y flexible como se puede extraer de uno de los objetivos del plan de desarrollo " la necesidad de consolidarse(la Universidad), a futuro en una universidad de excelencia, e identifica, como principios rectores, el respeto y la tolerancia, la libertad de cátedra, la formación integral y el compromiso con los valores democráticos".

7.2.7. Los Acuerdos y sus objetos, la formación y la formación integral. Por medio del Acuerdo 003 de 1989 “se establecen políticas sobre Formación Universitaria Integral y Flexibilidad Curricular en la Universidad del Valle, se traza un plan de trabajo y se fija un cronograma para poner en práctica las políticas aquí definidas” (sic). El Acuerdo 001 de 1993, por su parte, “establece el marco general de la estructura curricular de la Universidad del Valle”. A través del Acuerdo 009 de 2000, por último, “se establecen las políticas, las normas y las instancias para la definición y reforma de los programas de formación de pregrado de la

Universidad del Valle y se reforma el Acuerdo No. 001 de Febrero de 1993” (sic). Expresado de manera sintética, los objetos de los cuales se ocupa cada una de las normas expedidas serían: La reforma de 1989 de la formación integral y la flexibilidad curricular. La reforma de 1993 de la estructura curricular de la Universidad. La de 2000 de los programas de formación de pregrado.

No obstante, al referirse a la “formación integral” y a la “flexibilidad curricular” como su asunto central, el Acuerdo 003 de 1989 introduce dos de los principios que se mantendrán como elementos comunes a las tres reformas curriculares ocurridas, entre 1989 y 2000. Y aunque cada Acuerdo modifica el anterior (el de 1989 es reformado por el de 1993 y éste a su vez es reformado por el de 2000), la formación integral y la flexibilidad curricular constituirán dos de los temas recurrentes a partir de los cuales se articula buena parte del discurso sobre la formación en la Universidad en este período. Ahora bien, dado que la formulación de lo que en cada Acuerdo puede ser considerado como su objeto varía, vale la pena preguntarse ¿cómo se justifican los objetos así definidos y los énfasis adoptados en cada caso?

Las justificaciones

Cuando el Acuerdo 003 de 1989 se centra en la formación integral y la flexibilidad curricular lo hace teniendo en cuenta:

- ✓ La idea de la formación como “eje de la acción académica” y la investigación como su “fundamento”.
- ✓ El Plan de Desarrollo 1986-2000 en lo que atañe a:
- ✓ mejorar la calidad académica de los “programas de formación”²⁷⁴,

²⁷⁴ Al referirse a “programas de formación”, este Acuerdo trata específicamente de los programas de pregrado, lo cual será una característica también de los Acuerdos de 1993 y de 2000. Aunque estos dos últimos documentos aluden y, eventualmente, inciden en otros niveles de formación (e.g. de postgrado), las tres reformas curriculares, de hecho, se centran en la formación de pregrado.

- ✓ adoptar un modelo de formación universitaria “que desarrolle gradualmente la creatividad y la capacidad analítica de los estudiantes”,
- ✓ buscar el “desarrollo integral del estudiante”.
- ✓ La necesidad de adoptar un programa de flexibilización, actualización y proyección curricular.

El Acuerdo 001 de 1993, por su parte, plantea un marco general de la estructura curricular de la universidad en virtud de:

- ✓ Las nuevas condiciones socio-culturales para la generación y transmisión del conocimiento.
- ✓ La necesidad de una “pedagogía moderna”, basada en un currículo flexible y que propenda por una formación integral (nótese aquí retomados explícitamente los objetos del Acuerdo de 1989).
- ✓ La nueva Constitución Política, promulgada en 1991.
- ✓ La necesidad de actualización que la Universidad del Valle tiene frente a las circunstancias anteriores. En concreto, es necesario actualizar:
 - ✓ Facultades, departamentos y planes de estudio,
 - La manera de impartir la formación profesional,
 - El calendario académico,
 - Las modalidades de trabajo,
 - La admisión y la evaluación de los estudiantes,
 - La evaluación de la actividad docente e investigativa
 - La determinación de los cupos en los distintos “ciclos” de la formación²⁷⁵.

²⁷⁵ Como se verá más adelante, el Acuerdo 001 de 1993 introduce la noción de “ciclos” en la formación de pregrado. Los ciclos en mención corresponden a un primer período de “formación básica”, llamado “ciclo de fundamentación”, y a un segundo período de formación en los respectivos campos disciplinares, denominado “ciclo profesional”.

El Acuerdo 009 de 2000, por último, establece las políticas, las normas y las instancias para la definición y reforma de los programas de formación de pregrado en atención a:

- ✓ El propósito institucional de ofrecer una “formación de excelencia”, respaldada en la investigación y de acuerdo con la Ley y el Estatuto General de la Universidad.
- ✓ La idea de formación como estrategia de desarrollo humano; así mismo, como base para contribuir al desarrollo de la región y el país y para la creación de una sociedad del conocimiento.
- ✓ La idea de formación como resultado de la convergencia de la docencia, la investigación y la extensión.
- ✓ La demanda de formar a las nuevas generaciones a través de programas profesionales y tecnológicos y de acuerdo con las exigencias de modernización, democratización, globalización y los cambios tecnológicos del contexto mundial.
- ✓ La necesidad de renovar, con base en criterios de calidad, pertinencia y eficiencia:
 - ✓ los programas académicos²⁷⁶,
 - ✓ los enfoques pedagógicos,
 - ✓ los conceptos curriculares y
 - ✓ las estructuras de funcionamiento y de gestión del currículo.
 - ✓ Los procesos de acreditación académica.

Una lectura rápida frente a las razones invocadas para justificar cada una de las reformas curriculares introducidas por los Acuerdos permite distinguirlas en virtud de, por lo menos, tres tipos de condiciones, a saber: de orden “filosófico”, de orden “normativo general” y de orden “socio-cultural”. (Como se verá, las razones de orden socio-cultural también podrían entenderse como elementos explícitos de

²⁷⁶ El Acuerdo 009 de 2000 introduce la expresión “programa académico” en lugar de “planes de estudio”, ésta última usada en los Acuerdos anteriores. Puesto que el texto no ofrece información al respecto, sería necesario consultar otras fuentes para saber qué se denota en cada caso y a qué obedece tal substitución.

una posible conceptualización en curso sobre la naturaleza de la universidad contemporánea, tal como ella se concreta en la Universidad del Valle.

Serían razones de orden conceptual sustentas los enunciados que esbozan una particular idea de formación, en la cual se ampararían y a partir de la cual se entenderían las decisiones tomadas en cada Acuerdo. En este sentido, mientras que el Acuerdo de 1989 alude sucintamente a la formación como “eje de la acción académica” y a la investigación como su “fundamento” y mientras que el Acuerdo de 1993 obvia cualquier definición inicial al respecto, el Acuerdo de 2000 otorga, de entrada, mayor destaque a este asunto. Como fue señalado arriba, dicho Acuerdo sustenta la nueva reforma curricular en el propósito institucional de ofrecer una “formación de excelencia” y en la idea de formación como estrategia de desarrollo humano; así mismo, como base para contribuir al desarrollo de la región y el país y para la creación de una sociedad del conocimiento. Señala, además, que la formación en la universidad es el resultado de la convergencia de la docencia, la investigación y la extensión.

Desde el punto de vista del orden normativo general al que apela cada reforma se encuentra que el Acuerdo de 1989 remite al Plan de Desarrollo Institucional 1986-2000, el Acuerdo de 1993 lo hace a la nueva Constitución Política promulgada en 1991 y el Acuerdo de 2000, de modo genérico, invoca la Ley la Ley 30 de 1992, y, después, el Estatuto General de la Universidad. Este último acuerdo parece tener en cuenta, también, el nuevo marco legal para las instituciones de educación superior en Colombia al referirse a las exigencias de los procesos de autoevaluación y de acreditación académica.

Por último, en relación con lo que serían las condiciones de orden socio-cultural en las que debe desarrollarse la misión formativa de la Universidad del Valle, el Acuerdo de 1989 obvia cualquier alusión directa al respecto; pero, en contraste, los Acuerdos de 1993 y de 2000 señalan explícitamente aquellas que

determinarían la imperiosa necesidad que la Universidad tendría de actualizarse. El Acuerdo de 1993 alude, por ejemplo, a las “nuevas condiciones [...] para la generación y transmisión del conocimiento”, a la exigencia de una “pedagogía moderna” y a la necesidad de una estructura curricular y académico-administrativa acorde con estas circunstancias. El Acuerdo de 2000, por su parte, hace eco de las exigencias de modernización, democratización, globalización y los cambios tecnológicos del contexto mundial, así como de aquellas planteadas por los procesos de autoevaluación y de acreditación institucional. Desde esta perspectiva, la Universidad debe renovarse para encarar las demandas sociales acerca de la formación profesional y tecnológica de las nuevas generaciones y actualizar sus procesos académicos, enfoques pedagógicos, conceptos curriculares y estructuras de funcionamiento y de gestión del currículo.

Los contenidos de la reforma: intentos por comprender la formación de las profesiones

El Acuerdo 001 de 1993 contiene en total cuatro artículos, los cuales tratan sucesivamente de:

- La formación universitaria integral.
- La flexibilidad curricular.
- Los “aspectos programáticos” o, más precisamente, la programación y organización de las asignaturas y planes de estudio.
- El “plan de trabajo”, es decir, un cronograma que las unidades académicas adelantarían, de acuerdo con la resolución que para tal efecto expidiera el Consejo Superior.

El Acuerdo 001 de 1993 trata en sus 55 artículos de los siguientes temas:

- La organización académica y la nueva estructura curricular de la universidad (artículos 2 al 4).

- Las facultades y sus órganos de gobierno: facultades, consejos de facultad y sus funciones académico-curriculares, jefes de departamento y sus funciones (artículos 5 al 15).
- Los departamentos y sus órganos de gobierno: departamentos, claustros de departamento y sus funciones, consejos de departamento y sus funciones, jefes de departamento y sus funciones (artículos 16 al 23)
- Las escuelas, los centros y los institutos (artículo 24).
- Los planes de estudio de pregrado y modalidades de enseñanza, directores de plan de estudios y sus funciones, comités de plan de estudios y sus funciones (artículos 25 al 44, siendo esta la sección más larga del Acuerdo).
- Los comités de currículo de la universidad y sus funciones y los comités de currículo de las facultades y sus funciones (artículos 45 al 47).
- El calendario académico (artículo 48).
- El sistema de evaluación académica (artículos 49 al 55).

Finalmente, el Acuerdo 009 de 2000 contempla en sus 40 artículos los siguientes temas:

- Los propósitos y principios generales del proyecto formativo de la universidad y los programas de pregrado (artículos 1 al 3).
- Los programas de formación de pregrado (artículos 4 al 13).
- Las instancias responsables de la creación, funcionamiento y desarrollo de los programas de pregrado (artículos 14 al 28, siendo de nuevo esta la sección más larga del Acuerdo).
- La programación académica y el sistema universitario de información (artículos 29 al 33).
- La autoevaluación y la acreditación (artículos 34 al 36).
- Disposiciones varias: plazos para la presentación de propuestas de reestructuración académico-administrativas y académico-curriculares, plazos para

la implantación de la reforma y derogación de normas contrarias (artículos 37 al 40)

7.2.8. Profesión o disciplina. Un cruce de problemas. Formación básica y formación profesional. El Acuerdo 003 de 1989 no distingue entre “formación básica” y “formación profesional”, pero se refiere a la “formación universitaria integral” y define la integralidad como principio orientador de todo el proceso de formación. En este contexto, estipula que todos los estudiantes deben cursar un mínimo de asignaturas en los “campos” a) social y humanístico y b) de fundamentación científica e investigativa, como requisito para optar a un título en la Universidad del Valle. Es responsabilidad de los comités de currículo de facultades y de los comités de plan, definir el mínimo de éstas asignaturas. Lo “básico” de la formación correspondería entonces a los cursos y experiencias comunes a todos los estudiantes y planes de estudio.

El Acuerdo señala que dentro de la formación deben atenderse también c) los aspectos éticos y legales del ejercicio profesional y d) las tecnologías informáticas: computadores, redes de comunicación, bases de datos y paquetes de computación, de acuerdo con las necesidades de cada campo profesional. También contempla la posibilidad de ofrecer cursos de castellano para quienes lo requieran. Los profesores, en cualquier caso, deben buscar que los estudiantes “se expresen correctamente”, tanto en forma verbal como escrita; además, deben corregir sus informes, tareas y trabajos escritos teniendo en cuenta la redacción y la ortografía. Los profesores también deberán promover la participación verbal de los estudiantes en las clases, mediante discusión, sustentación oral de informes escritos, desarrollo de seminarios. Todos los planes de estudio deben incluir, como parte de los requisitos curriculares, actividades en las cuales el estudiante tenga un contacto directo con la práctica profesional o una vinculación con actividades de desarrollo comunitario relacionadas con su campo de formación,

participando, según sea el caso, en prácticas, pasantías, asesorías y proyectos de investigación reconocidos institucionalmente.

El Acuerdo 001 de 1993 sí introduce una distinción explícita entre lo que sería la “formación básica” y la “formación profesional”, expresada a través de los llamados “ciclos” de la formación. El Acuerdo agrupa las asignaturas en “componentes”, distribuidos en “ciclos”, de acuerdo con la naturaleza de cada facultad.

Los “ciclos” de los programas de pregrado son dos: el de “fundamentación” y el “profesional”. Al ciclo profesional corresponde la formación sistemática en un campo disciplinar específico. Al ciclo de fundamentación corresponde:

- La formación básica en los diferentes componentes de la formación académica integral.
- La formación integral en donde confluyan distintos saberes para resolver problemas teóricos y prácticos.
- Las alternativas de educación que faciliten la opción profesional, la formación integral e introduzcan gradualmente en los estudios del ciclo profesional.

En el ciclo de fundamentación el “plan de estudios” se organiza en cuatro grandes “opciones”, a saber: humanístico- artística, científico-natural y exacta, científico-social y científico-tecnológica. Cada opción incluye todos los componentes de la formación académica integral, pero enfatiza los componentes que la definen²⁷⁷.

²⁷⁷ El Acuerdo 001 de 1993 agrupó los cursos existentes en los componentes y estableció los porcentajes necesarios para completar cada plan de estudios. Así, la norma definía que “en el Ciclo de Fundamentación el 70% de los créditos será en asignaturas de fundamentación y el 30% restante será en créditos de asignaturas propias de su formación profesional. Del 70% anterior, el 60% corresponde a créditos de asignaturas de la opción en la que está inscrito el estudiante y serán obligatorias; y el 40% restante corresponde a créditos de asignaturas de las otras tres opciones. La opción se determina en función de la profesión a la que aspira el estudiante. (artículo 32, parágrafo 1). “En el Ciclo Profesional el 70% de los créditos corresponde a asignaturas propias de la profesión y el 30% restante a asignaturas electivas” (artículo 32, parágrafo 2).

El Acuerdo 009 de 2000 ratifica la organización del currículo por ciclos introducida en el Acuerdo 001 de 1993 y prescribe el otorgamiento de títulos al finalizar cada uno de dichos ciclos, a saber: títulos tecnológicos o intermedios para el primero – ciclo de fundamentación – y títulos profesionales para el segundo – ciclo de profesionalización. El Acuerdo clasifica las asignaturas en:

- “Básicas”, orientadas a proporcionar los fundamentos teóricos y metodológicos de la formación profesional en cada área.
- “Profesionales”, aquellas que proporcionan los conocimientos específicos de la profesión.
- “Electivas”, divididas a su vez en “electivas profesionales” y “electivas complementarias”. Las primeras permiten profundizar en un aspecto, tema o problema de la profesión; las segundas para desarrollar aptitudes, potencialidades y atender los intereses personales del estudiante.

En síntesis, la distinción entre “formación básica” y “formación profesional” aparece de modo explícito a partir del Acuerdo de 1993, el cual introduce la idea de formación por “ciclos”: el de “fundamentación”, orientado a la formación “básica”, y el “profesional” que, como su nombre lo indica, estaría orientada a la formación en los respectivos campos disciplinares. La noción de ciclo y esta división se mantiene en el Acuerdo del 2000.

Formación profesional e investigación

Una de las premisas y justificaciones del Acuerdo 003 de 1989 es que la formación es el eje del trabajo académico y la investigación su fundamento (Consideración 1). Siendo así, éste Acuerdo establece que los planes de estudio incluyan, como parte de los requisitos curriculares, actividades en las cuales los estudiantes tengan contacto directo con la práctica profesional (prácticas, pasantías, asesorías) o participación en proyectos de investigación reconocidos

institucionalmente. Como quedó dicho en el apartado anterior, el Acuerdo también señala que uno de los campos en el que todos los estudiantes deberán cursar un mínimo de asignaturas corresponde al de fundamentación científico-investigativa. La norma establece, finalmente, que los departamentos revisen permanentemente sus cursos para integrar diversas estrategias y modalidades de formación que garanticen el acceso de los estudiantes a las distintas formas de producción del saber en cada campo (todas las disposiciones se encuentran en el artículo 3).

El Acuerdo 001 de 1993 asume, como principio de la nueva estructura curricular de la Universidad del Valle, la necesidad de favorecer formas de flexibilidad pedagógica que promuevan la investigación, la reflexión y la transferencia crítica del conocimiento (artículo 3, inciso d). Para lograr esa nueva estructura propone, como uno de los objetivos a alcanzar, el establecimiento de un nuevo sistema de calificación, evaluación y promoción del trabajo docente que busque un equilibrio entre la docencia, la investigación y la extensión (artículo 4, inciso h). Este Acuerdo señala a la facultad como el espacio académico donde se orientan y administran las labores docentes, investigativas y de extensión de los profesores y ordena la elaboración de un plan de desarrollo académico, de obligatoria observancia, en cada una de ellas. Este plan debe señalar los objetivos, prioridades y políticas curriculares también en relación con la investigación (artículos 5 y 8).

Por su parte, el Acuerdo 009 de 2000, asume que la misión institucional de proporcionar a los estudiantes una formación de excelencia tiene que estar respaldada por la investigación y la creación de conocimiento científico, tecnológico y humanístico (consideración 1). La formación se entiende, entonces, como un “proceso continuo y sistemático”, resultado de “la articulación sinérgica de las funciones de docencia, investigación y extensión” (consideración 3). En este contexto, el Acuerdo incluye, dentro de los propósitos y principios generales de la Universidad del Valle, “estimular la capacidad y el desarrollo responsable de una

actitud intelectual acorde con lo que representa la Universidad en nuestra cultura”. Para ello propone fomentar “capacidades para la investigación, la producción intelectual y el conocimiento interdisciplinario de los fenómenos y procesos profesionales, sociales, culturales y técnicos” (artículo 1, inciso b). Para la realización de estos principios y propósitos formativos, las unidades académicas deberán favorecer, por ejemplo, la integración de las funciones docentes, investigativas y de extensión que les son propias (artículo 3, inciso a).

En síntesis, la investigación surge en el Acuerdo 003 de 1989 como “fundamento” y “estrategia” de formación, llegando a constituir, de hecho, un “requisito curricular” para los estudiantes. En contraste con la atención exclusiva que éste Acuerdo da a la investigación como elemento indispensable en la formación de los estudiantes, el Acuerdo 001 de 1993 se ocupa de ella como práctica universitaria y la vincula, sobre todo, a las labores de los profesores y como elemento definitorio de la formación de postgrado²⁷⁸.

El Acuerdo 009 de 2000 propone, finalmente, la investigación como “función” de la Universidad del Valle, junto a la docencia y la extensión. Esta norma enfatiza la

²⁷⁸ En consonancia con los principios del Acuerdo 001 de 1993, la posterior reglamentación de los estudios de postgrado (Acuerdo 007 de 1996, expedido por el Consejo Superior) establece como objetivo de la formación en este nivel mejorar la calidad de las actividades académicas y orientarlas hacia la investigación para la búsqueda de soluciones científicas a los problemas sociales, económicos, culturales y tecnológicos del país (artículo 2º, inciso a). El Acuerdo 007 de 1996 establecerá las siguientes modalidades de estudios postgraduados en la Universidad del Valle. En ellos nótese el papel definitorio de cada nivel dado a la investigación.

a) Especializaciones: estudios desarrollados con posterioridad a un programa de pregrado que posibilitan el perfeccionamiento de la misma ocupación, disciplina o área afín o complementaria (artículo 1).

b) Maestrías: orientadas a ampliar y desarrollar conocimientos para la solución de problemas disciplinarios o profesionales y a dotar a la persona de instrumentos básicos como investigador en un área específica que permitan profundizar teórica y conceptualmente en un campo de la filosofía, las humanidades, las ciencias y las artes.

c) Doctorados: se concentran en la formación de investigadores a nivel avanzado, tomando como base la disposición, capacidad y conocimientos adquiridos por la persona en los niveles anteriores de formación. Debe cumplir obligatoriamente con una tesis. (artículo 1, incisos a, b, c)

necesidad de integrar estas tres funciones en el trabajo docente y destaca el papel de la investigación como soporte de la formación²⁷⁹.

Formación profesional e interdisciplinariedad

Al adoptar el concepto de “formación universitaria integral” como “principio orientador del proceso de formación”, el Acuerdo 003 de 1989 establece como tarea fundamental el “desarrollo de las potencialidades del ser humano”. Una de las “estrategias” para tal fin incluye “posibilitar un acercamiento multidisciplinario hacia el saber, de forma que más allá de lo parcelable, de lo enseñable de cada ciencia, el estudiante sea capaz de percibir la complejidad del todo” (sic, artículo 1). El Acuerdo ordena, además, que todos los estudiantes cursen un mínimo de asignaturas en los campos social y humanístico y de fundamentación científica e investigativa, como requisito para optar a un título en la Universidad del Valle.

El Acuerdo 001 de 1993, después de enumerar las diferentes unidades que constituyen la nueva estructura académico-administrativa de la Universidad del Valle (facultades, departamentos, escuelas, centros e institutos), plantea que, aún cuando ellas son autónomas e independientes, pueden asociarse para planificar el “trabajo académico interdisciplinario” (artículo 1). El Acuerdo enuncia, como uno de los principios de esa nueva estructura, propiciar la “cultura de la interdisciplinariedad” en las instancias involucradas en los procesos curriculares (artículo 3, inciso g). Las facultades se reconocen como el “lugar de encuentro de las disciplinas” y el “espacio académico para su desarrollo a través del trabajo interdisciplinario” (artículo 5).

²⁷⁹ En el marco de las políticas del Acuerdo 009 de 2000, el Acuerdo 003 de 2001, expedido por el Consejo Superior, especificará posteriormente la política en investigación de la Universidad del Valle. Este nuevo Acuerdo define a la Universidad del Valle como una universidad de carácter investigativo; la investigación surge como “el componente que fundamenta el proceso de formación académica y profesional, al cual se articula permanentemente para generar conocimiento y proveer educación de alta calidad” (artículo 1, numeral 4). La investigación es vista, además, como un “puente” entre disciplinas y entre unidades académicas para generar relaciones interdisciplinarias y, teniendo en cuenta las nuevas corrientes de investigación, generar escuelas de pensamiento (artículo 3).

El Acuerdo 009 de 2000, por su parte, asocia al conocimiento interdisciplinario de los fenómenos al desarrollo de la capacidad crítica y de una actitud intelectual “acorde con lo que representa la Universidad dentro de nuestra cultura” (artículo 1, inciso b). Adicionalmente, estipula que para la realización de los principios generales y los propósitos formativos de la Universidad, las unidades académicas deberán estimular “la articulación de los distintos saberes disciplinarios y profesionales” (artículo 3, inciso b). Este nuevo Acuerdo retoma las cuatro opciones de asignaturas del “ciclo de fundamentación”, ya consignadas en el Acuerdo 001 de 1993 (los componentes humanístico-artístico, científico-natural, científico-social y tecnológico), y enfatiza su carácter interdisciplinario. Por último, ordena que la interdisciplinariedad sea uno de los criterios a partir de los cuales deben diseñarse las “Asignaturas Electivas Profesionales” y las “Electivas Complementarias” (sic, artículo 7).

En suma, dos cuestiones pueden ser destacadas hasta aquí. Primero, tanto la noción de multidisciplinariedad planteada en el Acuerdo de 1989 como la de interdisciplinariedad, de que tratan los Acuerdos de 1993 y de 2000, se traducen en disposiciones que hacen obligatorio para los estudiantes cursar asignaturas en distintos “campos” de la formación y en saberes disciplinares distintos al de cada uno; es decir, la diversidad disciplinar como requisito curricular. Segundo, desde el punto de vista de la estructura académico-administrativa, la noción de interdisciplinariedad, sobre todo a partir de 1993, surge como principio de organización del trabajo de las diferentes unidades académicas. De este modo, la convergencia de distintas disciplinas en un mismo espacio académico y su articulación en los procesos formativos parecen constituir la expresión de lo que desde entonces se propone como una nueva “cultura” institucional.

Formación profesional y complementaria

El Acuerdo 003 de 1989 no se refiere de manera explícita a la formación complementaria. Las referencias a esta cuestión consisten en la prescripción de

un número mínimo obligatorio de asignaturas a cursar como requisito de grado profesional en los campos social, humanístico, de fundamentación científica e investigativa y de ética profesional (los “componentes” de la formación). El Acuerdo 001 de 1993, por su parte, plantea de modo general que la Universidad debe ofrecer programas y actividades académicas que aporten al conocimiento de las realidades sociales, económicas, culturales, políticas, científicas y técnicas del país.

En consecuencia, ni el Acuerdo 003 de 1989, ni el 001 de 1993 hacen una distinción explícita entre “formación profesional” y “formación complementaria”. Sin embargo, en ellos se encuentran algunas disposiciones que, *a posteriori* y de modo bastante general, pueden ser asimiladas a la definición de lo que el Acuerdo 009 de 2000 distingue como “Asignaturas Electivas Complementarias” (claramente diferenciadas de las asignaturas “Básicas”, “Profesionales” y “Electivas Profesionales”). Y aunque será más tarde que las disposiciones sobre la “formación complementaria” lleguen a ser parte de los planes de estudio, el Acuerdo 003 de 1993 ya establece medidas que apuntan — en los términos del Acuerdo de 2000 — al desarrollo de las “potencialidades intelectuales, emocionales, éticas, estéticas y físicas del estudiante que estimulan su desenvolvimiento como persona y ciudadano”.

Así, el Acuerdo de 1993 ordena a las secretarías académicas liberar espacios comunes, en los que la Vicerrectoría de Bienestar Universitario y las distintas unidades programen “conferencias, conciertos, obras de teatro, recitales, concursos culturales, clubes de diferentes aficiones, torneos, etc., en los cuales puedan participar los estudiantes y los profesores sin que se presenten interferencias con el horario de clases” (artículo 3).

Finalmente, como fue indicado anteriormente, el Acuerdo 009 de 2000, al clasificar los tipos de asignaturas que hacen parte de todo plan de estudios en la

Universidad del Valle, distingue claramente cursos “básicos”, “profesionales” y “electivos profesionales” de los “electivos complementarios”. El sentido de complementariedad aquí introducido se desprende de las siguientes definiciones:

- ✓ Las Asignaturas Básicas “son aquellas referidas a campos de las ciencias y las disciplinas, que ofrecen los fundamentos teóricos y/o metodológicos para la formación profesional”.
- ✓ Las Asignaturas Profesionales “corresponden a las áreas y campos de conocimientos que dan especificidad a una profesión, como resultado de las experiencias, tradiciones y convenciones académicas consolidadas por las respectivas comunidades”.
- ✓ Las Asignaturas Electivas Profesionales “son aquellas que permiten profundizar en una determinada área o campo de una profesión”.
- ✓ Las Asignaturas Electivas Complementarias “son aquellas orientadas al desarrollo de las potencialidades intelectuales, emocionales, éticas, estéticas y físicas del estudiante que estimulan su desenvolvimiento como persona y ciudadano”.

Más recientemente, el Plan de Desarrollo Institucional 2005-2015 se refiere a la formación complementaria como aquella que posibilita el libre desarrollo de las cualidades propias e individuales del estudiante. Ella abarcaría tanto la formación básica como, en menor medida, la formación profesional y compromete tanto el “currículo explícito” (la programación de materias) como el llamado “currículo oculto”. La idea de “currículo oculto” se retoma en este Plan para señalar las actividades que pueden describirse como formativas pero que no hacen parte del currículo explícito, definido este como las materias programadas en el semestre. Se incluye dentro del “currículo oculto” las actividades deportivas, culturales y los seminarios y eventos de “clara función formativa”²⁸⁰.

²⁸⁰ Las primeras referencias explícitas al “currículo oculto” o “currículo implícito” identificadas en el período que comprende la revisión documental aparecen en las reflexiones llevadas a cabo en el evento *Seminario*

Flexibilidad

La flexibilidad (curricular) aparece, junto a la “formación universitaria integral”, como objeto central del Acuerdo 003 de 1989. Al definir la flexibilidad curricular como “la posibilidad de decidir que el alumno tiene en los aspectos que hacen referencia a su proceso de formación en la Universidad”, el Acuerdo estipula “ampliar al máximo las opciones de escogencia que presenta a los estudiantes en aspectos como programas de formación, asignaturas a cursar en los planes de estudio, metodologías y tecnologías educativas, jornadas, etc” (sic). La flexibilidad curricular surge así como “una estrategia global para lograr la formación de un profesional integral” (artículo 2), reiterando lo ya expresado inicialmente (considerando 4) sobre la necesidad de adoptar “un programa de flexibilización, actualización y proyección curricular” como estrategia para alcanzar la formación integral.

El Acuerdo 001 de 1993 retoma la idea de flexibilidad curricular, junto a la de formación integral, y la define como “parte sustancial” de una “pedagogía moderna” (considerando 2). Como el Acuerdo de 1989, esta norma supedita el logro de los propósitos formativos de la Universidad a la adopción de una estructura curricular que responda a los principios de integralidad y flexibilidad (considerando 5). La Universidad deberá propiciar, por tanto, “nuevas formas de flexibilidad pedagógica” que favorezcan “la investigación, la reflexión y la transferencia crítica de conocimientos” y que permitan al estudiante “participar en la concertación de su plan de trabajo curricular” (artículo 3, incisos d y e). Otra exigencia en este sentido es reorganizar los planes de estudio y adoptar un

sobre formación universitaria integral y flexibilidad curricular, realizado en la Universidad del Valle en 1989, en el contexto de la reforma curricular de ese mismo año y de los objetivos del Plan de Desarrollo Institucional 1986-2000.

sistema de “créditos” y una estructura administrativa que responda a esos principios de formación integral y flexibilidad²⁸¹.

El Acuerdo 009 de 2000 retoma esta categoría (artículo 2, inciso b) y plantea que para el diseño, aprobación, ejecución y evaluación de programas académicos en pregrado, la Universidad y las unidades académicas responsables se guiarán por los principios de la flexibilidad curricular, la innovación curricular y pedagógica y los criterios de calidad, pertinencia y eficiencia. Aplicar el principio de la flexibilidad implica garantizar que el estudiante, en su proceso de formación, podrá optar entre una variada gama de alternativas, de acuerdo con sus experiencias, motivaciones, expectativas y su perfil profesional, en el marco de la oferta académica de la Universidad.

Integralidad

Como ya ha sido señalado, la integralidad o, dicho de otro modo, la formación integral surge, junto a la flexibilidad curricular, como una de las dos piedras

²⁸¹ El Acuerdo 001 de 1993 define “crédito” como una “unidad convencional de medida del trabajo académico de un estudiante” (artículo 33). El Acuerdo 009 de 2000 lo define, por su parte, como “la unidad básica de trabajo del estudiante, tanto en el aula como del trabajo independiente” (artículo 11). Para reglamentar el sistema de créditos, el Consejo Académico de la Universidad del Valle aprobó la Resolución 027 de 2001, la cual substituyó a la Resolución 058 de 1994. De acuerdo con lo establecido en la nueva resolución, el sistema de créditos se propone fomentar la cooperación académica, la movilidad estudiantil y el establecimiento de criterios uniformes para la homologación de actividades y experiencias realizadas en programas de formación universitaria (considerando 6).

En el ámbito nacional, el Ministerio de Educación estableció el sistema de créditos y definió parámetros generales a partir de la Ley 30 de 1992. De acuerdo con la Ley, el sistema de créditos “busca, en lo fundamental, dar mayor flexibilidad e interacción académica en y entre universidades, establecer criterios para la homologación de cursos y definir en todo el país la intensidad del trabajo académico de los estudiantes”(Revista *ALTABLERO*, 10, Noviembre de 2001, Ministerio de Educación Nacional. Disponible en <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87727.html> Acceso en 22-03-2007).

La Resolución 027 de 2001, en consonancia con la Ley define crédito como “la unidad de medida del trabajo académico que debe realizar el estudiante en cada una de las actividades formativas establecidas como requisitos para la obtención de título de pregrado”. Estas actividades incluyen (artículo 1): a) trabajo presencial, es decir, el tiempo dedicado a la actividad académica en el cual el estudiante interactúa con el docente; b) trabajo independiente y c) trabajo dirigido. La Resolución expresa la medida exacta de crédito en los siguientes términos: “un crédito académico equivale a 48 horas de trabajo académico del estudiante. El número total de créditos de una asignatura o actividad formativa resulta el sumar el tiempo de trabajo presencial (TP), el tiempo de trabajo independiente (TI) y el tiempo de trabajo dirigido (TD) que realiza el estudiante durante un periodo académico en esa actividad o asignatura, dividido por 48 horas” (artículo 4).

angulares en las que se sustentan filosóficamente las tres reformas introducidas por los Acuerdos. El 003 de 1989 la enuncia explícitamente como su objeto (texto del encabezado) y asume el mandato de orientar la formación “hacia el desarrollo universitario integral del estudiante” (considerando 4), consignado en el Plan de Desarrollo 1986-2000. Adopta, en consecuencia, el concepto de “Formación Universitaria Integral” (sic) como “principio orientador del proceso de formación” y lo define como “el desarrollo de las potencialidades del ser humano”. Desde esta perspectiva, se espera que los egresados de la Universidad del Valle “sean conscientes del tiempo y del espacio en que viven, del contexto social y cultural que ha contribuido a la formación de sus identidades como personas y como ciudadanos y de la responsabilidad de proyectar sus capacidades individuales hacia la conformación de un mejor futuro colectivo” (artículo 1). El desarrollo de tales potencialidades exigiría, según el Acuerdo:

- ✓ Promover la investigación, la reflexión y la búsqueda de soluciones éticas a los problemas de la sociedad.
- ✓ Un mejor manejo del lenguaje oral y escrito para acceder a la información en todas sus formas.
- ✓ Un acercamiento interdisciplinar hacia el saber.
- ✓ Experiencias de formación que permitan la realización de las aspiraciones individuales de los estudiantes, de acuerdo con sus gustos e intereses particulares.

El Acuerdo 001 de 1993, en alusión directa al de 1989, retoma la flexibilidad y la integralidad como “principios” y asume como premisa que un “currículo flexible” y la “búsqueda de una formación integral” hacen parte de una “pedagogía moderna”. Es decir, una pedagogía “cuyo énfasis está en propiciar en el estudiante desarrollos intelectuales autónomos, críticos y en una perspectiva de educación permanente” (considerandos 2 y 5). Siendo su objeto central la reorganización de la estructura curricular de la Universidad, el Acuerdo 001 de 1993 establece

explícitamente “reorganizar los Planes de Estudio bajo los principios de la formación integral y la flexibilidad curricular y adoptar [...] una estructura de funcionamiento que corresponda con esos principio” (artículo 4, inciso b).

A la Vicerrectoría Académica se encarga de evaluar los procesos de formación académica integral y dar cuenta de ello al Consejo Académico (artículo 49). En la evaluación de los procesos de flexibilidad curricular participan el estudiante, el profesor, los departamentos, los comités de planes de estudio y los egresados. Para cada uno de estos actores "se establecerá un conjunto de criterios cuantitativos y cualitativos y de mecanismos que permitan determinar la contribución de cada uno de ellos en el balance de evaluación y propiciar los ajustes cuando estos sean necesarios" (artículo 50).

Por último, al definir los propósitos generales del proyecto formativo y de todo programa de pregrado en la Universidad del Valle, el Acuerdo 009 de 2000 señala “la promoción y el ofrecimiento de las mejores oportunidades académicas para el desarrollo del talento y de las capacidades creativas y de autorrealización del estudiante, en cuanto profesional, persona y ciudadano”. Para ello, habrán de considerarse “sus dimensiones cognitivas, afectivas, éticas, estéticas y políticas, con base en una concepción integral y humanística de la formación” (artículo 1). La formación integral se entiende aquí, en concreto, “como el estímulo de las diversas potencialidades intelectuales, emocionales, estéticas y físicas del estudiante, a partir del ofrecimiento, en el currículo expreso o formal y en el clima cultural de la Universidad, de experiencias formativas que amplíen sus horizontes profesional y su desarrollo como ser humano y ciudadano” (artículo 2, inciso a). La formación integral surge de nuevo como “principio” junto a la “flexibilidad curricular” y, además, junto a la “innovación pedagógica y curricular”. Estos principios deberán guiar a la Universidad y a las unidades académicas responsables en el diseño, aprobación, ejecución, seguimiento y evaluación de los programas de pregrado (artículo 2). Así, por ejemplo, el Acuerdo establece que las

asignaturas electivas profesionales y las electivas complementarias deberán diseñarse con base en “criterios” de flexibilidad, integralidad e interdisciplinariedad. Así mismo, señala el número mínimo y máximo de asignaturas de este tipo que deberán ser cursadas, dependiendo de la naturaleza de cada programa académico (tecnológico o profesional) (artículo 7).

En síntesis, al introducir la idea de integralidad de la formación, los tres Acuerdos coinciden en enunciarla como principio orientador y premisa de todo el proyecto formativo de la Universidad del Valle. Como en cada Acuerdo ese principio se desdobra en directrices más o menos precisas para la organización de los planes de estudio, la formación integral puede considerarse como un fin en sí misma.

Otro rasgo común a los tres Acuerdos es que las disposiciones que derivan de la idea de formación integral parecen destinarse, casi siempre, a los estudiantes y rara vez contemplan a otros participantes de los procesos formativos. Por ejemplo, aunque el Acuerdo 003 de 1989 reconoce la necesidad de que la Universidad renueve todas sus prácticas, “empezando por una reconsideración de los roles del docente y del estudiante” (artículo 1) y ordena a las secretarías académicas liberar espacios comunes en que se programen conferencias, conciertos, obras de teatro, recitales, concursos culturales, clubes de diferentes aficiones, torneos, etc.” en los cuales puedan participar los estudiantes y los profesores sin que se presenten interferencias con el horario de clases” (artículo 3), en general son los estudiantes los destinatarios principales, cuando no exclusivos, de las políticas curriculares.

Relación con el medio

Al adoptar la noción de integralidad como principio orientador de la formación, el Acuerdo 003 de 1989 estipula que el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes debe conducir a que los egresados de la Universidad del Valle “sean conscientes de tiempo y el espacio en el que viven, del contexto social y cultural en que se ha formado su identidad como personas y como ciudadanos y de su

responsabilidad en la construcción de un mejor futuro colectivo”. Una “estrategia” para alcanzar esto consiste en “propiciar la creatividad y el sentido de responsabilidad a través de situaciones de enseñanza-aprendizaje que promuevan la investigación, la reflexión y la búsqueda de soluciones éticas a los problemas que enfrenta nuestra sociedad”. En general, las estrategias que la Universidad adopte en esta dirección deberán permitir “al individuo adelantar ininterrumpidamente su proceso de ajuste y readaptación a las condiciones de vida cada vez más exigentes con que se enfrenta nuestra sociedad” (artículo 1).

El Acuerdo ordena que todos los planes de estudio programen por lo menos una asignatura dedicada, total o parcialmente, a abordar aspectos éticos del ejercicio de cada profesión. La Universidad, a la vez, debe propiciar “un clima institucional que promueva en los estudiantes los más altos valores y actitudes éticos”. Establece también que todos los planes de estudio incluyan, como requisitos curriculares, actividades en las cuales los estudiantes tengan contacto directo con la práctica profesional o con actividades de desarrollo comunitario relacionadas con su campo de formación (por ejemplo, prácticas, pasantías, asesorías y proyectos de investigación reconocidos institucionalmente). Las facultades, escuelas y departamentos deberán fortalecer las líneas de trabajo que permitan la vinculación de los estudiantes a proyectos que incidan directamente en el desarrollo de la comunidad (artículo 3).

Por su parte, el Acuerdo 001 de 1993 asume varias condiciones relativas al entorno como premisas de la reforma que introduce. Ellas atañen, en general, a las nuevas condiciones socio-culturales para la generación y transmisión del conocimiento, las cuales exigirían la actualización de las prácticas y la estructura de funcionamiento de la Universidad (considerando 1). También asume las exigencias del nuevo orden constitucional sobre la formación de “profesionales críticos con capacidad para enfrentar el cambio socio-económico y político del país y para resolver los diversos problemas y necesidades inherentes a un desarrollo

nacional diverso y plural” (considerando 3). En este sentido, enuncia entre los “principio básicos” de la nueva estructura curricular de la Universidad del Valle:

- “Ofrecer programas y actividades académicas acordes con las actuales realidades sociales, culturales, científicas y tecnológicas de la nación colombiana”.
- “Establecer una mayor interacción de las distintas actividades científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas con la sociedad”.

Del mismo modo, establece, como objetivo, “buscar nuevos mecanismos tendientes a ampliar y mejorar la interacción de la Universidad con el entorno social y cultural” (artículo 4, inciso i).

El Acuerdo 009 de 2000 define que el desarrollo de una formación de excelencia es el propósito central de la “misión institucional” y de la “misión social” de la Universidad del Valle (considerando 1). Y, teniendo en cuenta “el actual contexto de globalización”, asume que esa formación es “la base fundamental para contribuir al desarrollo científico, técnico y cultural de la región y del país y a la creación de una sociedad del conocimiento” (considerando 2). Por tanto, la misión de la Universidad implica “responder a las demandas de formación de las nuevas generaciones [...] a la altura de las exigencias de modernización y democratización social, económica y política de la región y el país y de las aceleradas transformaciones y retos planteados por la globalización y el cambio tecnológico, propios del actual contexto mundial”.

El Acuerdo toma como un punto de partida de la nueva reforma la “experiencia y tradición [de la Universidad] en las políticas de desarrollo curricular y en la actualización de sus programas de pregrado, en consonancia con los desarrollos de las ciencias, las tecnologías y la cultura, el cambio en las profesiones y disciplinas en los planos nacional e internacional y los requerimientos legales” (sic)

(considerando 5). En virtud de esta experiencia acumulada, el Acuerdo incluye dentro de los propósitos y principios generales de la Universidad:

- “Estimular la capacidad para la crítica y el desarrollo responsable de una actitud intelectual acorde con lo que representa la Universidad dentro de nuestra cultura...” (artículo 1, inciso b).
- Estimular “...el sentido y la actitud propositivos y proactivos, el liderazgo, la capacidad de trabajar en equipo y de ser actor individual y colectivo de procesos de transformación en los ámbitos técnicos, económicos, sociales, culturales, comunitarios y ciudadanos” (artículo 1, inciso d).
- “Educar en el ejercicio de la democracia, la solidaridad, la defensa del medio ambiente y del interés público, en el respeto de los derechos humanos, la diversidad, el pluralismo y la construcción de identidad personal, profesional, ciudadana, regional y nacional, como bases de la convivencia y del propio ejercicio profesional! (artículo 1, inciso e).

El Acuerdo 009 de 2000 establece que, en el diseño, aprobación, ejecución, seguimiento y evaluación de los programas de pregrado, la Universidad del Valle y las unidades académicas deberán guiarse por criterios de “calidad”, “pertinencia” y “eficiencia”. La pertinencia “se refiere al diseño y ofrecimiento de programas y actividades de formación concordantes con los desarrollos científicos, tecnológicos, artísticos y humanísticos, con el cambio en las profesiones y disciplinas y con las necesidades de desarrollo de la región y el país, en el contexto de cambios sociales, culturales, económicos, políticos y tecnológicos” (artículo 2, inciso e). Un “programa de formación de pregrado” es, desde esta perspectiva, “la organización de los saberes (teóricos, prácticos o teórico-prácticos) en un conjunto de experiencias académicas, pedagógicas y culturales, acorde con las expectativas y demandas de formación en cada campo profesional o tecnológico, las transformaciones y tendencias tecnológicas, económicas, sociales y culturales del contexto y las condiciones legales y

reglamentarias vigentes” (artículo 4). En especial, los trabajos de grado, las prácticas y las pasantías habrán de ser reglamentadas por los Consejos de Facultad como parte del “proceso de entrenamiento y de vinculación de los estudiantes a los contextos profesionales y laborales...” (artículo 9).

Los tres Acuerdos, en síntesis, aluden explícita y ampliamente a las relaciones de la Universidad con el “medio”, a las exigencias que el “entorno” plantea a la formación y al compromiso que la Universidad tiene de contribuir a la búsqueda de soluciones a problemas “sociales”. El “medio”, el “entorno” o el “contexto” surgen entonces como fines de la formación, en la medida en que ella estaría orientada a la solución de dichos problemas. Pero, al mismo tiempo, el “medio” surge como espacio en el cual tienen lugar los procesos formativos. En este caso, se asume no sólo que los procesos formativos pueden transformar el “medio” sino que sus características, demandas y exigencias “inciden en la configuración de la formación”²⁸².

El problema de la docencia; saber o conocer

Aunque no se refiere propiamente a lo que el Acuerdo 001 de 1993 llamará después “modalidades de enseñanza” (capítulo V), el Acuerdo 003 de 1989 define como “estrategias” para promover el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes (i.e., la “formación integral”) una mayor participación de estos en el desarrollo de los cursos, de modo que se favorezca el desarrollo de su capacidad analítica, creatividad y sentido de responsabilidad. El Acuerdo estipula ofrecer situaciones de “enseñanza-aprendizaje” (sic) que promuevan la investigación, la reflexión y la búsqueda de soluciones a problemas reales. Señala, además, que

²⁸² Posteriormente el Estatuto de Investigaciones del año 2001 asumirá la investigación, de un modo particular, como un medio de gran importancia para la relación de la universidad con su entorno. Este documento propone de manera reiterada la investigación como uno de los principios básicos de funcionamiento de la Universidad y de unión con la “sociedad civil”. Siendo que la investigación se rige por el principio de “pertinencia”, su relación con el contexto nacional y mundial, tanto científico como social, es primordial y reconoce la necesidad de “reestructurar la Investigación para estar acorde a las nuevas corrientes mundiales de conocimiento” (artículo 2).

“al asumir [la] responsabilidad de enseñar a pensar, enseñar a aprender, enseñar a ser, enseñar a hacer, la Universidad debe adoptar estrategias que permitan una renovación de todas sus prácticas académicas, empezando por una reconsideración de los roles del docente y del estudiante” (artículo 1).

Por su parte, al considerar las transformaciones de la sociedad y la cultura contemporánea, el Acuerdo 001 de 1993 señala la necesidad de “incorporar prácticas integradoras, comprensivas, investigativas, autorregulativas y participativas en la estructura de funcionamiento del currículum universitario...” (considerando 1). Y, aludiendo a lo que constituiría una “pedagogía moderna”, apunta como énfasis “propiciar en el estudiante desarrollos intelectuales autónomos, críticos y en una perspectiva de educación permanente” (considerando 2). Delante de tales transformaciones y exigencias, el Acuerdo señala que la Universidad del Valle “debe actualizarse [...] adoptar cambios profundos [...] en la manera de impartir la formación profesional, el calendario académico, las modalidades de trabajo [...] la evaluación de la actividad docente e investigativa...” (considerando 4).

El Acuerdo adopta dentro de los “principios básicos” de la nueva estructura curricular de la Universidad del Valle:

- ❖ “Propiciar nuevas formas dinámicas de producción, obtención, selección, organización y acceso al conocimiento” (artículo 3, inciso a).
- ❖ “Propiciar nuevas formas de flexibilidad pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la investigación, la reflexión y la transferencia crítica de conocimientos” (sic, artículo 3, inciso d).
- ❖ “Fomentar la participación del estudiante en su formación permitiéndole participar en la concertación de su Plan de trabajo curricular” (sic, artículo 3, inciso e).
- ❖ “Permitir una formación más personalizada, a través de tutorías, asesorías, seminarios, talleres, prácticas, etc. orientada a ‘aprender a aprender’, a guiar al

estudiante y facilitar su formación integral a lo largo de su vida universitaria y profesional y a estimular el placer de estudiar” (artículo 3, inciso f).

Además, incluye dentro de los objetivos a alcanzar por la nueva estructura curricular:

❖ “Establecer un nuevo calendario académico y nuevas modalidades de trabajo académico en la Universidad” (artículo 4, inciso e).

❖ “Crear un nuevo régimen de inscripción, admisión, evaluación y nuevas modalidades académicas que tiendan a ampliar la cobertura estudiantil de la Universidad del Valle” (artículo 4, inciso f).

Al enunciar la orientación del “Ciclo de Fundamentación”, el Acuerdo 001 de 1993 también establece “ofrecer al estudiante diversas alternativas de educación que le faciliten su opción profesional, le procuren una formación integral y lo introduzcan gradualmente en los estudios del ciclo profesional” (artículo 29, inciso c).

El Acuerdo 003 de 1993 integra en sus disposiciones las nociones de “trabajo independiente” del estudiante y de “actividad académica desescolarizada”. “Se entiende por trabajo académico del estudiante la actividad académica que éste realiza para participar activamente en los cursos, seminarios, talleres, laboratorios; así mismo, el tiempo que éste destina en preparar adecuadamente ensayos, monografías, tesis, etc. y también aquel que emplea en las actividades académicas desescolarizadas” (artículo 35). La actividad académica desescolarizada corresponde a “aquellos cursos, seminarios, coloquios, prácticas, etc. realizados de manera presencial, semipresencial o a distancia, propios de la extensión docente y cultural que son reconocidos por el Comité de Currículo de la Universidad”.

Finalmente, el Acuerdo establece que la Universidad desarrolle diferentes modalidades de enseñanza, a saber: “la clase, el seminario, el grupo de trabajo, el taller, el laboratorio, la tutoría, el trabajo de campo, etc.”. “Estas modalidades concurren en el proceso de formación de manera articulada, en diferentes proporciones y énfasis, de acuerdo con la disciplina y en correspondencia con el tipo de ciclo” (artículo 37).

Retomando algunos de los enunciados del Acuerdo 003 de 1989, el Acuerdo 009 de 2000, por su parte, incluye dentro de sus “propósitos y principios generales” “...fomentar la autonomía del estudiante en su formación, el aprender a aprender, el aprender a hacer, el aprender a ser, el aprender a convivir y el aprender a emprender como bases de sus desarrollo personal, intelectual y profesional” (artículo 1, inciso a). Para realizar los principios generales y los propósitos formativos de la Universidad, “las unidades académicas estimularán la reflexión pedagógica de sus docentes, de tal forma que se favorezcan”:

- ❖ “Procesos de renovación y transformación de las prácticas pedagógicas orientados al estímulo de la autonomía y el espíritu investigativo y creativo en el estudiante” (artículo 3, inciso c).
- ❖ “El estímulo de nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje, congruentes con los principios de calidad y pertinencia, y del fomento de la autonomía en el estudiante” (sic, artículo 3, inciso d).
- ❖ “El fomento de la aplicación y utilización de los medios modernos de comunicación e información en el desarrollo de las distintas actividades formativas” (artículo 3, inciso e).
- ❖ “La investigación y la autoevaluación de los procesos de formación en las respectivas áreas disciplinares y profesionales, como base de la renovación de las estrategias y diseños curriculares y de los modelos pedagógicos” (artículo 3, inciso f).

El Acuerdo establece explicitar “las estrategias y metodologías de enseñanza y de aprendizaje, las formas de seguimiento y de evaluación de las diferentes actividades académicas y del programa en su conjunto”, como parte de los requisitos exigidos en el diseño curricular de los programas de formación de pregrado (artículo 5, inciso f). Por otra parte, asigna a las unidades académicas encargadas de ofrecer asignaturas y actividades académicas la responsabilidad de proponer “alternativas diversas para su desarrollo y evaluación, como las validaciones, los exámenes de proficiencia, los exámenes comprensivos, el trabajo tutorial, la educación desescolarizada, las pasantías, las prácticas sociales y empresariales...” (artículo 13).

La administración del currículo: técnica o dispositivo

Al referirse a los “aspectos programáticos” de la nueva reforma curricular, el Acuerdo 003 de 1989 menciona y asigna algunas responsabilidades y tareas a las siguientes “unidades académicas y curriculares”: comités de currículo de facultades, departamentos, planes de estudio, secretarías académicas, Programa de Regionalización, Vicerrectoría de Bienestar Universitario y Servicio Médico.

A los comités de currículo de cada facultad el Acuerdo asigna la tarea de “definir, diseñar y solicitar a los departamentos la programación de cursos y actividades orientados hacia la formación integral de los estudiantes...”. También corresponde a los Comités de Currículo definir, de común acuerdo con los planes de estudio, el número mínimo de asignaturas que los estudiantes deben cursar en los campos “social y humanístico” y “de fundamentación científico-investigativa”. Los planes de estudio, junto con los departamentos que les brindan docencia, deberán establecer mecanismos que faciliten el acceso de los estudiantes a las tecnologías informáticas que faciliten su aprendizaje y a actividades en las que tenga contacto directo con su práctica profesional o con procesos de desarrollo comunitario, entre otras.

Los departamentos deberán “revisar los prerrequisitos de sus cursos analizando la pertinencia de cada uno de ellos en sus contenidos, de forma tal que prevalezcan sólo aquellos que sean indispensables para facilitar el aprendizaje”. Además, corresponde a ellos revisar la intensidad, grado de presencialidad y las metodologías de cada curso, “con miras a desarrollar los contenidos fundamentales, a integrar nuevas modalidades o estrategias metodológicas y tecnológicas educativas” (sic). Las facultades, especialmente a la entonces existente Facultad de Educación y el entonces llamado Programa de Regionalización, reciben la tarea de ofrecer “talleres, seminarios y cursos que faciliten el desarrollo de estos aspectos”.

Las secretarías académicas, por su parte, deberán liberar espacios comunes para que profesores y estudiantes participen en actividades como conferencias, conciertos, recitales, torneos deportivos, etc. programadas por la Vicerrectoría de Bienestar Universitario y las distintas unidades académico-curriculares de la Universidad. A la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, conjuntamente con el Servicio Médico, también corresponde programar periódicamente cursos sobre “educación sexual y prevención de farmacodependencia” orientados a la comunidad universitaria (todas las citas son del artículo 3).

El Acuerdo 001 de 1993 se ocupa principalmente de la “estructura curricular” de la Universidad y, por tanto, más amplia y sistemáticamente de los aspectos de funcionamiento de dicha estructura, si se le compara con el Acuerdo anterior. Esto comprende, por ejemplo, disposiciones que comprometen un mayor número de “organismos” de la “estructura académico-administrativa”, algunos creados por efecto de la nueva reforma (por ejemplo, escuelas, centros e institutos), otros ya existentes (facultades, departamentos, consejos de departamento, etc.).

El primer capítulo del Acuerdo trata, de hecho, “de la organización académica y de la nueva estructura curricular de la Universidad”. En primer lugar, establece como

“organismos constitutivos de la estructura que presta los servicios académicos-administrativos”: a) las facultades, b) los departamentos y c) las escuelas, centros e institutos²⁸³. Estos “organismos” tienen funciones distintas pero deberán colaborar entre sí ~ incluso asociarse con espíritu interdisciplinario ~ para el cumplimiento de los fines de la Universidad. El Acuerdo establece su autonomía en competencias y funciones y su responsabilidad por “la totalidad del proceso administrativo: planeación, organización, dirección, ejecución, control y evaluación” (artículo 1). En segundo lugar, el Acuerdo establece que la nueva estructura curricular “se construirá transformando la organización y funcionamiento de los Planes de Estudio, Comités de Plan, Consejos y Claustros de Departamento, Comités de Currículo de las Facultades” (sic).

El Acuerdo 001 de 1993 establece una nueva organización para los Comités de Plan, Comités de Currículo de las Facultades y Comité de Currículo de la Universidad y redefine sus funciones (artículo 4, inciso d). Las facultades mantienen sus funciones administrativas, de coordinación y complementariedad de la acción de los departamentos y los planes de estudio y de intermediación entre estos y la Administración Central (artículo 7); para propiciar el mejoramiento de la calidad institucional, el Acuerdo ordena que las Facultades presenten sus respectivos planes de desarrollo, los cuales deberán ser aprobado por el Consejo Superior. Este mismo Acuerdo crea la figura de “vice-decano curricular”, encargado de los asuntos curriculares en cada unidad académica (artículo 10). Cada facultad deberá crear, además, un consejo al que le corresponde “adoptar las políticas propias de la Facultad en lo concerniente a docencia, investigación, asesoría y extensión”, así como asesorar al decano en la ejecución de los programas de desarrollo y en la administración de la unidad académica (artículo 11).

²⁸³ Aunque el Acuerdo 001 de 1993 introduce a los institutos y a las escuelas en la estructura académico-administrativa, deja en manos del Consejo Superior la ulterior reglamentación de estas nuevas unidades (artículo 24).

El Acuerdo 001 de 1993 también define que la “nueva estructura de funcionamiento de los Departamentos se fundamenta en una organización por unidades (áreas, cátedras, secciones y grupos de trabajo etc.), a las que se integran profesores que adelantan actividades pedagógicas e investigativas afines. Cada una de estas unidades tiene un coordinador designado por la unidad respectiva” (artículo 18, sic). En su organización se mantienen los jefes de departamento y sus respectivos consejos, los cuales se encargarán de la programación académica y de la administración de recursos, así como de hacer cumplir las normas emanadas de la Vicerrectoría Académica y los Consejos Superior y Académico (artículos 22 y 23).

Finalmente, considerando el nivel de administración central, el Acuerdo dispone que "el Comité de Currículo de la Universidad es un organismo académico asesor del Consejo Académico, conformado por los Vicedecanos Curriculares de cada una de las Facultades y por el Decano Asociado Curricular, quien lo presidirá y será uno de sus miembros, para el análisis, orientación y evaluación de la estructura curricular de la Universidad" (Artículo 45). Entre las funciones Comité del Currículo se incluyen aprobar los proyectos de creación de los nuevos planes de estudio, asesorar y proponer al Consejo Académico nuevas políticas de desarrollo académico y definir mecanismos de evaluación de los cursos de extensión para velar por su calidad. Le corresponde, además, administrar el ciclo de fundamentación, a través de la Vicerrectoría Académica (artículo 46). De manera análoga, los comités de currículo de cada facultad se definen como “organismos asesores del Consejo de Facultad para el análisis, orientación, evaluación y control de la estructura curricular de la Facultad, de conformidad con las políticas académicas de la Universidad” (artículo 47).

En el Acuerdo 009 de 2000 se hace énfasis en los programas de pregrado y en las instancias encargadas de su creación, gestión y evaluación. Así, la autorización

para el funcionamiento de los programas de pregrado recae sobre el Consejo Superior quien, además, aprueba y reforma el currículo. Al Consejo Académico Universitario, por su parte, corresponde garantizar el desarrollo de los programas a través de su diseño, aprobación, ejecución y evaluación de actividades de docencia e investigación para la formación de los estudiantes en facultades, departamentos y escuelas. El vicerrector académico, los decanos, los directores de escuela y jefes de departamento deben liderar la ejecución de las políticas, coordinar, hacer seguimiento y evaluar los procesos académicos que sustentan los programas de formación (artículos 14 a 16).

La Vicerrectoría Académica debe liderar la definición y ejecución de políticas de desarrollo y apoyo a programas de formación y coordinar el conjunto de acciones académicas y académico-administrativas para garantizar el funcionamiento pleno y eficiente de los programas de pregrado (artículo 17). Al Comité de Currículo, como instancia colegiada que asesora al Consejo Académico, corresponde proponer políticas de desarrollo curricular y pedagógico, estudiar las propuestas de creación y ajuste de los programas académicos y promover procesos de autoevaluación en pro del mejoramiento y la promoción de su calidad académica; le corresponde, así mismo, vigilar el cumplimiento de los requisitos reglamentarios y legales por parte de los programas de formación (artículo 19). El Acuerdo 009 de 2000 también asigna a la Dirección Académica Curricular la función de coordinar los asuntos académico - curriculares de la Universidad.

Relación entre pregrado y postgrado, más allá del plan

El Acuerdo 003 de 1989 se refiere inicialmente a la “formación universitaria” y a los “programas de formación”, sin distinguir entre pregrado y postgrado (considerandos y artículos 1 y 2). No obstante, al establecer los “aspectos programáticos” de la reforma curricular de 1989, todas sus disposiciones parecen destinadas exclusivamente a la formación profesional de pregrado y, en ningún caso, menciona explícitamente la formación postgraduada (artículos 3 y 4).

El Acuerdo 001 de 1993, por su parte, introduce una primera distinción entre estos “niveles”. En concreto, establece que “la Universidad definirá los mecanismos de articulación entre la docencia, la investigación y la extensión en los niveles de pregrado y postgrado para promover la formación integral en los diferentes niveles”. Así mismo, determina que los estudiantes de postgrado puedan ser asistentes de docencia en los planes de estudio de pregrado (artículos 51 a 53).

El acuerdo 001 de 1993 solo aclara cuales son los posgrados que la Universidad del Valle ofrece y sus definiciones. Establece que las modalidades de posgrado son las especializaciones, maestrías, doctorados y postdoctorados (artículo 51º). Define a la Especialización como el nivel posgraduado ligado a la experiencia profesional; a la Maestría como un nivel de formación ligada a la investigación dentro de una "disciplina o interdisciplina del conocimiento"; al Doctorado y postdoctorado como el nivel más alto, ligado a la producción de conocimiento original y enmarcado en los grupos de investigación de la Universidad del Valle. La reglamentación específica sobre posgrados sería creada después con el Acuerdo 007 de 1996 (ver nota 7).

El Acuerdo 009 de 2000 tiene como objeto explícito “las políticas y las instancias para la definición y reforma de los programas de pregrado de la Universidad del Valle” (encabezado del Acuerdo). Por tanto, todas las referencias a “programas de formación” y a la “formación” en general, así como las disposiciones que de él emanan, se destinan concretamente al nivel de pregrado. Las únicas referencias a la formación de postgrado se registran cuando establece como funciones de la Dirección Académica Curricular:

❖ “Asesorar a las unidades académicas en los procesos de reforma, modificación o creación de programas de formación de pregrado o de posgrado” (sic, artículo 21, inciso c).

- ❖ “Estudiar y recomendar al Comité de Currículo y al Consejo Académico los proyectos de reforma y creación de programas de pregrado y de posgrado” (sic, artículo 21, inciso e).
- ❖ “Promover y hacer efectivo un sistema de información sobre la oferta de programas de pregrado y de posgrado” (sic, artículo 21, inciso i).

La relación entre la formación de pregrado y de posgrado es un tema que, como puede verse, ha permanecido totalmente ausente o aparece de manera marginal en el período comprendido por los tres Acuerdos. En general, esta ausencia de referencias a la formación de postgrado puede responder bien sea a la naturaleza de las normas²⁸⁴ que, en efecto, sólo apuntan a la formación de pregrado o bien a la histórica separación e independencia de estos dos niveles de la formación universitaria.

7.3. UN SABER PARA LA PROFESIÓN O UN SABER PARA LAS DISCIPLINAS

Consideraremos en este apartado, cómo la Reforma Académica y Curricular ha posibilitado el surgimiento de una serie de espacios y debates que han permitido ir configurando un campo de saberes sobre el currículo en la Universidad del Valle, que pretendieron dilucidar un pensamiento sobre el conocimiento de los saberes. La pregunta era reflexionar sobre si las facultades o departamentos podían mantener su saber tradicional o podían incorporar nuevos saberes, sin cambiar su estructura disciplinaria, o por el contrario, avanzar hacia nuevos saberes con otra estructura, esta vez, desde el lado de las profesiones.

²⁸⁴ De hecho la relación entre formación de pregrado y de postgrado aparece ya de manera explícita en el Acuerdo 007 de 1996, el cual plantea la necesidad de facilitar la continuidad de la formación, más allá de los programas de pregrado y, de esa manera, contribuir a la profundización en los distintos campos del conocimiento y al desarrollo de actividades tendientes al mejor estar de la sociedad. (artículo 2, inciso c).

La Reforma Académica de la Universidad del Valle surge como un proyecto que no solo pretende desarrollar la rearticulación de los saberes, a la luz de las relaciones entre Ciencia, tecnología, sociedad y cultura, sino también generar formas alternativas de acceso al conocimiento, su problematización, y a su producción, a través de la investigación. Esto significaba trascender una racionalidad académico-curricular que enclaustrada en la esfera de las disciplinas, que no ha favorecido la reciprocidad, la articulación, la integración, ni la interdependencia en el desarrollo del conocimiento, ni en la formación de los profesionales.

En este sentido, el proceso de Reforma Académica en el que ha estado envuelta la Universidad del Valle se ha caracterizado por tratar de establecer una mayor integración entre los procesos de organización y desarrollo curricular y pedagógico y una mayor vinculación con el entorno social, científico, tecnológico y cultural previendo que esta contexto podría ayudar en la construir de una cultura de las profesiones.

Desde esta perspectiva la Reforma Académica y Curricular ha configurado y continúa configurando compromisos en torno a:

- El reagrupamiento e interacción de las disciplinas y profesiones en nuevos espacios académicos Escuelas, Institutos, Departamentos, Facultades, legitimados por el Estatuto General de la Universidad.
- La Reforma Curricular entendida como la reorganización del currículo y las modalidades pedagógicas que ofrezcan multiplicidad de opciones de aprendizaje y diversos contextos de formación.

7.3.1. Saber, disciplina o producción de conocimientos. Estos se refieren a los cambios propuestos en las tendencias y contenidos de la formación y la investigación. Entendida la formación como el “eje de la función académica de la

Universidad” y la investigación como “su fundamento”. El Plan de Desarrollo 1986 – 2000 se encuentran esbozadas las primeras propuestas que debían considerarse para darle un giro a la calidad de los procesos y prácticas institucionales. Lo académico lo concibió como el objeto primordial de la Universidad, expresado en los procesos de producción, apropiación, difusión y aplicación del saber y realizado a través de las prácticas integradas y permanentes de investigación, docencia y extensión²⁸⁵

La docencia, la investigación y la extensión se constituyeron desde esta perspectiva en los medios fundamentales de la formación integral. La formación se concibió como el proceso a través del cual la Universidad educa en forma continuada a nivel tecnológico, profesional y avanzado, personas capaces de abordar en forma consciente, crítica y creativa sus problemas y de contribuir en la misma forma, al desarrollo político, social, económico y cultural de su entorno y de su país.²⁸⁶

La formación integral se entendió como el proceso a través del cual la persona desarrollo y supera su capacidad intelectual y se va caracterizando como individuo culto, como miembro responsable de una sociedad, como ciudadano consciente de sus deberes y derechos sociales y como profesional idóneo y honesto. En este proceso interviene la familia, los grupos sociales a que pertenece, la escuela y demás instituciones sociales del entorno.²⁸⁷

En el ámbito de este concepto, la formación del profesional no es la única preocupación, lo es también, la formación de la persona como ciudadano, miembro de una sociedad, profesional de excelencia, responsable, independiente, crítico y creativo. Capaz de identificar problemas y buscar alternativas de solución;

²⁸⁵ DÍAZ. Mario (1977). La Reforma Académica en la Universidad del Valle: Generalidades e Historiografía. En: Construcción Social de una Reforma Curricular. La experiencia de la Universidad del Valle. Pág 5

²⁸⁶ Ibid

²⁸⁷ Ibidem

capaz de mejorar día a día su vida personal, de intervenir en la transformación del medio socio-cultural, de construir su futuro personal y de contribuir a perfilar el de su familia y el de su entorno sociocultural.²⁸⁸

Hacer realidad esta noción de formación integral significó para la Universidad la necesidad de transformar la docencia, el currículo y los planes de estudio, introduciendo la noción de flexibilidad. Esta noción ligada a la de formación integral sería la base para generar una nueva cultura académica y curricular en la Universidad del Valle. Tres elementos básicos para este proceso serían el currículo, los profesores y los estudiantes.

7.3.2. Los seminarios sobre Formación Integral y flexibilidad curricular. La flexibilidad curricular, como concepto aplicado a los procesos de formación, constituye uno de los antecedentes fundamentales de la reforma curricular. Las primeras discusiones sobre flexibilidad curricular fueron realizadas en el marco de diferentes eventos académicos en los cuales se presentaron debates y planteamientos sobre la manera de abordar la flexibilidad en la Universidad del Valle. En 1987, el Rector de la Universidad presentó a la comunidad universitaria el documento “Reflexiones y propuestas sobre la Flexibilidad y el Modelo Curricular en la Universidad del Valle” que se constituyó en el insumo principal para el desarrollo de dos seminarios, uno en octubre de 1987 y otro en marzo de 1989.

El objetivo del primer seminario fue orientar la discusión sobre la conceptualización sobre el currículo en la Universidad del Valle y tuvo como propósito la definición de un modelo de flexibilidad curricular basado en los conceptos de integración, educación continuada, pertinencia, aprendizaje personalizado. Al respecto se hicieron las siguientes recomendaciones:

²⁸⁸ Ibid., p. 6.

- Estructurar un modelo curricular con base en los contenidos mínimos que debía conocer y ser capaz de aplicar el estudiante dentro de su formación específica. A partir de estos mínimos se podría establecer el énfasis de una carrera profesional.
- Desarrollar diferentes modalidades de flexibilidad curricular en los planes de estudio, cuya realización mostrara receptividad para la implementación del sistema, antes de implementarlo en todos los planes de la Universidad.
- Plantear una estructura académico- administrativa que en su totalidad respondiera a las exigencias de la flexibilidad curricular.
- Lograr que la investigación influyera de manera permanente en los contenidos y demás aspectos curriculares de la Universidad.
- Optimizar los recursos de los departamentos de tal forma que se pudieran ofrecer diversas asignaturas en diferentes franjas horarias, con el fin de facilitar el acceso de los estudiantes a áreas de interés.

Las discusiones planteadas en el seminario permitieron además plantear la necesidad de replantear los Planes de Estudio, rígidos, academicistas, recargados y profesionalizantes e integrar en los procesos de rediseño curricular nuevas lógicas de organización y reorganización de los saberes desde una perspectiva más integral e interdisciplinar.

En 1989, sobre los diferentes talleres, foros, reuniones realizadas para avanzar en la discusión sobre la flexibilidad curricular se instaló el segundo Seminario sobre Formación Universitaria Integral y Flexibilidad Curricular, cuyo tema central fue la formación en la Universidad del Valle. Quizá el aspecto más relevante de este seminario fue hacer alusión a la flexibilidad curricular como política y como instrumento para el establecimiento de contenidos y modalidades de enseñanza y aprendizaje que favorecieran la formación integral.

La formación integral en la universidad debe estar orientada a promover el desarrollo de profesionales poseedores de los conocimientos metodológicos, prácticos y experiencias propias de su disciplina, que al mismo tiempo sepan enmarcarlos dentro de una visión global del saber como factor de mejoramiento del ser humano como tal. Una persona formada integralmente debe ser consciente del tiempo y del espacio en que vive, del contexto social y cultural que ha contribuido a la formación de su identidad como persona y como ciudadano, de su responsabilidad de proyectar sus capacidades individuales hacia la conformación de un mejor futuro colectivo.²⁸⁹

Para tal fin, la Universidad debe asumir la responsabilidad de enseñar a pensar, a aprender, enseñar a estar, enseñar a hacer. Esto es, generar estrategias que permitan una renovación de todas sus prácticas académicas: la reestructuración del currículo, dentro de una concepción más flexible y enriquecedora de o curricular y replantear el rol del docente y del estudiante.

En relación con la flexibilidad curricular la Universidad asume la flexibilidad como política y como instrumento para el establecimiento de modalidades de enseñanza y aprendizaje que favorezca la formación integral. En tal sentido, la aborda como estrategia global de trabajo en relación con la revisión de los planes de estudio para generar modelos curriculares que permitan ofrecer a la comunidad profesionales con una visión integral del saber, de la persona y de la sociedad y con una capacidad para enfrentar los retos que se les presentan como personas, profesionales y ciudadanos²⁹⁰.

Si bien, el Seminario deja claro que, en las diferentes Facultades de la Universidad se han venido adelantando reflexiones y acciones tendientes a flexibilizar el currículo, ha sido más la racionalización de los recursos y la diversificación de la

²⁸⁹ Comité de Currículo Central de la Universidad del Valle (1989). Ponencia en el Seminario Formación Universitaria Integral y Flexibilidad Curricular. Cali.

²⁹⁰ Op., cit.

formación profesional, que la formación integral, el objetivo perseguido con tales ejecuciones.

Las políticas que surgieron de las discusiones dentro y entre los distintos estamentos académicos y administrativos, se expresaron finalmente, en el Acuerdo 003 de 1989, con el cual se adoptó el concepto de “formación universitaria integral como principio orientador del proceso de formación” y el de “flexibilidad curricular como estrategia global para lograr la formación de un profesional integral”.

7.3.3. Hacia una nueva Política Académica que prevea un cambio en los saberes. Las discusiones sobre la naturaleza de la formación en la Universidad del Valle, ligadas a los cambios y transformaciones en el contexto nacional e internacional dejaron ver la importancia de una transformación académica radical que configurara un nuevo lenguaje y nuevos modos de reflexión y acción sobre lo académico.

El Documento “Hacia una nueva Política Académica” plantea de manera general las bases para un cambio académico en el cual “se debe acelerar el proceso de reestructuración curricular que permita a los estudiantes de todas las carreras que ofrece la Universidad familiarizarse con nuestra historia pasada y contemporánea, con nuestros problemas y sobre todo, una oportunidad para articularse a los procesos de transformación y modernización que viven...Por esta razón, entre otras cosas, la flexibilidad curricular pasa por descargar los planes de estudio del exceso de cursos regulares, estrictos, formales con el fin de posibilitar el trabajo docente investigativo de carácter creativo por parte de los profesores y estudiantes”²⁹¹

²⁹¹ DÍAZ, Mario (1993). Op. cit., p. 10

Este se convierte en el punto de partida para una reorganización institucional de los campos curricular y académico y para la creación de nuevos contextos de acción en la docencia, la investigación y la extensión, enmarcado en una redefinición o reinterpretación de la noción de formación académica y profesional en la que ha estado inmersa la Universidad.

El propósito central de toda reestructuración curricular es generar una cultura académica que no solo sea el fundamento de nuevas prácticas pedagógicas de estudiantes y profesores sino de nuevas actitudes hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura. Todo proceso de modernización curricular hace parte del proyecto de una universidad moderna. En este sentido, la modernización de la Universidad del Valle es una opción cultural, una necesidad en el proceso de construcción de modalidades educativas alternativas, congruentes con las competencias, aptitudes y valores que demanda una formación en los diferentes campos del conocimiento. La Reorganización de saberes en la Universidad formalizó una estructura académica más integral, interdisciplinar que permitió el surgimiento de nuevas unidades académica y nuevas formas de organización académica del trabajo: Facultades, Escuelas, Departamentos, Centros, Institutos, Grupos académicos, Laboratorios y Sedes.

De igual forma la estructura curricular se organiza a partir de ciclos de formación, que propone una dinámica diferente de articulación y funcionamiento de los Planes de estudio y sus relaciones con las Unidades Académicas.

7.3.4. El currículo en la encrucijada: pensar o actuar. La Reforma Curricular en la Universidad del Valle nace en un contexto preciso: su base es un currículo técnico-instrumental. La propuesta era modificar este currículo e ir más allá, hacia, un currículo profesional que tuviera como base o fundamento la profesión académica. Los preliminares abordan una discusión sobre el currículo como campo conceptual y como práctica. Su origen, fundamentos y prácticas.

Trataremos de seguir esta discusión en la perspectiva de marcar algunos hitos en la historia del currículo y sus implicaciones en la reforma curricular de la Universidad del valle. La idea central al recoger el análisis histórico acerca del origen y desarrollo inicial del currículum como componente de las prácticas educativas en Norteamérica, lugar en donde se originó y su posterior uso extensivo a Latinoamérica, es mostrar como las teorías curriculares se recogieron y se aplicaron en su forma original, inclusive usando los textos norteamericanos correspondientes sin una propuesta de asimilación adecuada a nuestras particularidades.

Las teorías clásicas del currículum. El primer escenario de discusión en Seminarios, reuniones y conferencias, fueron las categorías clásicas del currículum. Si queremos traerlas es para mostrar lo que se discutía, conocía y era de interés por esos años en la comunidad académica y por los funcionarios de la Universidad. El término Currículum, se decía, ha carecido de consistencia y coherencia en su uso. Desde 1918 cuando el campo curricular surge como un área especial de la educación hasta la actualidad se ha debatido en torno a su definición; prácticamente se tienen tantas definiciones y usos como especialistas en el área. Beauchamp plantea dos ideas básicas asociadas con el currículum, una es el currículum presentado como un plan elaborado, un sistema curricular y un campo de estudio: la otra idea es la del currículum asociado a la experiencia de aprendizaje o actividad. Las diferencias en las definiciones de currículum responden a diferencias en las teorías y en el diseño curricular y determinan prácticas curriculares particulares. De ahí la importancia de tener claridad sobre la práctica curricular que se implementa en la Universidad y se enseña en las Facultades de Educación.

Para construir este objeto de estudio es necesario precisar en el estado de las teorías pedagógicas en el momento del surgimiento del currículum como campo de estudio especializado.

- **El positivismo en Norteamérica.** Un segundo escenario dio pie a pensar el currículum y el entorno social. El ascenso de la burguesía europea y su hegemonía exclusiva en todas las prácticas sociales, coincide con el descubrimiento y colonización de América que se convierte en campo propicio para la expansión de la burguesía europea. La colonización de Norteamérica coincide con el período del capitalismo mercantilista y las colonias fundadas adoptan desde muy temprano las estructuras sociales y económicas de sus correspondientes metrópolis. Sin embargo no fue la simple colonización, por la adopción de las estructuras económico-sociales de la metrópoli, como tal, lo que posibilitó el surgimiento del positivismo en Norteamérica, sino el desarrollo de las fuerzas productivas y sus particulares relaciones de producción, que económicamente determinaron en última instancia, la concreción del modo de producción capitalista norteamericano en la época de 1840-1900 y sus posteriores logros 1900-1930.

Estos dos períodos corresponden a formaciones sociales diferentes que intentaremos caracterizar esbozando simultáneamente su correspondiente pedagogía. La época de 1840 – 1900 se caracterizó por el auge del capitalismo mercantilista. La situación social de la época caracterizada por el crecimiento industrial, las oleadas de inmigrantes y el incremento de los asalariados afectaba continuamente el orden público. La alternativa para afrontar estos problemas fue planteada por los reformistas: la escuela era la solución a los problemas sociales de la época. Esta tesis fue apoyada e impulsada por la burguesía norteamericana por todas las ventajas que como clase social le ofrecía. El papel y el fin de la pedagogía en este período era claro: Políticamente contribuía al mantenimiento de las clases sociales existentes, al tiempo que apoyaba la orientación precapitalista que se le imprimía al cambio social y económico. En el contexto de esta orientación y del papel político del aparato escolar norteamericano de esta época,

se entiende el contenido que la escuela ofrecía, la formación de un futuro obrero, dócil, que reconozca la autoridad.

La pedagogía se presenta con toda precisión, en una relación hegemónica de poder de profesores y estudiantes; de gobernantes a gobernados. Esta relación se sustenta en una pedagogía de la autoridad como centro que metodologiza la enseñanza y el aprendizaje.

La segunda época, 1900-1930 se caracterizó por el cambio del capitalismo manufacturero al capitalismo imperialista. Es el capitalismo financiero y monopolista. En este período se sucede la concentración de la producción, el surgimiento obligado del monopolio y la aparición del capital financiero. La consolidación y desarrollo del modo de producción capitalista en Estados Unidos en este período produjo dos efectos fundamentales en la sociedad y en la pedagogía, uno fue el ascenso de la industria y el otro, la saturación de las prácticas derivadas de la industria.

La consolidación del capitalismo apoyado por la Revolución Industrial y la expansión comercial con la conquista de nuevos mercados exigía un nuevo uso y aprovechamiento de la fuerza del trabajo, ante la necesidad de responder a la implementación de nuevas técnicas e inversiones. La pedagogía para responder a estas necesidades debía orientarse en otra dirección: Actividades orientadas directamente a la propia conservación; aquellas referidas a las necesidades de la vida; aquellas concernientes al sostenimiento de la familia y la formación de los descendientes; las referentes a la vida social y política; aquellas referidas al uso del tiempo libre y la cultura.

- **La teoría curricular de Bobbit.** El tercer escenario, nos presenta la discusión clásica que había introducido Bobbit y que ya recordábamos en los primeros capítulos de esta tesis. Todos los elementos que irían a orientar la

primera teoría curricular estaban dados. Sólo un elemento faltaba y lo ofreció la psicología de la conducta, que se constituye en uno de los pilares conceptuales y metodológicos de la teoría curricular de Bobbit. “La teoría central es simple. La vida humana aunque variada consiste en la realización de actividades específicas. Una educación que prepara para la vida será aquella que prepare adecuadamente actividades específicas. Se puede conocer por numerosas y diversas que sean las actividades que correspondan a una clase social determinada. Para esto basta con internarse en el mundo de los negocios y actividades y observar características de cada una de las ocupaciones. Esto pondrá de manifiesto las habilidades, actitudes, hábitos, apreciaciones y formas de conocimiento que necesita el hombre. Estos eran los objetivos del currículum. Serán numerosos, definidos y particularizados. El currículum consistirá en las series de experiencias que deben tener los niños y los jóvenes a fin de alcanzar aquellos objetivos”.²⁹²

Toda su concepción teórica es una consecuencia de la ideología imperante de la época: la ideología de los negocios, la industria y la concepción científica de la educación. Con esta orientación desarrolla su teoría curricular, sustentándose en la doctrina de la eficiencia social, que consistía fundamentalmente en adoptar los valores de la industria en la pedagogía.

El interés creciente de Bobbit por los objetivos específicos, lo conduce en forma inexorable a considerar las actividades de los adultos como orientación para la pedagogía. Una educación que prepare para la vida será aquella que prepare definitiva y adecuadamente para estas actividades específicas. Este principio le permitió a Bobbit desarrollar su técnica curricular.

Cuando las actividades, las habilidades, los hábitos, las apreciaciones y formas de conocimiento son cada vez más definidas y particularizadas, es decir, cada vez más específicos se convierten en hábitos. El hábito, el instinto, la adaptación, son

²⁹² BOBBIT, Franklin (1918). Op. cit., p. 42.

los hechos de experiencia de la psicología conductista, a partir de la cual Bobbit introduce el método científico en la escuela.

- **La racionalidad curricular de Tyler.** Este tercer escenario se completó con la discusión sobre Tyler, tan importante para estos países de Latinoamérica. En la misma línea de Spencer y Bobbit para fundamentar el currículum, Tyler sistematiza y hace coherentes los objetivos específicos en el campo curricular, a partir de cuatro preguntas:

- Qué propósitos u objetivos debe alcanzar la escuela?
- Que experiencias de aprendizaje podrán ser ofrecidas para alcanzar estos propósitos'
- Cómo estas experiencias de aprendizaje pueden ser efectivamente organizadas para ayudar a dar continuidad y secuencia al estudiante y que logre integrar lo que aparece en una experiencia de aprendizaje aislada?
- Cómo puede ser evaluada la efectividad de la experiencia del aprendizaje por el uso de test y otras evidencias sistemáticas?

Con Tyler, podemos decir que el currículum basado en los objetivos específicos encuentra su lugar en la escuela y desde esta época se convierte en el eje de la evaluación y de la educación, hasta tal punto que el concepto de curriculum empieza a reemplazar el término de pedagogía y equivale a educación.

- **La taxonomía curricular de Bloom.** En la discusión no podía faltar Bloom (1956). El problema central que se planteaba la taxonomía de Bloom era saber si era posible clasificar los objetivos educacionales tal como se clasifican los fenómenos biológicos o químicos en sus correspondientes taxonomías. Para ello propusieron establecer los objetivos educacionales como formas de conducta o comportamiento perfectamente clasificables, observables y medibles, de tal

manera que pudieran ser cambiados de acuerdo con el interés curricular que se quiera lograr, según se afecte el pensamiento, el sentimiento o la acción.

La taxonomía de Bloom, es un instrumento, que en el marco de la visión curricular intenta servir de referencia para clasificar los objetivos educacionales (conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación) en un rango de jerarquía que le sirva al educador para su labor docente y su correspondiente evaluación.

Estas teorías curriculares, predominaron en el campo educativo hasta los años sesenta y se mantuvieron hasta la década del ochenta cuando el sistema educativo norteamericano justificó en su informe “A Nation at Risk” la situación de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias y la necesidad de instaurar nuevos modelos.

Como podemos observar estas concepciones curriculares clásicas han imperado en los procesos de construcción curricular en Colombia. La Universidad del Valle no ha estado exenta. La racionalidad técnica a estado a la base de los procesos de diseño curricular. La mayoría de los programas académicos se han diseñado con base en el análisis de tareas, que utilizó Bobbit y que se materializan en los perfiles profesionales basados en las actividades que los profesionales hacen en los medios donde laboran. De igual forma los cursos son diseñados sobre la base de los objetivos propuestos tanto por Tyler como por la taxonomía de Bloom.

De igual forma, el hecho de identificar el currículum con el plan de estudios y/o con una lista de asignaturas o cursos para cumplir con los perfiles establecidos por las profesiones ha derivado en estructuras curriculares profesionalizantes, descontextualizadas y sin pertinencia académica y social.

La reforma curricular pone en evidencia esta situación. De allí que la discusión sobre currículo tome especial vigencia en medio del vertiginoso avance de la ciencia, la división del saber en campos y disciplinas cada vez más especializadas y diversas, la proliferación de la información y la posibilidad de acceder a ellas mediante las tecnologías de la comunicación ponen en evidencia la necesidad de repensar el currículo y los procesos de construcción curricular en la universidad.

- **El currículo y el conocimiento.** El tema del sujeto académico, dominaba la educación americana en 1960. Los eruditos seleccionaban las metas y los contenidos, recomendaban actividades para publicarse en programas y materiales. Repentinamente en 1970 hubo una disminución de los fondos federales para preparar los currículos escolares nacionales en sus campos. Los legisladores del gobierno cambiaron sus prioridades. Las crisis de la economía doméstica y social vinieron a ser una contienda más importante que la rivalidad con los soviéticos. Consecuentemente los dineros fueron desplazados a proyectos direccionados a nuevos asuntos como la educación multicultural, carreras educativas, la enseñanza de un alfabetismo funcional y para que quienes hacían los currículos fueran más allá de las disciplinas tradicionales. El humanismo también se debilitó los académicos sostenían en el currículo por promoción subjetiva y conocimiento personal como una alternativa para los objetivos academicistas de conocimiento, que podían ser examinados a través del razonamiento y la evidencia empírica. La noción de que el currículo académico no dejara de funcionar, aun con el crecimiento del énfasis relevante de lo social y personal. En su lugar ahora hay tres tendencias discernibles en el tema del enfoque del sujeto para el currículo.

Precisamente así como el corazón de la educación es el currículo, el elemento irreducible del currículo es el conocimiento. El núcleo del conocimiento o el contenido principal o tema de la instrucción, son encontrados en los temas

académicos que son fundamentalmente intelectuales, como el lenguaje, las matemáticas, las ciencias sociales, la historia, ciencias naturales y las artes. Estas disciplinas representan un rango de aproximaciones a la verdad y al conocimiento. Los académicos definen al conocimiento como una creencia justificada opuesta a la ignorancia, las meras opiniones o adivinaciones. En grandes líneas, este tipo de modelo se dirige hacia un currículo que fomente el desarrollo de una estructura fundamental racional del conocimiento, significados, conceptos, relaciones lógicas y criterios para juzgar la verdad. Este tipo de currículo se basa en las teorías del conocimiento.

El conocimiento puede ser construido a través de la disciplina y del dominio de las disciplinas del conocimiento. Es muy interesante ver como esta propuesta se diferencia de las otras, mientras que la concepción humanista y la social reconstruccionista rechazan la idea o tradicional visión de que el conocimiento es la mejor logrado a través de las formas cognitivas de manera exclusiva. En lugar de ello los humanistas reclaman que el conocimiento es personal y subjetivo, para ellos el conocimiento es el resultado de una percepción del mundo única y e individual. Los social reconstruccionista, por otra parte, ven en el conocimiento no solo como, un producto humano sino también como producto de grupos sociales particulares. Ellos piensan que el conocimiento socialmente construido es una ideología. Una forma de control social.

Desde 1960, el currículo bajo la perspectiva académica, ha sido reformado, nutrido y replanteado siempre con énfasis a mantener un lugar exclusivo para las disciplinas especializadas. El diseño del currículo tiene como base una estructura de aproximación desde el conocimiento y sus diferentes disciplinas. En 1970 hubo fuertes reacciones a este tipo de planteamientos, argumentando que no era lo suficientemente rígido, y científico. La forma de hacer o elaborar los currículos cambio. Ya sea que este se presente como forma de conocimiento, disciplinas compartimentadas, temas integrados o grandes libros, el currículo académico

tiene ciertos atributos. Estos atributos son relacionados a propósito, método, organización y evaluación.

Los propósitos del currículo académico son para el desarrollo de mentes racionales y para entrenar a los estudiantes en el uso de las mas benéficas ideas y proceso para investigar los problemas de investigación especializada. Hay aquellos quienes separarían el desarrollo cognitivo del dominio de las disciplinas académicas. Elliot Eisner y Elizabeth Vallance (1974), por ejemplo, se refirieron a una concepción cognitiva del currículo a través de la cual las habilidades intelectuales son desarrolladas independientemente de algún contenido académico. Esta es una evidencia para justificar el empleo de tal concepto. Los esfuerzos por medir el proceso cognitivo sin dirigirse al contenido han sido infructuosos. las personas no planean detenidamente, ellos piensan en contenido. Aquellos quienes están a favor del currículo académico creen que los estudiantes quienes se hicieron eruditos en las formas del conocimiento y los métodos para continuar creciendo después de años en la escuela ensanchando a la sociedad deberían aprender a cultivar la razón y tal vez hasta controlar sus apetitos. La escuela debería permitir a los pupilos realizar los mejores logros de su herencia cultural y en lo posible, para sumar estos logros a través de sus propios esfuerzos.

La exposición y la investigación son dos técnicas comúnmente usadas en el currículo académico. Las ideas indicadas y elaboradas de modo que ellas puedan ser entendidas. Las ideas principales son ordenadas, ilustradas y exploradas. Los problemas que caigan dentro de alguna disciplina son perseguidos y formulados. Los métodos apropiados para conquistar y validar verdades en las diferentes disciplinas son enseñados. Los estudiantes descubren que la razón y el sentido de la percepción son usados para obtener conocimiento en las ciencias, lógica en matemática, forma individual y sensibilidad en el arte y coherencia en la historia (un hecho debe ser consistente con otros hechos conocidos). Ellos examinan enunciados para acertar en su significado, su base lógica y su soporte factico.

Ellos leen los grandes trabajos en orden extender sus mentes, están en contacto con el pasado y con otras personas de su propia edad. Los libros que tiene la mayor influencia en sus vidas no son descuidados.

Los patrones de organización alternativa para mejorar el currículo académico son muchos. Unos pocos están listados aquí: Unificado o concentrado, Integrado, Correlacionado y Comprensiva solución de problemas.

Las reconceptualizaciones sobre el currículo. Llamamos reconceptualización a las apropiaciones locales que se han hecho del currículum universal, esto es, a las lecturas, nuevas interpretaciones, aplicaciones y variantes que encontramos en funcionarios, profesores y expertos curriculares en la Universidad del Valle. Estas conceptualizaciones se expresaron en documentos, en folletos, en conferencias y en seminarios.

- **El Currículo agregado vs el currículo integrado en Mario Díaz.** En el ámbito colombiano y apoyado en la teoría de la transmisión cultural (difusor y continuador de los planteamientos de Basil Bernstein), el profesor Mario Díaz, ha contribuido a la configuración del campo conceptual de currículo y desde sus planteamientos alimentó conceptualmente la reforma curricular en la Universidad del Valle, desde sus conceptualizaciones sobre el currículo, la pedagogía y la evaluación.

Desde su perspectiva, alude al currículo para referirse a lo que cuenta como válido. Así el currículo denota el cuerpo de conocimientos o contenidos seleccionados, organizados y distribuidos considerados como legítimos en toda institución educativa. La selección, organización y distribución, generalmente se materializa en lo que se denomina Programa o Plan de Estudios y depende, por lo general, de los propósitos e intereses de quienes están en la posición de

seleccionar. En síntesis el problema de la selección es un arbitrario cultural y no un problema lógico.

El anterior planteamiento permite señalar que todo currículo se formula en términos de selección y combinación, es decir, se seleccionan como unidades o dominios separados y una vez seleccionados se combinan. El principio de selección es un requisito fundamental para el reconocimiento de todo currículo, el currículo sería un universo indefinido de conocimientos y experiencias. Al tiempo este principio presupone establecer límites internos y externos en currículo.

La oposición entre lo que cuenta como conocimiento válido frente a lo que no es válido se refiere a los límites externos del currículo. Esta oposición se configura dentro de un universo amplio de concepciones y prácticas. Esto significa que hay un universo de conocimientos que se seleccionan, organizan y distribuyen y constituyen el cuerpo curricular legítimo de formación, que permanece por mucho tiempo y que es difícil transformar. Los límites internos se expresan en las maneras como se organizan esos conocimientos seleccionados. El caso más común de organización interna son las asignaturas.

El principio de clasificación (rígido o flexible) que subyace a los límites internos permite establecer dos tipos de currículo: agregado e integrado.

El currículo agregado corresponde a una colección de materias que se enseñan sin ninguna relación con otras. El estudiante se socializa en el aislamiento de cada materia frente a las demás, esta separación se expresa en el número de horas que a cada materia se le adjudica-

El currículo integrado, hace énfasis en la articulación, en el debilitamiento de los límites entre los diferentes contenidos de la asignatura y entre las asignaturas. El tiempo no se divide entre materias, sino entre temas, problemas, proyectos.

El currículo agregado presupone una rígida separación entre prácticas entre las disciplinas que intervienen en la formación. El currículo integrado, como alternativa plantea una desestructuración de los límites entre las disciplinas, las asignaturas, las prácticas.

Es claro, que existe una relación entre el tipo de currículo y la pedagogía que le subyace. Así mientras a un currículo agregado le subyace una pedagogía autoritaria, lineal, jerárquica. Al currículo integrado, le subyace una pedagogía autorregulativa o flexible, que transforma los límites entre los espacios, los tiempos, los actos y las formas de comunicación.

La pedagogía flexible supone relaciones pedagógicas mas personalizadas, organización de nuevos contextos de aprendizaje, incremento de la autonomía del estudiante, nuevas formas de construcción del conocimiento. Privilegia la lógica del aprendizaje y no de la enseñanza.

La secuencia y el ritmo flexibles, permiten al estudiante identificar y explorar nuevas áreas, nuevas oportunidades de aprendizaje.

Pensar en la Reforma curricular, significa hacer un tránsito de un modelo curricular agregado de alta impronta en la Universidad del Valle a un modelo curricular integrado que posibilite construir nuevas relaciones entre los saberes, los discursos y las prácticas. Implica una reorganización institucional de los saberes y un movimiento hacia la integración y la interdisciplinariedad.

- **Los discursos de la administración.** Los funcionarios de la administración de la Universidad se apropiaron de los nuevos discursos de la administración, teoría de la organización, de los sistemas y de la gestión. El concepto de gestión significó una discontinuidad con relación a la reflexión que se venía haciendo en el

campo curricular universitario. Con la gestión se volvió a un concepto operativo cuando el currículum avanzaba hacia modelos hermenéuticos y discursivos. El campo le debe mucho a los análisis fenomenológicos y estructurales, no así la función que vemos en la gestión, que es una categoría que se extrae de la administración y de las organizaciones. Comparemos una y otra tradición.

El currículum logró dar explicaciones coherentes de sus objetos, la escuela, la enseñanza, los sistemas, el sujeto que aprende, los contenidos. Distinguió tres cosas: el objeto real, el objeto discursivo o abstracto y el objeto de experiencia. No sólo diferenció tres objetos, de lo que era el gran objeto unitario, sino que mostró que los fenómenos tienen tres sujetos según el tipo de objetos, un sujeto real o empírico, el sujeto que enuncia y el sujeto de experiencia. Con la llegada de la sociedad del conocimiento, más o menos después de la Segunda Guerra Mundial, se generalizó a toda la sociedad otra idea del objeto, podemos adelantar que el objeto real primó sobre las demás representaciones objetivas.

Esto hizo que este objeto fuera reemplazado por la información o los conocimientos que sobre él se pudieran decir. La academia acogió la idea que el conocer es información y la información puede dar cuenta del objeto. Propuso una forma de investigar de tal modo, que el objeto real no fuera interminable e infinito, sino que se llegara pronto a resultados efectivos. La academia, en el corazón de la investigación, entregó su alma a la administración, la planeación y la información. Decimos que el corazón de la investigación, pues ya lo había hecho en la docencia, en los servicios, y en la extensión. Atrapada la investigación por los funcionarios y el Estado, el pensar académico llegaba a su fin. De ahora en adelante la academia se ocuparía de administrar los objetos y la información producida sobre él el ser. Los profesores, que siempre habían tenido claro el objeto de conocimiento, como aquello que no podemos conocer, pasaron a ser sus administradores y no sólo desde la academia tradicional, el seminario, sino desde la investigación. Todo ello se coronó con la precisa palabra de gestión.

La gestión hizo la última maniobra, en esto de corregir o dar cuenta de los objetos, de pensar en lo real, de abandonar la idea de infinitud, de querer ser eficaces. Esta última maniobra es la de modificar la idea de institución. Si los sujetos viven en instituciones que todavía, por pereza o cansancio, no quieren o no desean corregir lo real, si las instituciones persiguen el viejo ideal de conocer, como aquello que le puede cambiar la vida a uno, es decir, como experiencia, el Estado y los funcionarios no pueden aceptarlo. No se acepta que haya, de pronto, instituciones que no quieran participar de la nueva forma de conocer, entendida como información y de investigar cómo corregir el ser.

Para ello, se crea la gestión, para cambiar la idea de institución. Los individuos al participar y vivir en instituciones se representan ese mundo, al hacer parte de él. Son pues seres institucionales, hacen parte de ese mundo incompleto y azaroso que es la institución. Un mundo que no funciona. Durante mucho tiempo, hemos vivido en un mundo institucional que no funciona, que es inacabado, que siempre le falta algo, que nunca llega a ser. Observemos lo peligroso que puede ser para una actitud de conocer como información o de llegar a conocer el ser, esa pereza institucional de no funcionar y de no ser. Lo que no funciona es un peligro para la actual sociedad. Este peligro llevó a cambiar la idea de institución. Se propuso, entonces, que la institución no es lo que vivimos, lo que sentimos a lo largo de la vida, viviendo en ella, sino que la institución no hace parte de uno, de nuestras vidas, sueños y esperanzas. La institución es algo que podemos construir por fuera de nosotros, es algo para gestionar. ¿Qué es gestión?

Es imaginar que no existe lo real, que no existe el pasado, la memoria o el recuerdo. No existe pues el sujeto o la subjetividad. Lo que existe es el camino entre el gestor y su fin a alcanzar, entre el sujeto gestor y sus resultados. La gestión imagina otro mundo distinto al real, para poder sacar las personas de sus representaciones vividas. Ese mundo que no es real, es entonces, virtual, es un

simulacro de mundo que se construye al lado del mundo real. El simulacro funciona de este modo: 1. Construir un modelo de organización de la institución que saque la institución de su lugar real y de su experiencia vivida. 2. Este modelo no tiene sujeto real, ni un fin real, para no tener que corregir lo real. 3. Para lograr esta locura se crea una máquina, aparato o dispositivo que sustituya a la institución. Este dispositivo está compuesto de una estrategia, una estructura, un sistema, obviamente involucra lo que llama la evaluación, un contexto y unja forma de aprendizaje.

Este dispositivo es un sujeto, máquina de guerra o aparato que sustituye al hombre. Veamos. Descartes imaginaba un sujeto-mente- razón y al frente un objeto-mundo-conocimiento. Se trataba de ir de lo real a la razón, digamos sistémica. Este aparato no opera así, parte de la razón sistémica., no en busca de lo real, sino del futuro, del tiempo futuro. Este futuro no está dentro de la institución, sino fuera de ella, es un objetivo que busca un resultado efectivo, económico, de mercado, de información o de control. Como el objetivo está fuera y no se parte de lo real, hay que construir una estrategia que lleve al futuro, que lleve lejos de lo institucional y del ser del hombre. La estrategia opera con la estructura institucional pero sin hombres y sin experiencias, opera con elementos, funciones, posiciones, partes. Cada una de estas partes de la estructura no puede ser parte institucional porque si lo fuera quedaría involucrada en la institución. La parte no tiene nada que ver con el Todo institucional. La parte depende de la estrategia, luego del sistema y de la evaluación. Depende, pues, de la racionalidad técnica que lleva a operar la institución.

La gestión no parte del conocer para llegar al conocer. Parte de una instrumentación técnica que construye una imagen del camino que lleva a al conocer (no infinito, no imposible) de tal modo que anule el camino real y se invente un camino lógico, abstracto, pero en línea recta. Si se está en lo real, el camino puede no ir ninguna parte. Pues bien, antes de emprender el camino, la

gestión simula el camino real porque sabe de antemano que no lleva a ninguna parte. De allí que coja por un desvío, para lo cual se apoya en la evaluación de lo real. Esta evaluación funciona para no ir por lo real, sino para escoger el camino recto. Estrategia, sistema y evaluación sirven para no extraviarse o desviarse de lo que la estrategia previó. Lo real es anulado, sustituido, pre-visto antes de experimentarse.

El problema planteado ya no en términos abstractos sino actuales, es la discusión sobre el acontecimiento, lo que se llama, situación o evento. El uso de la palabra gestión que busca una nueva forma de ver la institución como organización, también pretende replantear lo que es un acontecimiento. En filosofía, el acontecimiento es el choque de lo real con la abstracción como lugar en una experiencia. La gestión pretende conocer el acontecimiento, que ellos llaman situación, para tomar una decisión. El acontecimiento que es el verdadero objeto de la filosofía y del pensar, lo sustituyen por una “situación”. Esta como lo hemos dicho, no incluye lo real, ni la experiencia y deja sólo la abstracción que es pensada desde la estrategia de conseguir un resultado en el futuro. El conocer filosófico se convierte en información que es sacada de la gestión, que a su vez sustituye la filosofía así como el gestor sustituye al filósofo.

Gestionar es resolver una situación para llegar a un fin o a la obtención de resultados. El conocer la gestión se llama “control de gestión”. La gestión puede ser de medición, cualitativa, comparativa y analítica. Las más complejas, usan todas estas variantes y un vocabulario especial: situación, control, a priori, posteriori, microentorno, contexto, enfoques multidimensionales, etc. Por ejemplo la definición de conocimiento puede ser esta: “conjunto de informaciones extraídas según reglas y conexiones interpretativas previas ubicadas en un contexto”. La de información puede ser: “forma social de existencia del conocimiento consolidada en una fuente”.

La gestión nos propone que nos olvidemos de lo real. Que nos olvidemos de la experiencia vivida y del camino que lleva al conocer, entendido como camino infinito e y enigmático. Ella nos propone la abstracción pero que no surja del combate con lo real sino que provenga de la lógica binaria que divide las cosas en reales y falsas, en verdaderas y buenas, en correctas e incorrectas, rectas y desviadas, en efectivas y nulas. Una lógica que aborrece el pasado, la memoria, la historia, así como lo hace con las personas, a las que trata como elementos o partes de un sistema del cual no hacen parte sino como parte sin sistema. En la gestión no existe lo real, sino el futuro. Esta lógica de la gestión ama el conflicto o las dificultades, solo para mostrar que se pueden superar con la estrategia de una tecnología del acontecimiento, basada en la obtención de información a la que llama conocimiento. Conocer es rodear el conflicto, el choque entre lo real, la abstracción y nosotros, para que por medio de este rodeo se pueda visionar el futuro, que nos espera con las puertas abiertas y seamos felices para siempre jamás. Contra este panorama, es que hoy se plantean diversas filosofías, que ven en ella un auténtico peligro. No sólo desaparecen los grandes el relatos, desaparece el hombre, el sujeto y la subjetividad. Desaparece lo real como experiencia vivida y se alza ante nuestros ojos un nuevo Leviatán, la gran máquina de guerra de la lógica binaria.

7.4. LA REFORMA EN CUESTIÓN. EL ESPACIO PARA LA PROFESIÓN

La formación universitaria y la formación de las profesiones, son quizás, los dos problemas fundamentales que constituyen el núcleo de la reforma curricular de la Universidad del Valle. Construir un marco de formación universitaria y construir una política curricular, en donde la formación fuera el eje central de la reforma y hacer de esta reforma, el modo de construir otro modelo de universidad. En esta reforma debía estar muy presente la profesionalización y que además fuera el

paradigma de formación. Hacer el balance de si esto se logró o no, es el asunto de esta última parte.

Recordemos que la formación que existía en la Universidad era una formación ligada a las disciplinas, a planes de estudio disciplinarios y a contenidos disciplinarios. Era esta tendencia y esta realidad, lo que la Universidad quería cambiar. Hacer virar la formación hacia las profesiones, la profesionalización y el profesionalismo, con el fin de no sólo modernizar la Universidad sino de adecuar la Universidad a las nuevas demandas del entorno, de las políticas nacionales y de las políticas mundiales.

Esta propuesta de formación no partía de cero, pues tenía antecedentes claros en la literatura universal y en la Normatividad Colombiana. En lo universal, el concepto de formación y de formación integral era conocido y en la legislación y normas de las universidades colombianas también, en donde además, estaba claro el concepto de formación permanente, de formación integral, de formación y profesión y de formación para el desempeño.

En este contexto la Universidad del Valle emprende su reforma. El punto central era construir la universidad de las profesiones y una formación para las profesiones y los profesionales. El no leer bien la normatividad Colombiana, el no leer bien el contexto mundial y latino, y el no prever las dificultades internas, paralizaron la reforma, la interrumpieron hasta llegar a un punto muerto, que es el que se intenta salir. La política curricular que construyó en la Universidad del Valle, a lo largo de los últimos veinte años y que se expresan en las diferentes normativas (plan de desarrollo 1986 – 2000, acuerdo 003 de 1989, acuerdo 001 de 1993, acuerdo 009 del 2000), buscaba darle sentido a la formación universitaria y darle sentido a una propuesta que pudiera ser reconocida por la comunidad académica y por los estudiantes y profesores. Sus bases teóricas las sustentó en el concepto de formación integral, su estrategia en la flexibilidad (curricular y

pedagógica), su fundamento, en la investigación y su condición de realización en una adecuada relación entre los componentes que constituyen la investigación, la naturaleza de la formación universitaria (docencia, investigación y extensión) y la formación básica y formación profesional ²⁹³.

La reforma no era sólo el diseño de una propuesta, era también el socializarla, el hacerla reconocer y el volverla efectiva, esto, es material, real, clara, que pudiera ser un lugar de identidad personal, comunitaria, académica y social. Vemos en esta puesta en juego las mayores dificultades de la reforma. Es decir, no en la aplicación de la propuesta, sino en no contar con las dificultades, problemas, obstáculos, diferencias, y distintas representaciones culturales que enfrentó la reforma a la hora de resolver los asuntos universitarios. El paso de una universidad basada en la disciplina, el humanismo, la racionalidad clásica, a una universidad basada en la profesión y profesionalización, constituía más de un problema y una incompreensión.

Nuestra hipótesis, que se encuentra en la primera página de análisis de la Reforma, recordaba que una Reforma es un cambio en la modernización de una institución que debía hacerse respetando la tradición, reconociendo los problemas, socializando los temas y creando nuevos espacios. Pues bien, vamos a precisar las dificultades de ésta Reforma y el porqué de su impase final.

7.4.1 El problema visto de otro modo

La reforma demostró su debilidad y su fracaso, cuando intervinieron actores como los profesores, los estudiantes y algunos directivos. Estas fuerzas, descubrieron el verdadero problema de fondo: lo poco que se había avanzado en la construcción de nuevos espacios y discursos que lograra pensar la formación

²⁹³Esta hipótesis surge de comparar los resultados de la revisión que se hizo de los acuerdos 003 de 1989, 001 de 1993 y 009 de 2001, con las perspectivas de profesores, estudiantes y directores de programas y con algunos desarrollos conceptuales que se hicieron durante el seminario permanente sobre Formación Universitaria y a partir de otras lecturas sobre la materia.

profesional, eje fundamental de las profesiones. El problema era la formación, porque la Reforma no había formado la comunidad universitaria, no se había materializado en la práctica, una política de formación de los estudiantes y profesores. Se habían hecho seminarios para estudiar y pensar las teorías del currículo, como lo veíamos antes, pero no se había construido una formación en el marco de las profesiones, esto significaba desbordar los seminarios, las conferencias y las reuniones. Conocer y formarse en profesiones no se puede hacer sin replantear el saber, el conocer y la información. ¿Cómo? Los actores lo hacen sin que nadie los dirija o autorice, el saber no proviene de un experto, eso significa caer en las disciplinas y en las formas del currículo clásico. Cuando los actores de la Universidad empezaron a hablar la cuestión cambió de rumbo. Esa palabra de la comunidad universitaria era la palabra que se buscaba una nueva forma de reconocimiento de saber. Una palabra flexible, integral y abierta.

La Reforma demostró su debilidad cuando habló la comunidad. Enganchemos la cosa desde antes. Históricamente la formación y la producción de conocimiento han sido ejes de tensión de la Universidad. Así, en el Medioevo la formación en valores, en principios y en los saberes constituidos en torno a la verdad, mediante la reflexión filosófica y teológica se consideran como los fines de la Universidad. En la época moderna, el conocimiento gira sobre la observación y la experimentación, para dar respuesta a los fenómenos de la naturaleza y la sociedad, a partir de la diferenciación disciplinaria, en tal sentido la formación en la ciencia y en las humanidades, es lo propio de los fines de la Universidad.

En la Universidad contemporánea, la formación y la producción de conocimiento giran en torno a objetos de estudio complejo, cuyo abordaje requiere la participación de las *Disciplinas* para comprender los problemas de la realidad, la necesidad de establecer interacciones entre el conocimiento y la sociedad, entre la ciencia y la tecnología, entre la teoría y la práctica. Corresponde a la finalidad contemporánea la preocupación por los principios éticos y los valores estéticos. Al

tratar el tema de la formación, por tanto, conviene advertir las corrientes de pensamiento alrededor de las cuales surgen tales debates y los temas centrales que plantean acerca del sentido de educar. De allí que sea indispensable que, al hablar de formación, comencemos a explicitar los problemas, tradiciones, corrientes de pensamiento y aproximaciones teóricas que le están asociadas. No basta decirse comprometido con la formación integral porque bien podría ser que, por ejemplo, a imagen de la pedagogía catequística cristiana, entendiéramos por formación integral la unión del cuerpo, el alma y el espíritu.

A menudo el uso del concepto de formación revela dos sesgos: primero, él es opuesto *a priori* a conceptos como instrucción, capacitación, adiestramiento o entrenamiento, unívocamente asociados a la “racionalidad instrumental” y al “tecnologismo educativo”, con lo cual se suele desconocer el desarrollo histórico de estos conceptos. Segundo, él es vinculado a la idea de “integralidad”, suponiendo que adoptar el uso de la expresión “formación integral” nos sitúa inmediatamente en el polo opuesto de los reduccionismos que suelen endilgarse a los conceptos de instrucción, capacitación, adiestramiento o entrenamiento. De este modo, la formación integral circula entre nosotros como una noción peregrina, pasiva, ahuecada; aunque asumimos que ella tiene fuerza propia y que remite a problemas epistemológicos y pedagógicos.

Durante el siglo XX, el papel estratégico que ocupó la educación ha sido reiterado y conceptualizado desde diversas perspectivas que han apostado por la educación como un eje para la transformación del futuro, desde la declaración de la educación como la clave esencial en la que se funda todo desarrollo y bienestar, o como factor de dinamizador de transformaciones productivas y garantía de la equidad social, hasta la existencia de un consenso básico sobre el lugar estratégico que ocupa hoy la educación en la conformación de modelos económicos emergentes.

Si bien en América Latina el antecedente más cercano de discursividad sobre la educación lo podemos encontrar en la década de los años cincuenta cuando se dio inicio al crecimiento acelerado de los sistemas educativos, la aparición de nuevas teorías educativas y el auge de la ciencia y la tecnología²⁹⁴, que colocó como fin social de la educación la formación del hombre como individuo productivo²⁹⁵, la preocupación por la formación integral surge precisamente de la crisis de este modelo²⁹⁶ y su narrativa se transforma en la década de los noventa, en el contexto de globalización de las economías, que reforma las relaciones entre la educación, la sociedad y el estado²⁹⁷.

La formación para que sea un concepto operativo en la realidad actual y para la universidad del presente, debe saberse plantear en relación a los campos objetivos que se presentan. Decir formación y formación de hombre, formación en la sociedad no basta, para darle sentido moderno. Se requiere que la formación sea formación dentro de una institución, para un tipo determinado de hombre, con unos fines específicos y para cierto ámbito social y técnico. En lo que sigue veremos que en Colombia la formación profesional estaba planteada en las leyes y normas, pero esto es una cosa muy diferente a verla funcionar en la realidad universitaria.

²⁹⁴El proyecto principal de Educación de la UNESCO (1956) tiene como columna vertebral la ampliación de la escolarización, la cobertura escolar y la transformación de los procesos de enseñanza, introduciendo modificaciones a los objetivos, procedimientos y estilos educativos que permitieran convertir a la educación en una empresa de rendimiento. En líneas generales presentaba el planeamiento integral de la Educación como la posibilidad de establecer la coordinación y continuidad entre los diferentes niveles del sistema. La primera experiencia piloto se llevó a cabo en Colombia en el I Plan Quinquenal de Educación en 1957

²⁹⁵Frente a la utopía de una educación ilustrada, humanista, religiosa y/o liberal del siglo XIX, se instauró otra cuyo eje fue la instrucción, la capacitación de la población para la producción.

²⁹⁶La crisis mundial de la Educación plantea la necesidad de transformar la educación que se había centrado en procesos de planificación y control en que se prioriza el factor económico sobre el cultural, la expansión de la cobertura sustentado sobre las teorías del capital humano y la introducción de un modelo curricular mediante la *tecnología educativa y diseño instruccional que dotara al maestro de herramientas metodológicas y operativas con el objetivo de producir aprendizajes efectivos*, en la perspectiva de mejorar el rendimiento y la eficacia en el sistema (mejoramiento de la calidad).

²⁹⁷El énfasis se coloca ahora en la “adquisición de competencias básicas” y en “aprendizajes relevantes y pertinentes que respondan a demandas del entorno definidas por el paradigma productivo. Desde la formación del ciudadano comprometido con el proyecto de nación hasta los individuos imaginados como agentes productivos para la competitividad. En: BOOM M. Alberto (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Op., cit.

7.4.2. El contexto de las profesiones en Colombia. Hemos dicho la importancia de entender la formación ligada a las profesiones y lo que esto significa para una sociedad y una institución. Formación que no pasa sólo por diseñar un discurso y por generar una política normativa. La formación, exige ante todo, crear espacios, prácticas y nuevos actores. La formación profesional, al estar relacionada a las profesiones no puede dejar de pensar en cómo hacer para construir un espacio profesional, un discurso profesional y un modo de vida profesional. Ese es el problema esencial.

En Colombia esa preocupación por la formación y por su construcción ya estaba presente en la normativa. Estaba y la vemos en la década de los años 80²⁹⁸ y su significado y comprensión se logra configurar en los siguientes años. La Ley 80 de 1980 reguló la educación superior durante esa década y contempló la formación integral en los artículos 4, 30 y 31, los cuales se refieren a que “La Educación Superior, mediante la vinculación de la investigación con la docencia, debe suscitar un espíritu crítico que dote al estudiante de capacidad para asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas y prácticas encaminadas a su perfeccionamiento personal y desarrollo social”. Por su parte “ la formación universitaria se caracteriza por un amplio contenido social y humanístico y por el énfasis en la fundamentación científica e investigativa». ²⁹⁹.

En tal sentido, “la formación universitaria se orienta en dos direcciones hacia las disciplinas primordialmente académicas y hacia las profesiones liberales. Los programas de formación en las disciplinas académicas son de naturaleza fundamentalmente científica y preparan para el cultivo del intelecto y el ejercicio

²⁹⁸ La invitación estatal a misiones internacionales se constituye en una práctica frecuente a partir de los años 50, a partir de estas recomendaciones se elabora un primer Plan Quinquenal de Educación en 1956 en el que se realiza un análisis detallado de la Universidad Colombiana y se resalta la falta del sentido de la Universidad: “La Universidad prepara solamente profesionales, no da una formación integral humana y cultural. Tomado de: Políticas Públicas y Universidad. OCHOA, Myriam. p 129

²⁹⁹ La misma Ley 80 en el Decreto 3191 menciona la formación general como uno de los ingredientes de la educación postsecundaria en Colombia definida como «formar integralmente y abarcar todo el espectro de las capacidades y posibilidades del ser humano».

académico. Los programas de formación para las profesiones tienen un carácter científico y además de preparar para el cultivo del intelecto y el ejercicio académico, desarrollan la dimensión instrumental de las profesiones”³⁰⁰.

En la década siguiente, la Constitución colombiana de 1991 en su artículo 67 dice: «Corresponde al estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos... en el artículo 69 señala: “Se garantiza la autonomía Universitaria, las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos de acuerdo con la Ley”. En el artículo 70 plantea: El estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la formación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional...” La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia y en la práctica del trabajo...»...

La Ley 30 de 1992, consagra entre sus principios la formación integral al establecer en su Artículo 1º que «la educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral... y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional». El Artículo 6 de la misma ley menciona entre los objetivos de la educación superior el de profundizar en la formación integral de los colombianos, dentro de las modalidades y calidades de la educación superior, capacitándolos para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país.

De igual forma, señala que “son Universidades, las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o

³⁰⁰ Op., Cit.

disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional”.

Por su parte, la misión nacional para la modernización de la Universidad, propone un mecanismo técnico de reflexión continua sobre la educación superior concebido como un sistema articulado con los otros niveles. En tal sentido la misión invita a una renovación curricular profunda en los siguientes términos:

- Buscar la pertinencia de los planes de formación, de manera que responda a las necesidades inmediatas y de largo plazo en el país.
- Introducir nuevas prácticas pedagógicas que estimulen la crítica y la innovación en correspondencia con los cambios continuos, permitiendo el desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad tanto individual como colectiva.
- Destacar la formación básica en cada área disciplinaria complementada con áreas opcionales ajustadas a los ritmos propios de cada uno. Ponderar el papel de los conceptos básicos de ciencia, método y el manejo de los idiomas, sin descuidar el aprendizaje de las habilidades profesionales.
- Alentar una formación integral que haga efectivo el concepto de multidisciplinaria y que posibilite la formación de profesionales líderes en los procesos de democratización y modernización en que está empeñado el país.
- Impulsar el sistema de ciclos académicos con la finalidad de ampliar no solo la cobertura del sistema sino también de ampliar las ofertas y reducir las tasas de deserción.
- Impulsar la diversificación técnica y tecnológica de alta calidad, reequilibrando la estructura general del sistema educativo superior claramente deficitario en esta modalidad³⁰¹

³⁰¹ Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública. Marzo, 1995

7.4.3. El saber de las profesiones: la comunidad que habla. La manera como la comunidad académica se apropió o no y resignificó la reforma curricular, en relación con los conocimientos, percepciones y valoraciones que los diversos actores tienen sobre la política curricular y en particular sobre el acuerdo 009 del 2000, es vital a la hora de analizar la Política curricular de la Universidad del Valle, en el sentido de concebir la política curricular como una acción humana, en un contexto institucional universitario, a partir de por lo menos dos dimensiones, por un lado, vendría a ser el conjunto de definiciones, enunciados de normas que orientan y regulan el que hacer universitario, su horizonte de formación; por otro, como prácticas sociales que expresan los modos como tales normas son apropiadas, significadas y contextualizadas por parte de los distintos actores de la vida universitaria.

Para efectos de analizar la manera como los diferentes actores de la Universidad del Valle ha ido apropiando la reforma curricular lo expresaremos de la siguiente forma. En primer lugar, desde las percepciones y valoraciones que sobre la reforma como normatividad tienen y en segundo lugar, los conocimientos y percepciones que frente a las dimensiones de la política curricular subyacen en sus prácticas universitarias.

Al respecto es importante anotar, que tanto los directivos como los profesores y estudiantes, reconocieron o no que la Universidad del Valle ha enmarcado sus acciones institucionales en materia de política curricular en los lineamientos de política educativa y en el debate académico actual en torno a la formación profesional y la calidad de la Educación Superior. En general, desconocen las normas que introdujeron las tres reformas curriculares de los últimos 20 años, pero a su vez hay la opinión generalizada en que la verdadera reforma es la que se hizo en el 93 (acuerdo 001), que en principio conserva la reflexión sobre Formación Universitaria Integral y Flexible, planteada en el acuerdo 001 de 1989 y manifiestan que el acuerdo 009 del 2000 es complementario, en tanto conserva,

en general, la estructura curricular establecida en el acuerdo anterior y retoma los principios de integralidad, flexibilidad, interdisciplinariedad como garantes de la formación integral.

En cuanto los alcances y logros de la Reforma y factores que facilitaron o dificultaron su aplicación, son sumamente variadas; algunos piensan que sólo introdujo cambios superficiales, mientras que otros ven en ella el mecanismo por el cual se puso orden a los programas y permitió un mayor control de las unidades académicas, sobre la formación de los estudiantes. De igual forma destacan como aspecto importante la organización de los programas por créditos, ya que permitió la homologación de los programas a nivel internacional y nacional, garantizando así la movilidad de los estudiantes. Sin embargo también mencionan el que el sistema de créditos ha sido utilizado en la universidad más en términos de una conversión numérica que en el sentido propuesto de generar procesos de flexibilidad pedagógica y curricular.

En lo que si hay mucho consenso es en las dificultades que tiene la Universidad para su aplicación. Tal vez más importante es en términos de recursos disponibles para el trabajo académico que requiere la aplicación de la reforma, es la contradicción entre la lógica académica implícita en los principios que quiere promover la reforma y la lógica administrativa de los dispositivos y procedimientos adoptados para ponerla en práctica. La preponderancia de esta última sobre la primera desvirtúa, en opinión de muchos, los principios mismos de la reforma.

Al igual que las percepciones, las valoraciones sobre la reforma son variadas. Van desde aquellos que ven la reforma como una imposición innecesaria y arbitraria hasta quienes tienen una opinión muy positiva sobre ella, en lo que atañe a la organización del currículo, sitúan el problema no en el ámbito de la formulación de la misma en términos de principios, sino en las condiciones que hay que crear para que la reforma pueda implementarse.

En relación con las Dimensiones de la Política Curricular:

- **La pregunta sobre la formación integral.** Hay por lo menos dos maneras de entender la formación integral. Una como la integración horizontal y vertical entre los distintos contenidos y asignaturas de la estructura curricular del programa; y otra, como la formación complementaria que les permite a los estudiantes tener una percepción de los problemas que debe enfrentar como profesional, más allá de la formación en su disciplina. En ambas percepciones, una condición fundamental de la formación integral es la flexibilidad curricular, en el primer caso como la posibilidad de moverse más fluidamente por la estructura curricular de su programa académico construyendo una ruta de formación acorde con sus intereses y en el segundo caso, como la posibilidad de adquirir una formación que trascienda los límites de su disciplina y le permita contextualizar su formación profesional en la realidad local, nacional e internacional y en los desarrollos del conocimiento, la ciencia y la tecnología.

La formación integral tiene que ver también con otras categorías de la política curricular como la interdisciplinariedad, la formación complementaria, la formación en investigación y la pertinencia (relación con el medio), y en la medida en que se identifican factores que facilitan o dificultan la realización, en la práctica, de estas categorías, se puede conceptuar sobre en qué medida se está logrando una real formación integral en la Universidad.

Es claro que la formación integral se constituye en el eje del trabajo académico y que la estructura curricular que propone el acuerdo 009 del 2000 en principio posibilitaría la formación integral en la medida en que articula ciclos y componentes y ofrece una gama de alternativas para la formación en términos de asignaturas básicas, profesionales, electivas y complementarias. Sin embargo no

son claros los mecanismos con los que la Universidad dispone para hacer posible esa formación integral

Consideran *los* estudiantes que la reforma está más dirigida a posibilitar a su formación integral. Ahora cuentan con el apoyo de los profesores en diversos aspectos. Existen proyectos dirigidos tanto a su desarrollo académico como personal. Se trabaja la formación integral cuando el programa se nutre de otras disciplinas que llevan al estudiante a una reflexión sobre su familia y sobre el mismo. Los estudiantes aprenden no solo a trabajar en grupo, sino a ser un grupo. La carrera no es solo formación profesional sino aprender a resolver problemas de diferente índole, que le permitan ser realmente un buen profesional.

Se observa en las intervenciones que los estudiantes relacionan la formación integral con su interacción con otros individuos y la participación en actividades extracurriculares. En ese sentido ven las actividades culturales como un aspecto muy importante en la Universidad. De otro lado, resaltan el papel de las electivas complementaria en la formación integral. El hecho de que haya un contacto interdisciplinar, favorece la integralidad del profesional sea cual sea su profesión o su escuela.

- **La pregunta sobre flexibilidad curricular.** En opinión de los directivos, parece ser que uno de los peores enemigos de la flexibilidad curricular, y por lo tanto de la formación integral en su doble acepción, es, paradójicamente, la excesiva flexibilidad que el reglamento estudiantil brinda y que permite, por un lado, que los estudiantes matriculen el número de créditos que quieran y por otro lado, que haya cambios en la matrícula hasta casi la mitad de un período académico, lo cual afecta aspectos como la programación, la disponibilidad de cupos en las asignaturas, la asignación académica de los profesores, especialmente los ocasionales y los hora-cátedra, entre otros.

La flexibilidad la conciben los profesores como las diferentes estrategias que se plantean para que los estudiantes puedan organizar su proceso de formación integral y puedan moverse con libertad en términos de optar entre una gama variada de alternativas de acuerdo con sus motivaciones, intereses y expectativas en relación con su perfil profesional. Para garantizar la flexibilidad los programas académicos han rediseñado sus planes de estudio y han aplicado el sistema de créditos. Advierten los profesores fortalezas y debilidades para aplicar el principio de flexibilidad, de una parte en relación con las dinámicas propias de los programas académicos y de otra parte por los mecanismos que la Universidad ha establecido para garantizar la aplicación del principio de flexibilidad

Los estudiantes tienen diversas percepciones sobre la flexibilidad y diversas concepciones sobre el término; reconocen las modificaciones realizadas en los programas para mejorar, tienen sugerencias relacionadas con los pre-requisitos y co-requisitos, algunos encuentran satisfactoria la flexibilidad en su programa, mientras para otros esta estrategia es poco visible. Relacionan los créditos académicos como una estrategia que contribuye a la flexibilidad también les permite ir verificando el cumplimiento de su proyecto educativo, valoran favorablemente el uso de los mismos, porque les permite racionalizar el número de asignaturas o de créditos por semestre, como también organizar su Currículo.

Sin conocer el Acuerdo 009 del 2000 los estudiantes tienen un concepto de flexibilidad que se aproxima al planteado en el mismo: “garantizar en el proceso de formación del estudiante, diversas opciones de selección y construcción de experiencias y actividades formativas, de acuerdo con sus motivaciones, expectativas y su perfil profesional, en el marco de las posibilidades de ofrecimiento de la universidad”.

- **La Pregunta sobre formación básica y la formación profesional.** En general, la opinión sobre los cambios que generó la reforma, hace referencia a la

diferenciación entre formación básica y formación profesional que permitió ponerle orden a la dispersión excesiva que presentaba la reforma del 93. Esto a su vez también permitió un mayor control, tanto del programa académico como de las unidades académicas responsables de su realización, sobre el tipo de formación que se les ofrece a los estudiantes.

Parece que muchos programas, y las unidades académicas responsables de su desarrollo, aprovecharon el concepto de formación básica de la reforma para orientar de manera más precisa y desde sus inicios, la formación de los estudiantes en el campo propio de sus respectivas disciplinas

Al indagar en los grupos conformados por estudiantes sobre la relación entre el ciclo básico y el ciclo profesional existen diversas, percepciones, si bien desconocen la normativa, han vivenciado el desarrollo del programa. Para algunos existen muchas fortalezas, definen el aporte de la reforma al fortalecimiento de las áreas básicas como fundamental para la carrera, la califican como “*lógica y racional*”.

- **Formación profesional vs formación complementaria.** A pesar de que se reconoce que la reforma introdujo un concepto tan importante como el de formación complementaria que podría contribuir en gran medida a la formación integral y a una formación más acorde con las necesidades del medio (pertinencia) y con las expectativas de las estudiantes, la mayoría de los directores de programas señalan la gran dificultad para que los estudiantes accedan a estos cursos por varias razones: la falta de cupos suficientes, el control que algunos programas tienen sobre esos cursos y esos cupos y la existencia de pre-requisitos en algunas asignaturas.

A pesar de que en su enunciación es claro para los profesores el interés por propiciar una formación complementaria, en el sentido de aportar a la formación

de los estudiantes como personas, ciudadanos y profesionales, a la hora de hacerlo vida en la organización curricular se incurre en problemas de diversa índole, que van desde la falta de comprensión de los programas académicos sobre la manera como se debe organizar la oferta de electivas profesionales y complementarias, hasta los problemas en los procesos de administración y gestión del currículo en materia de programación (cupos) y por supuesto la falta de claridad de los estudiantes sobre el sentido de las electivas complementarias en su formación académica y profesional

Los estudiantes, por su parte, están convencidos del aporte de las electivas a su formación personal y en tal sentido ven favorable el ofrecimiento de las electivas complementarias porque los sacan de la rutina y les permite enriquecerse como personas, a la vez que comparten con personas de otras disciplinas, pero sugieren que se ofrezcan más electivas relacionadas con sus áreas de conocimiento, lo consideran fundamental.

- **La pregunta sobre la formación profesional y la investigación.** Aunque los directivos no hicieron muchas referencias a la manera como en la formación del pregrado intervenía la investigación, las pocas menciones permiten identificar experiencias muy interesantes que deberían difundirse mejor para aprovechar su potencial formativo.

La falta de referencias a la investigación se debe tal vez a que el acuerdo 009 de 2000 se limita a organizar los programas académicos de pregrado y a establecer las funciones de las instancias que intervienen en su administración. Sin embargo se mencionaron aspectos relacionados con la investigación en lo referente a producción intelectual y publicaciones, participación en seminarios y congresos y en otras actividades que de una u otra forma incorporan la investigación.

Es notoria desde la percepción de los profesores, la fuerza que tiene la investigación como fundamento de los procesos de formación profesional, tanto así, que se convierte en un implícito a la hora de pensar los procesos de formación en la Universidad del Valle y la impronta que la caracteriza en su relación con el medio. En este sentido muestran los profesores como los planes de estudio ofrecen diversas actividades que promueven la participación de los estudiantes en procesos de investigación en la perspectiva de que los estudiantes desarrollen una actitud intelectual crítica.

Con relación a la información obtenida en las entrevistas con estudiantes se evidencia que la investigación en los programas de pregrado ha establecido su propia dinámica para el cumplimiento de la política curricular; desde aquellos programas que han incorporado la investigación en varios semestres hasta culminar con un trabajo de grado, pasando por otros programas que desarrollan la investigación en el último semestre; y otros que no la contemplan en el diseño curricular. En algunos casos los estudiantes vivencian la investigación a través de su papel como monitores en proyectos de investigación de los docentes, y otros manifiestan que desconocen esta actividad.

De acuerdo con los lineamientos del Acuerdo 009 del 2000, para formar un profesional reflexivo, crítico, creativo, autónomo, propositivo se debe fomentar en el estudiante la capacidad para la investigación, la producción intelectual y la confrontación racional. En tal sentido los estudiantes manifiestan satisfacción al describir su programa no sólo como profesión sino como disciplina, en la primera reciben formación profesional aprenden para el hacer y en la formación disciplinar para el pensar y transformar a través de la producción de nuevo conocimiento.

Aunque los docentes con sus comentarios motivan a los estudiantes a analizar la importancia de la investigación, reconocen que es un asunto de doble vía de los estudiantes con el “interés” y de los docentes proporcionando las condiciones para

que los estudiantes realicen investigación, asignando tiempo y conociendo los proyectos de los docentes.

Perciben que actualmente las posibilidades para ingresar a trabajar en un grupo de investigación son más favorables debido a aumento de los grupos. Al respecto, hacen comentarios de cómo se podría mejorar el vínculo de los grupos de investigación y los estudiantes de pregrado y ojala con aporte al desarrollo local y regional.

Sin embargo algunos estudiantes manifiestan que no hay mucha relación entre la investigación que hacen los docentes con los estudiantes de pregrado, describen que existe falta de comunicación, información y motivación para involucrarse más en la tarea investigativa.

Con relación a lo antes mencionado y teniendo en cuenta los considerandos del Acuerdo 009 del 2000 donde se plantea la formación como estrategia fundamental para el desarrollo de la capacidad humana; para contribuir al desarrollo científico, técnico y cultural de la región y del país y señalando además, que la formación como proceso continuo y sistemático es resultado de la articulación sinérgica de las funciones de investigación, docencia y extensión; la discusión de la relación entre docencia e investigación y de la relación entre la formación para la investigación y la misión investigativa de la educación superior, pasa por una reflexión sobre el papel de la investigación en los pregrados y a la investigación en sentido estricto ligada a los programas de postgrado y especialmente a las maestrías en investigación y a los doctorados.

El conceptualizar la investigación en el pregrado permite asumir diferentes rutas para fortalecer este componente, a manera de ejemplo; la revisión crítica de artículos de investigación, el aprender a buscar información, a plantear sus puntos de vista y defenderlos con argumentos, a realizar ensayos sobre determinados

tópicos específicos de su profesión o disciplina, el contribuir desde las monitorias o desde las ayudas en los grupos de investigación de los docentes se constituyen en estrategias que permiten introyectar en el estudiante una dinámica frente a la investigación.

La investigación se puede materializar a través de la cotidianidad pedagógica y relacionar con las metodologías del proceso enseñanza aprendizaje, fortaleciendo el Aprendizaje Basado en Problemas, el Aprendizaje Basado en proyectos, el Seminario Alemán, enfoques que promueven la práctica investigativa en el proceso enseñanza aprendizaje a manera de recreación del conocimiento, lo que implica a su vez una actualización permanente del profesor y una reflexión constante sobre su práctica pedagógica, re-construyéndola, criticándola y validando alternativas para mejorar esa práctica y estimular un mejor aprendizaje de los estudiantes. Lo que a su vez se convierte en un proceso de investigación – acción formativa para los docentes en aspectos pedagógicos pues genera reflexión, reconstrucción, validación y nueva reflexión lo que genera conocimiento nuevo.

- **La pregunta sobre la formación profesional y la interdisciplinariedad.** Frente a este asunto es interesante observar dos tendencias contrarias pero complementarias: mientras la mayoría de los directores se quejan de las dificultades que la excesiva departamentalización (inclusive algunos hablan de feudalización) le opone al trabajo interdisciplinario, otros señalan el inmenso potencial que una universidad tan compleja como la nuestra, ofrece para una formación interdisciplinaria y, por esa vía, más integral.

Es común en las diversas expresiones de los profesores encontrar en la Universidad un discurso sobre la interdisciplinariedad pero no una práctica que permita realmente hablar de una formación interdisciplinar, más bien se tiende a

confundirla con la formación complementaria y en tal sentido la refieren como la inclusión en los planes de estudio de asignaturas de diferentes campos del saber

Los estudiantes presentan diversas miradas de la interdisciplinariedad, iniciando por quienes sitúan el compartir en el aula, el conocimiento derivado de diferentes disciplinas, como una posibilidad de intercambio y enriquecimiento mutuo, hasta quienes reclaman el componente de interdisciplinariedad con más fuerza en sus programas y hacen sugerencias de componentes disciplinares que sería importante incluir.

Consideran importante el contacto con otras disciplinas pues esta experiencia les permite aprender y conocer su quehacer profesional y brindar a las personas una atención interdisciplinaria conociendo el perfil profesional de otras disciplinas.

Algunos estudiantes aunque reconocen la presencia de la interdisciplinariedad en sus programas consideran que es necesario fortalecerla lo que les permitiría enriquecerse de las otras disciplinas.

El proceso enseñanza aprendizaje basado en la interdisciplinariedad permite estructurar conceptos, poner en común procedimientos y quehaceres lo que permite a los estudiantes una mirada más integrada de un problema, situación que forma a los estudiantes para trascender los límites de una disciplina concreta y detectar, analizar y solucionar problemas de una manera más integral.

- **La pregunta sobre el medio, lo exterior, los ámbitos.** Como en muchos otros aspectos, en este punto encontramos que en la universidad hay programas con orientaciones completamente divergentes. Mientras los directivos de un programa reconocen que éste no tiene ninguna relación con las necesidades del entorno y que este falencia apenas empieza a subsanarse a partir de un trabajo de grado que incorpore pasantías, la dirección de otro programa señala cómo la

formación de sus estudiantes tienen sentido precisamente en su intervención sobre el ámbito institucional, local y regional.

Los profesores coinciden en apreciar que uno de los aspectos en que existen mayores dificultades en la Universidad es en lo que atañe a la manera como se comprende la relación con el medio y por ende como se hace posible. A pesar de que en el acuerdo 003 de 1989, se declara que la Universidad adopta el concepto de formación integral como principio orientador del proceso de formación y que por este tipo de formación entiende el desarrollo de todas las potencialidades del estudiante como ser humano, de tal forma que sus egresados sean conscientes del espacio y el tiempo en el que viven, del contexto social y cultural en que se ha formado su identidad como personas y ciudadanos y de su responsabilidad en la construcción de un mejor futuro colectivo y para ello estipula que los planes de estudio deben incluir actividades que pongan al estudiante en contacto directo con la práctica profesional: prácticas, pasantías, asesorías, investigaciones, el acuerdo 009 hace mayor énfasis en orientar la formación profesional en el contexto actual de la globalización, debe desarrollar la capacidad para contribuir al desarrollo científico, tecnológico y cultural del país y la región e incorporarse en la sociedad del conocimiento. Por tanto concibe la formación a nivel de pregrado como “la organización de saberes en experiencias académicas, pedagógicas y culturales acordes a las experiencias y demandas de formación en un determinado campo profesional o técnico y a las transformaciones y tendencias económicas y técnicas, sociales y culturales vigentes”. Y deja a los Consejos de Facultad la reglamentación de las características de las prácticas y las pasantías

A partir de las intervenciones de los estudiantes, puede observarse que en la Universidad hay programas académicos que tienen una estrecha relación con el medio que les posibilitan a los estudiantes aprender directamente de las diferentes situaciones. Los estudiantes destacan la importancia de tener contacto con la realidad social, reconocen la importancia de la relación teoría práctica, como una

posibilidad de validar los conceptos en el quehacer cotidiano; aplicar, crecer como profesionales y como personas, tener experiencia laboral y fijar el conocimiento.

- **La pregunta sobre la docencia.** Aunque en el acuerdo 009 del 2000 no hay una referencia explícita a las nuevas modalidades de docencia en la Universidad, ya existía una tradición en la Universidad a partir del acuerdo 001 del 93 de posibilitar una formación más personalizada por medio de tutorías, asesorías, talleres y prácticas orientadas a aprender a aprender que se han reforzado con el discurso de política educativa a nivel nacional e internacional y los procesos de aseguramiento de la calidad que han puesto de nuevo la reflexión sobre las modalidades pedagógicas. Sin embargo, los **directores** se quejan de su falta de control sobre este asunto debido a que la autoridad sobre los profesores tiene su locus en la Unidad Académica y es poco lo que desde el programa se puede hacer, así se sepa de las deficiencias en este asunto

Los profesores reconocen la introducción de estos discursos en el seno de los programas académicos y a pesar de evidenciar desconocimiento sobre el discurso pedagógico, muestran algunas experiencias que han venido desarrollando y manifiestan la necesidad de un acompañamiento en su formación por parte de la Universidad.

La información proporcionada por los **estudiantes** muestra que en la Universidad del Valle las modalidades de docencia son muy variadas aun dentro de las mismas Facultades e Institutos. Manifiestan los estudiantes que hay clases que son solo magistrales, pero en otras, los estudiantes hacen presentaciones de un proyecto o una idea, reseñas críticas de documentos e inclusive de algunas de las noticias de los periódicos.

Es interesante observar como los estudiantes responsabilizan a las clases magistrales, de la falta de flexibilidad y de la falta de relación con la práctica.

Señalan que es importante que los profesores desarrollen nuevas modalidades de aprendizaje, lo que debe conducir a solucionar los problemas que tienen con la falta de práctica y de contacto con la industria. Los estudiantes asocian el problema de relación teoría – práctica con la metodología equivocada de los profesores.

- **¿Cómo administrar un currículo?**. El acuerdo 009 del 2000 conserva, en general, la estructura y la política curricular establecida en los acuerdos anteriores y consagra a la Dirección Académica Curricular como la Unidad encargada de: Asesorar a la Vicerrectoría académica y al Consejo académico en asuntos académicos, pedagógicos y curriculares; coordinar el comité de currículo; Asesorar a las diferentes unidades académicas de la Universidad en los procesos de creación, evaluación, reforma y modificación de programas académicos; asesorar las distintas unidades académicas en los procesos que adelanta el ICFES, evaluar la aplicación de las políticas académicas y promover la reflexión académica, pedagógica y curricular en la Universidad.

Coinciden los directores y los profesores en manifestar que una de las mayores dificultades de la reforma ha estado en su proceso de implementación y que mucho de ello tiene que ver con los procesos de administración y gestión del currículo.

- **La pregunta sobre formación profesional y formación en los postgrados.** Contrario a lo que se esperaría de una relación de sinergia entre los pregrados y los postgrados, los directores manifiestan un descontento por la manera como se calcula la asignación académica de los profesores en estos dos niveles de formación, lo cual lleva a que los profesores prefieran cumplir con su labor docente en el postgrado en detrimento de una intervención significativa en los programas de pregrado.

Los profesores coinciden en expresar que este es un tema poco desarrollado en los diversos acuerdos de política curricular en la Universidad y se refleja en las apreciaciones que los profesores tienen sobre la manera como en sus unidades académicas se tiene estructurada la relación pregrado - postgrado

Al indagar con los estudiantes algunos manifiestan que su única relación con el postgrado es porque tienen de profesor un estudiante de postgrado. Manifiestan que en muchos programas no existe ese vínculo, la relación que hay de postgrado y pregrado es nula. En algunos casos, los estudiantes no saben que postgrados se ofrecen, nunca se comparte un seminario. Consideran que debería existir como un complemento de los conocimientos y experiencias.

En general puede afirmarse, que los funcionarios de la reforma en la Universidad del Valle, no son ajenos a los discursos de la formación, de la formación permanente y la formación integral. Conocían y de eso dan muestra la documentación, la política mundial, los textos más importantes del momento y los objetos que se querían precisar. En términos de la formación los dos conceptos mayores son los de formación integral y flexibilidad curricular que constituyen dos de los temas recurrentes, a partir de los cuales se articula buena parte del discurso sobre la formación.

Los conceptos de Formación integral y Flexibilidad académica aparecen tempranamente, a la par de las discusiones que sobre el significado de Universidad que se dieron en los años sesenta, época en la cual el modelo de Universidad tradicional fue reemplazado por uno más “moderno”, buscando la respuesta universitaria a las necesidades regionales de la profesión y la productividad. En la necesidad de mejorar la educación de la universidad y de cumplir con los objetivos que estaban incluidos en la misión institucional, se toma la decisión de crear la modalidad de los estudios generales en el año de 1962,

buscando ofrecer una formación holística para mejorar el desempeño estudiantil y abrir el camino para la futura Flexibilidad³⁰².

En la misma década a finales de 1968, época en la que se asentaba la primera crisis de la universidad por la naturaleza de la educación y el naciente descontento de los estudiantes de la misma, se hicieron enormes cambios en la estructura orgánica de la Universidad. En los artículos 2º y 3º aprobados por el Consejo Superior para el acuerdo 03 del 9 de Julio de 1968, se plantea como Misión y objetivos de la Universidad: “transmisión e incremento del conocimiento y de sus aplicaciones para orientar y participar en el desarrollo integral del hombre y de la sociedad”.

En la década del 80, en el marco de la promulgación del decreto 80 de 1980, se realizaron por parte de la comunidad académica nacional una serie de debates sobre la formación académica y profesional en la Universidad. La Universidad del Valle, por su parte, se inserta en este debate con algunas de iniciativas: El Plan de desarrollo 1986 -2000, en el que se esbozan algunos conceptos básicos, principios y criterios para ofrecer una formación de calidad y generar una nueva cultura académica en la Universidad³⁰³. Los seminarios sobre formación integral y

³⁰²Los estudios Generales buscaban ofrecer una formación holística dentro del estudiantado del momento, incluyendo dentro de estos cursos lo que los entes curriculares de la Universidad de la época consideraban que era necesario para formar un estudiante íntegro y con un nivel de cultura aceptable, así reza en la Resolución No 52 de Septiembre 23 de 1964 del consejo Directivo.

³⁰³La formación integral se concibió como el proceso a través del cual la persona desarrolla y supera su capacidad intelectual y se va caracterizando como individuo culto, como miembro responsable de una sociedad, como ciudadano consciente de sus deberes y derechos sociales y como profesional idóneo y honesto...En este ámbito no es preocupación única la formación de un profesional; lo es, la formación de la persona: ciudadano, miembro de una sociedad, profesional de excelencia ,responsable, independiente, crítico y creativo, lo es, la formación de una persona capaz de identificar problemas y buscar alternativas de solución; capaz de mejorar día a día su vida personal, de intervenir en la transformación del medio socio cultural; reconstruir su futuro personal y de contribuir a perfilar el de su familia y el de su entorno socio cultural. En este sentido, la integración de las prácticas de docencia, investigación y proyección social debieran constituirse en los medios fundamentales de la formación y de la formación integral. Tomado de: La reforma académica de la Universidad del Valle. Generalidades e Historiografía. Mario Díaz Villa

flexibilidad curricular³⁰⁴, de los análisis posteriores el Consejo Académico expidió el acuerdo 003 de 1989 y la Resolución 097, por medio de las cuales se establecen las políticas sobre formación universitaria integral y flexibilidad curricular en la Universidad del Valle y se traza un plan de trabajo para ponerla en práctica: renovación de los roles de los docentes, una renovación del currículo y un aumento de posibilidades de educación continuada³⁰⁵.

Los noventa, significaron la necesidad de una transformación académica y la búsqueda de nuevas relaciones con la ciencia, la tecnología y la sociedad, como respuesta no solo a las de las grandes transformaciones producidas en el país, sino también, como respuesta a las expectativas nacionales frente a las megatendencias que mueven al mundo moderno y a la preocupación por hacer de la Universidad un escenario autónomo y fundamental para la producción del conocimiento. Estos retos le plantearon a la Universidad del Valle la necesidad de una reforma académica que favoreciera la interacción entre disciplinas, una mayor integración en los procesos de organización y desarrollo curricular y pedagógico y una mayor vinculación en la investigación de la ciencia, la tecnología y la cultura con la sociedad. De manera que permitiera la formación de un profesional educado, integral y preparado como ciudadano para asumir los más

³⁰⁴ Las conclusiones de este seminario fueron referidas fundamentalmente a la definición de un modelo de flexibilidad curricular basado en los conceptos de integración, educación continuada, pertinencia del currículo, personalización del aprendizaje y funcionalidad del currículo. Véase Memorias del Seminario sobre Formación Universitaria Integral y Flexibilidad Curricular. Cali, marzo 1989

³⁰⁵ El acuerdo 003 de 1989 enuncia explícitamente como su objeto (texto del encabezado) y asume el mandato de orientar la formación “hacia el desarrollo universitario integral del estudiante” (considerando 4), consignado en el Plan de Desarrollo 1986-2000. Adopta, en consecuencia, el concepto de “Formación Universitaria Integral” como “principio orientador del proceso de formación” y lo define como “el desarrollo de las potencialidades del ser humano”. Una de las “estrategias” para tal fin incluye “posibilitar un acercamiento multidisciplinario hacia el saber, de forma que más allá de lo parcelable, de lo enseñable de cada ciencia, el estudiante sea capaz de percibir la complejidad del todo” (artículo 1). Desde esta perspectiva, se espera que los egresados de la Universidad del Valle “sean conscientes del tiempo y del espacio en que viven, del contexto social y cultural que ha contribuido a la formación de sus identidades como personas y como ciudadanos y de la responsabilidad de proyectar sus capacidades individuales hacia la conformación de un mejor futuro colectivo” (artículo 1).

diversos problemas de la sociedad moderna³⁰⁶. El acuerdo 001 de 1993 fue la expresión de una nueva política académica en la universidad y constituyó el marco general de la estructura curricular.³⁰⁷

7.4.4. Reformar es crear el espacio de las profesiones. Una reforma en el sentido de las profesiones, de la nueva cultura profesional, de la formación profesional no se puede hacer desde un saber experto, un saber académico disciplinario y desde un desconocimiento de las creaciones universitarias que se han producido al margen. Lo que se llamó la reforma curricular fue un modelo formal y estructural de propuestas encasilladas en la forma curricular clásica y crítica. Una reforma como la que se pretendía hacer no puede materializarse desde la facultad, departamento, plan de estudio o programa. Deber hacerse como lo reconocieron los actores, desde saberes transversales, que provenía tanto del sujeto como de los problemas sociales y culturales del entorno.

El surgimiento de la sociedad de la información, el fenómeno de la globalización y la revolución científico tecnológica han transformado la naturaleza de la educación superior y han obligado a las instituciones a realizar esfuerzos permanentes de adecuación al entorno social y económico, a mejorar la calidad de sus servicios, a la diversificación de los perfiles profesionales, a la renovación permanente de sus ofertas formativas con una gama de modalidades de formación flexible compatibles con las nuevas exigencias de estos tiempos. La Universidad del Valle consciente de estas transformaciones y en aras de ofrecer una formación de

³⁰⁶ Tomado de: La reforma académica en la Universidad del Valle: Generalidades e Historiografía. DÍAZ VILLA, M Asesor de la Reforma curricular, Facultad de Salud –Universidad del Valle.

³⁰⁷ el Acuerdo 001 de 1993 señala en general, que frente a las nuevas condiciones socio-culturales para la generación y transmisión del conocimiento, se requiere la actualización de las prácticas y la estructura de funcionamiento de la Universidad (considerando 1). En consonancia con lo anterior, plantea un marco general de la estructura curricular de la universidad en virtud de la necesidad de una “pedagogía moderna”, basada en un currículo flexible y que propenda por una formación integral (nótese aquí retomados explícitamente los objetos del Acuerdo de 1989). Es decir, una pedagogía “cuyo énfasis está en propiciar en el estudiante desarrollos intelectuales autónomos, críticos y en una perspectiva de educación permanente” (considerando 2 y 5). De esta manera establece explícitamente “reorganizar los Planes de Estudio bajo los principios de la formación integral y la flexibilidad curricular y adoptar [...] una estructura de funcionamiento que corresponda con esos principio” (artículo 4, inciso b).

excelencia acorde con los desafíos y retos del contexto de la globalización realiza una nueva reforma curricular en el 2000³⁰⁸. No obstante, al referirse a la “formación integral” y a la “flexibilidad curricular” como su asunto central, el Acuerdo 003 de 1989 introduce dos de los principios que se mantendrán como elementos comunes a las tres reformas curriculares ocurridas entre 1989 y 2000. Y aunque cada Acuerdo modifica el anterior (el de 1989 es reformado por el de 1993 y éste a su vez es reformado por el de 2000), la formación integral y la flexibilidad curricular constituirán dos de los temas recurrentes a partir de los cuales se articula buena parte del discurso sobre la formación en la Universidad.

La universidad era consciente de su papel como transformadora de sus espacios. Tal y como lo vemos en la documentación oficial, lo que hay que ver es si la formación de las profesiones es pensada en el contexto de una nueva universidad, un nuevo sujeto y un nuevo sentido formativo. Pensar la formación con claro sentido de profesión y de formación permanente exige por menos pensar el espacio, los conocimientos, la relaciones con el exterior y con las procesos. Lo que la reforma nos revela es un descuido por pensar la formación tal y como ella es planteada. Recordemos que la formación no está ligada al hombre, ni implica la conducta del sujeto, la formación está inscrita en campo de las profesiones y las profesiones, no son creencias o disciplinas, sino campos de conocimientos

³⁰⁸ El acuerdo 009 de 2000 plantea como propósito institucional ofrecer una “formación de excelencia”, define que el desarrollo de una formación de excelencia es el propósito central de la “misión institucional” y de la “misión social” de la Universidad del Valle (considerando 1). Y, teniendo en cuenta “el actual contexto de globalización”, asume que esa formación es “la base fundamental para contribuir al desarrollo científico, técnico y cultural de la región y del país y a la creación de una sociedad del conocimiento” (considerando 2). Por tanto, la misión de la Universidad implica “responder a las demandas de formación de las nuevas generaciones [...] a la altura de las exigencias de modernización y democratización social, económica y política de la región y el país y de las aceleradas transformaciones y retos planteados por la globalización y el cambio tecnológico, propios del actual contexto mundial”.

Así mismo, señala “la promoción y el ofrecimiento de las mejores oportunidades académicas para el desarrollo del talento y de las capacidades creativas y de autorrealización del estudiante, en cuanto profesional, persona y ciudadano”. Para ello, habrán de considerarse “sus dimensiones cognitivas, afectivas, éticas, estéticas y políticas, con base en una concepción integral y humanística de la formación” (artículo 1). La formación integral se entiende aquí, en concreto, “como el estímulo de las diversas potencialidades intelectuales, emocionales, estéticas y físicas del estudiante, a partir del ofrecimiento, en el currículo expreso o formal y en el clima cultural de la Universidad, de experiencias formativas que amplíen sus horizontes profesional y su desarrollo.

mentales, ocupaciones y de desempeño. Si esto es así, la formación que se requiere crear es una formación activa, horizontal, espacial y comunicativa. Esta formación se identifica con las competencias no porque sea una habilidad o destreza, sino porque es un estado mental o actitud de crear, hacer y ser, tal y como lo dice Delors en su libro.

La nueva cultura profesional para la nueva universidad tiene tres grandes exigencias y obligaciones que fueron desconocidas en la Reforma curricular de la Universidad del Valle:

7.4.5. Un nuevo espacio universitario. La profesión y la comunidad de profesionales requiere de una formación con un espacio universitario adecuado, en este punto la reforma poco hizo por ello. Su preocupación no fue ni el espacio, ni la profesión, sino el plan de estudios y la reorganización de los saberes. ¿Qué significa crear un espacio universitario?

Para crear el espacio universitario se debe separar lo que existía como espacio universitario tradicional, del espacio actual. Establecer un corte, una separación y un umbral. A ese corte, se le ha dado el nombre de modernización. Modernizar la universidad es, tanto hacerla entrar en el espacio de la formación, como separarla de otros espacios. ¿Cómo es este nuevo espacio? No puede ser el espacio clásico: claustro, disciplina, vigilancia y encierro. Este espacio abandona la forma encierro y establece un espacio abierto. En lo abierto, se crean puntos, focos, nudos, autonomías y relaciones interdependientes, que se llaman sistemas. Los sistemas son espacios propios, con una interioridad y una relación que se produce por contacto con líneas fronterizas. Además de los sistemas, se crea la comunidad universitaria, que es la población universitaria considerada como un todo, no es un sistema, sino una entidad, llamada población o comunidad. Diferenciamos entre sistema y población, pues son dos objetos distintos, con sus propias dinámicas y su propio saber. Lo que une el espacio abierto, los sistemas y

la comunidad, es la red o conexión que se tiende entre los sistemas y la gente. Esta red es administrativa y curricular, tiene como soporte la planificación y como expresión, los planes de desarrollo y los planes estratégico. He ahí el espacio que ahora se nombra como espacio universitario. Un formador es aquel sujeto, instancia o posición, que intenta crear este espacio, y lo hace, al preocuparse por los sistemas, las redes y la población universitaria.

7.4.6. Una nueva forma de entender el conocimiento. La forma del conocer de la universidad disciplinaria, con formación integral vinculada a las facultades y departamentos, con una investigación con fuertes lazos con objetos tradicionales y con una administración aferrada a los esquemas de control regulativo y autoritario, no presenta las mejores condiciones para crear o producir conocimientos. El conocimiento se produce, en el marco de las profesiones, por fuera de las regulaciones normativas y sin límites internos de saber o de conocer.

Producir conocimientos se hace de forma práctica como lo hicieron los estudiantes, profesores y directivos de la Universidad que en relación a un tema reaccionaron de forma abierta, proponiendo, discutiendo lo que ellos veían como un problema del presente y del futuro. Para ellos los problemas no estaban atados a su pasado o sus esquemas formales de pensamiento. Pensaron lo que pensaron en movimiento, en acción y con energía y atrevimiento. Esta forma de hablar y de expresarse le da un nuevo sentido al conocer. No un conocer que repita un modelo o un esquema, sino un conocer que diga qué es lo que pasa y está pasando.

7.4.7. Un nuevo sujeto de formación. El problema de la formación es crucial en cualquier sentido que se piense. Lo que hay que situar es la formación precisa para una universidad específica y un contexto específico. La formación flexible, la formación integral, propuesta en la Reforma no está en consonancia con la formación permanente y con la formación en el marco de las profesiones. Esta

nueva formación no se articula a un plan de estudios o programa, a una facultad o una disciplina. Sin desconocer estos grandes desarrollos de la universidad tradicional, hay que incorporar una nueva formación del hombre mediante una formación actual, activa y permanente.

Formación que tenga como espacios los siguientes: la exterioridad de los acontecimientos, cada evento, suceso, acontecimiento puede formar y es formación. Este nuevo sentido riñe con la idea de formación proveniente del pasado o de una experiencia reconocida. Si la formación es eventual es porque es significativa y si lo es, es porque no se espera que pase. Es una formación que parece ser improvisada, mejor, repentina, no formal, no esquemática. Poder construir una formación de este tipo, no sólo hay que construir una modo de para hacerlo sino una concepción de saber y de experiencia que la enmarque.

Estos tres temas, aspectos y problemas requieren de una investigación precisa, que los sepa materializar en prácticas, discursos y en régimen de saber y de cultura, propios para una universidad que se piense en serio su modernización a fondo.

CONCLUSIONES

UN NUEVO MUNDO: UNA NUEVA CULTURA PROFESIONAL PARA UNA NUEVA UNIVERSIDAD

1. EL SENTIDO DE LA REFORMA EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Desde su creación la Universidad del Valle se ha comprometido con la formación integral, entendida como el proceso a través del cual la persona desarrolla su capacidad intelectual y emocional, participa como ciudadano responsable de una sociedad y como profesional idóneo y honesto capaz de abordar en forma consciente, crítica y creativa sus problemas y de contribuir en la misma forma, al desarrollo político, social, económico y cultural de su entorno y de su país. En este sentido, la formación del profesional no ha sido su única preocupación, lo es también, la formación de la persona como ciudadano, miembro de una sociedad, profesional de excelencia, responsable, independiente, crítico y creativo.

Hacer realidad esta noción de formación integral ha significado para la Universidad la necesidad de transformar la cultura académica y curricular para hacer frente a los nuevos retos y nuevas tareas de la sociedad en contemporaneidad.

En tal sentido, la formación universitaria y la formación profesional, se han constituido en los dos problemas fundamentales de la reforma curricular de la Universidad del Valle. Construir un marco de formación universitaria y construir

una política curricular, en donde la formación fuera el eje central de la reforma y hacer de esta reforma, el modo de construir otro modelo de universidad.

Recordemos que la formación que existía en la Universidad era una formación ligada a las disciplinas, a planes de estudio disciplinarios y a contenidos disciplinarios. Fue esta tendencia y esta realidad, lo que la Universidad quiso cambiar. Hacer virar la formación hacia las profesiones, la profesionalización y el profesionalismo, con el fin de no sólo modernizar la Universidad sino de adecuar la Universidad a las nuevas demandas del entorno, de las políticas nacionales y de las políticas mundiales.

En este contexto la Universidad del Valle emprendió su reforma. El punto central era construir la universidad de las profesiones y una formación para las profesiones y los profesionales. El no leer bien la normatividad Colombiana, el no leer bien el contexto mundial y latino, y el no prever las dificultades internas, obstaculizaron la reforma. La política curricular que se construyó en la Universidad del Valle, a lo largo de los últimos veinte años y que se expresan en las diferentes normativas (plan de desarrollo 1986 – 2000, acuerdo 003 de 1989, acuerdo 001 de 1993, acuerdo 009 del 2000), buscaba darle sentido a la formación universitaria y darle sentido a una propuesta que pudiera ser reconocida por la comunidad académica y por los estudiantes y profesores. Sus bases teóricas las sustentó en el concepto de formación integral, su estrategia en la flexibilidad curricular y pedagógica, su fundamento, en la investigación y su condición de realización en una adecuada relación entre los componentes que constituyen la naturaleza de la formación universitaria: docencia, investigación y extensión.

Dos conceptos debemos tener claros para entender la Reforma, en relación con la formación universitaria. Uno, es la construcción de la formación universitaria y el otro, es la creación de espacio de profesionalización de la formación. Nos parece que el segundo determina el primero, es decir, la creación de espacio de

profesionalización al concepto de formación. Esto quiere decir, que la profesionalización no depende de la propia universidad, sino que es una política mundial.

El currículum, la gestión, los sistemas y la administración son los saberes que ayudaron a crear en la Universidad del Valle, la universidad como espacio de profesión y a crear una política académica dirigida hacia la profesionalización, el desarrollo de las profesiones y la formación de profesional. El currículum se encargó de los saberes académicos, la gestión de los saberes del trabajo, los sistemas, de la organización de los espacios y la administración de los saberes técnicos financieros. La formación universitaria, que empezó a construirse en la Universidad desde 1989 tuvo el aporte de estos saberes y sus dificultades revelan los problemas para que este cruce y esta articulación adquirieran forma institucional.

La formación universitaria mantuvo cierta tradición clásica que le venía de años anteriores a la reforma de la universidad. Una tradición que entendía la formación y el espacio de la universidad como una formación disciplinar y un espacio de investigación y reflexión intelectual. Era la visión de una universidad clásica para el desarrollo profesoral, para el desarrollo personal, para mejorar la investigación y para la construcción de una comunidad universitaria intelectual, crítica, solidaria y constructiva.

Esta tradición intentaba ser modificada por la reforma curricular. Un primer modelo de reforma es la de los años 89-99, reforma curricular con un sentido de formación integrado, flexible y autoreglativo. Una segunda reforma es la que se produce en los años 99-2009, una reforma dirigida hacia la gestión y la administración que olvida la tradición clásica intelectual y su formación, una reforma que quiere destacar sobre todo una formación universitaria integral, flexible pero con una formación de desempeño y de empleo.

Ahora bien, la reforma no sólo fue el diseño de una propuesta, sino también su socialización, hacerla reconocer y volverla efectiva, esto es, que pudiera ser un lugar de identidad personal, académica y social. Vemos en esta puesta en juego las mayores dificultades de la reforma. Es decir, no en la aplicación de la propuesta, sino en no contar con las dificultades, problemas, obstáculos, diferencias, y distintas representaciones culturales que enfrentó la reforma a la hora de resolver los asuntos universitarios. El paso de una universidad basada en la disciplina, el humanismo, la racionalidad clásica, a una universidad basada en la profesión y profesionalización, constituía más de un problema y una incompreensión.

La reforma demostró su debilidad y su fracaso, cuando intervinieron actores como los profesores, los estudiantes y directivos. Estas fuerzas, descubrieron el verdadero problema de fondo: lo poco que se había avanzado en la construcción de nuevos espacios y discursos que lograra pensar la formación profesional, eje fundamental de las profesiones. El problema era la formación, porque la Reforma no había formado la comunidad universitaria, no se había materializado en la práctica, una política de formación de los estudiantes y profesores. No se había construido una formación en el marco de las profesiones.

Una reforma en el sentido de las profesiones, de la nueva cultura profesional, de la formación profesional no se puede hacer desde un saber experto, un saber académico disciplinario y desde un desconocimiento de las creaciones universitarias que se han producido al margen. Lo que se llamó la reforma curricular fue un modelo formal y estructural de propuestas encasilladas en la forma curricular clásica y crítica. Una reforma como la que se pretendía hacer no puede materializarse desde la facultad, departamento, plan de estudio o programa. Deber hacerse como lo reconocieron los actores, desde saberes

transversales, que provenía tanto del sujeto como de los problemas sociales y culturales del entorno.

2. EL CURRÍCULO COMO UNA FORMA DE PENSAR LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE.

Las discusiones sobre la naturaleza de la Formación en la Universidad del Valle, ligadas a los cambios y transformaciones en el contexto nacional e internacional dejaron ver la importancia de una transformación académica radical que configurara un nuevo lenguaje y nuevos modos de reflexión y acción sobre lo académico. Este se convierte en el punto de partida para una reorganización institucional de los campos curricular y académico y para la creación de nuevos contextos de acción en la docencia, la investigación y la extensión, enmarcado en una redefinición o reinterpretación de la noción de formación académica y profesional en la que ha estado inmersa la Universidad.

El propósito central de toda reestructuración curricular es generar una cultura académica que no solo sea el fundamento de nuevas prácticas pedagógicas de estudiantes y profesores sino de nuevas actitudes hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura. En este sentido, la modernización de la Universidad del Valle fue una opción cultural, una necesidad en el proceso de construcción de modalidades educativas alternativas, congruentes con las competencias, aptitudes y valores que demanda una formación en los diferentes campos del conocimiento. La Reorganización de saberes en la Universidad formalizó una estructura académica más integral, interdisciplinar que permitió el surgimiento de nuevas unidades académica y nuevas formas de organización académica del trabajo: Facultades, Escuelas, Departamentos, Centros, Institutos, Grupos académicos, Laboratorios y Sedes.

La Reforma surge como un proyecto que no solo pretende desarrollar la rearticulación de los saberes, a la luz de las relaciones entre Ciencia, tecnología, sociedad y cultura, sino también generar formas alternativas de acceso al conocimiento, su problematización, y a su producción, a través de la investigación. Esto significaba trascender una racionalidad académico-curricular que enclaustrada en la esfera de las disciplinas, que no ha favorecido la reciprocidad, la articulación, la integración, ni la interdependencia en el desarrollo del conocimiento, ni en la formación de los profesionales.

En este sentido, el proceso de Reforma Académica y Curricular en el que ha estado envuelta la Universidad del Valle se ha caracterizado por tratar de establecer una mayor integración entre los procesos de organización y desarrollo curricular y pedagógico y una mayor vinculación con el entorno social, científico, tecnológico y cultural previendo que esta contexto podría ayudar en la construir de una cultura de las profesiones. Desde esta perspectiva la Reforma Académica y Curricular ha configurado y continúa configurando compromisos en torno a:

- El reagrupamiento e interacción de las disciplinas y profesiones en nuevos espacios académicos Escuelas, Institutos, Departamentos, Facultades, legitimados por el Estatuto General de la Universidad.
- La estructura curricular organizada a partir de ciclos de formación, que propone una dinámica diferente de articulación y funcionamiento de los Planes de estudio y sus relaciones con las Unidades Académicas.
- La Reforma Curricular entendida como la reorganización del currículo y las modalidades pedagógicas que ofrezcan multiplicidad de opciones de aprendizaje y diversos contextos de formación.

Sin embargo, es evidente que la Reforma Curricular de la Universidad del Valle, no nace en el seno del campo curricular y por tanto desconoce la historia del discurso curricular. Es una reforma cuyos apoyos son los lineamientos de política

educativa internacional y las leyes colombianas en torno de la universidad y la de la educación. Estas leyes, por supuesto, no son producidas en la teoría curricular sino que provienen de afuera, aunque hablen del currículum. Las leyes, como la ley 30 y la reforma constitucional, de 1991, usan como categorías curriculares las provenientes de un contexto educativo de la actual sociedad de los conocimientos. Categorías como calidad de la educación, acreditación, formación integral, formación universitaria, formación profesional y la misma del currículum son tomadas de la actual sociedad y no del currículum.

La Reforma Curricular en la Universidad del Valle nace en un contexto preciso: su base es un currículo técnico-instrumental. La propuesta fue modificar este currículo e ir más allá, hacia, un currículo profesional que tuviera como base o fundamento la profesión académica.

Ahora bien, consideramos que el currículo es uno de los saberes que se usan para pensar la formación y para diseñar las políticas sobre formación universitaria. La formación es tanto un concepto como una política que se materializa en una práctica. El currículo no es solo una técnica, un modo de planificar o de administrar, es además una forma de pensar la formación, de organizar la sociedad y de construir la educación.

El currículo lo entendemos articulado a tres aspectos. La sociedad, la cultura y la formación del sujeto. El propósito de la educación es aportar al crecimiento, la integridad y autonomía de las personas. El ideal de la autorrealización personal es el corazón del currículo humanista. Una persona no es solo una conciencia, es también, aquel sujeto que desarrolla unas formas estéticas y morales. El currículo es parte de un campo académico, allí los estudiantes son introducidos dentro de campos de estudio organizados y sometidos dentro de temas disciplinares. Se llama currículo flexible cuando sus contenidos son organizador para el sujeto.

Por sociedad no entendemos los fines sociales del currículo, sino las condiciones materiales en las cuales emerge cualquier propuesta curricular. Condiciones económicas, políticas y culturales. La responsabilidad del currículo radica en que este debe ser fuente de reformas sociales y proveer un mejor futuro para la sociedad. Respecto de la cultura, el currículo, al obrar como selección y organización de contenidos, propende por un tipo de cultura determinado. Consideramos que la cultura está articulada a la institución, los sujetos y los conocimientos.

La formación comprende varias categorías: las experiencias satisfactorias para cada individuo, la autorrealización del sujeto, un proceso de liberación para el crecimiento personal integral. El currículo está integrado hacia nuevas formas de conocimiento y de cambio del contenido curricular enfocado hacia el individuo. Específicamente la formación de sujeto ha de preocuparse del sí mismo, del conocimiento de la vida, y de la capacidad para elegir. La función de currículo es proveer a cada estudiante de experiencias significativas que contribuyan al desarrollo y la liberación personal.

La propuesta que se argumentamos, respondiendo a la hipótesis inicial, es que el currículo debe ser pensado desde una perspectiva socioantropológica: **El currículo concebido como una mediación social y cultural** que posibilite el diálogo entre las temporalidades y los matices culturales y permite establecer nexos entre los diferentes grupos sociales y aportar desde la formación a la transformación de los contextos culturales. Un currículo que aporte a la construcción del sujeto social, político, ético, epistemológico. Concebimos la idea de un currículo humanista, cultural, dialógico, integral y social, que logre articular los nuevos discursos de la gestión, la comunicación, los sistemas con la formación del sujeto y la subjetividad.

Significa generar una nueva cultura sobre la formación en la Universidad que posibilite asumir una nueva visión del estudiante y del proceso de aprendizaje en su conjunto. Una orientación basada en el desarrollo personal y en el aprendizaje a lo largo de la vida. Esto supone una nueva consideración frente al sentido formativo en la Universidad orientada a fortalecer la dinámica general del desarrollo personal, la cualificación de los conocimientos y capacidades de los sujetos para aportar a la transformación de la realidad social y cultural, el desarrollo de los conocimientos y habilidades sobre el saber del trabajo, de la competencia laboral y de la capacidad de administración y gestión.

3. UN NUEVO MODO DE APRENDER: SIN LUGAR, SIN DISCIPLINA Y EN CONTACTO CON EL MUNDO Y EL AFUERA.

El surgimiento de la sociedad de la información, el fenómeno de la globalización y la revolución científico tecnológica han transformado la naturaleza de la educación superior y han obligado a las instituciones a realizar esfuerzos permanentes de adecuación al entorno social y económico, a mejorar la calidad de sus servicios, a la diversificación de los perfiles profesionales, a la renovación permanente de sus ofertas formativas con una gama de modalidades de formación flexible compatibles con las nuevas exigencias de estos tiempos. La Universidad del Valle consciente de estas transformaciones y en aras de ofrecer una formación de excelencia acorde con los desafíos y retos del contexto de la globalización debe plantear la formación profesional en el marco de una nueva universidad, un nuevo sujeto y un nuevo sentido formativo.

Pensar la formación con claro sentido de profesión y de formación permanente exige por menos pensar el espacio, los conocimientos, la relaciones con el exterior y con las procesos. Lo que la reforma nos revela es un descuido por pensar la formación tal y como ella es planteada. Recordemos que la formación no está

ligada solo hombre, ni implica solo la conducta del sujeto, la formación está inscrita en campo de las profesiones y las profesiones, no son creencias o disciplinas, sino campos de conocimientos mentales, ocupaciones y de desempeño. Si esto es así, la formación que se requiere crear es una formación activa, horizontal, espacial y comunicativa. Esta formación se identifica con las competencias no porque sea una habilidad o destreza, sino porque es un estado mental o actitud de crear, hacer y ser.

La formación para la universidad del presente, debe saberse plantear en relación a los campos objetivos que se presentan. Decir formación y formación de hombre, formación en la sociedad no basta, para darle sentido moderno. Se requiere que la formación sea formación dentro de una institución, para un tipo determinado de hombre, con unos fines específicos y para cierto ámbito social y técnico.

Hemos dicho la importancia de entender la formación ligada a las profesiones y lo que esto significa para una sociedad y una institución. Formación que no pasa sólo por diseñar un discurso y por generar una política normativa. La formación, exige ante todo, crear espacios, prácticas y nuevos actores. La formación profesional, al estar relacionada a las profesiones no puede dejar de pensar en cómo hacer para construir un espacio profesional, un discurso profesional y un modo de vida profesional.

Los nuevos profesionales no solo deben hacer frente a las continuas innovaciones tecnológicas sino que debe estar formado en una relación con el conocimiento que le permita investigar en su campo y hacer parte de redes interdisciplinarias e interinstitucionales en los que podrá ejercer algún liderazgo dependiendo de su responsabilidad, de sus competencias, de su creatividad y de su comprensión global.

a. Múltiples escenarios de formación. La profesión y la comunidad de profesionales requiere de una formación con un espacio universitario adecuado,

en este punto la reforma poco hizo por ello. Su preocupación no fue ni el espacio, ni la profesión, sino el plan de estudios y la reorganización de los saberes.

Para crear el espacio universitario se debe separar lo que existía como espacio universitario tradicional, del espacio actual. No puede ser el espacio clásico: claustro, disciplina, vigilancia. Este espacio abandona la forma encierro y establece un espacio abierto. En lo abierto, se crean puntos, focos, nudos, autonomías y relaciones interdependientes, que se llaman sistemas. Además de los sistemas, se crea la comunidad universitaria. Lo que une el espacio abierto, los sistemas y la comunidad, es la red o conexión que se tiende entre los sistemas y la gente. Esta red es administrativa y curricular, tiene como soporte la planificación y como expresión, los planes de desarrollo y los planes estratégico. He ahí el espacio que ahora se nombra como espacio universitario. Un formador es aquel sujeto, instancia o posición, que intenta crear este espacio, y lo hace, al preocuparse por los sistemas, las redes y la población universitaria.

La formación universitaria es mucho más que la secuencia de cursos oficialmente recogidos en un programa curricular. En la formación influyen actividades de diverso tipo como cursos libres, seminarios, conferencias, exposiciones de arte, conciertos, discusiones políticas e ideológicas, diálogos académicos, debates publicados en revistas, eventos deportivos, prácticas sociales, entre otras. Esta multiplicidad de espacios formativos constituye la riqueza de la Universidad y es tanto mayor cuanto mayor diversidad social y cultural sea posible. Es en la articulación entre el currículum formal y el no formal en donde se contrastan intereses, expectativas, motivaciones. Es en un espacio múltiple y diverso en el que resulta posible la formación de la personalidad y la voluntad de saber.

b. Otras formas de organización del conocimiento, el saber, la disciplina y el entorno. La forma del conocer de la universidad disciplinaria, con formación integral vinculada a las facultades y departamentos, con una investigación con fuertes lazos con objetos tradicionales y con una administración aferrada a los esquemas de control regulativo y autoritario, no presenta las mejores condiciones para crear o producir conocimientos. El conocimiento se produce, en el marco de las profesiones, por fuera de las regulaciones normativas y sin límites internos de saber o de conocer.

En el mundo actual existen varios espacios de producción de conocimientos: universidades, empresas, institutos, los cuales reúnen intereses distintos y diferentes modos de producción de conocimiento. El primero de estos modos corresponde a la forma tradicional de producción de conocimientos dentro de una comunidad disciplinaria. Cada una de estas comunidades comparte enfoques, teorías, formas de comunicación y validación de los resultados que garantizan su comparabilidad y contrastabilidad. La dinámica interna de las comunidades científicas exige la ampliación de las fronteras del conocimiento sobre la base de principios reconocidos y aceptados, así como la formación de los nuevos profesionales que se requieren para ser miembros de la comunidad. El paradigma es el saber y saber hacer propio de una comunidad. Pero en la actual sociedad del conocimiento se requiere de la existencia de grupos de producción y aplicación del conocimiento que disuelvan las fronteras tradicionales de la academia y que puedan partir de problemáticas reales de producción o de articulación con la sociedad y no de interrogantes o conjeturas surgidos de un campo disciplinar, en la cual puedan participar tanto científicos de diferentes campos del conocimiento como profesionales provenientes de diferentes instituciones que comparten intereses o enfrentan dificultades conectadas entre sí.

En estos nuevos grupos no bastan las competencias localizadas en los espectros de los conocimientos más universales, muchos problemas pueden requerir un

conocimiento práctico asociado al trabajo y requieren profesionales provenientes de diferentes sectores de la academia o personas con experticia en un campo del saber. Mientras el primer modo de producción de conocimiento es específico del trabajo disciplinario institucional, el segundo modo es utilizado en aquellos espacios en los cuales se responde a necesidades industriales, técnicas, sociales o políticas.

En este sentido es necesario que la Universidad prepare profesionales con las competencias no solo disciplinarias sino interdisciplinarias para el abordaje complejo de los campos disciplinares y profesionales que incluye las dimensiones las propias del saber y el hacer del trabajo.

c. Nuevos modos de formación: a toda hora, en todo lugar y por todos.

El problema de la formación es crucial en cualquier sentido que se piense. Lo que hay que situar es la formación precisa para una universidad específica y un contexto específico. La formación flexible, la formación integral, propuesta en la Reforma no está en consonancia con la formación permanente y con la formación en el marco de las profesiones. Esta nueva formación no se articula a un plan de estudios o programa, a una facultad o una disciplina. Sin desconocer estos grandes desarrollos de la universidad tradicional, hay que incorporar una nueva formación del hombre mediante una formación actual, activa y permanente.

Formación que tenga como espacios los siguientes: la exterioridad de los acontecimientos, cada evento, suceso, acontecimiento puede formar y es formación. Este nuevo sentido riñe con la idea de formación proveniente del pasado o de una experiencia reconocida. Si la formación es eventual es porque es significativa y si lo es, es porque no se espera que pase. Es una formación que parece ser improvisada, mejor, repentina, no formal, no esquemática. Poder construir una formación de este tipo, no sólo hay que construir una modo de para hacerlo sino una concepción de saber y de experiencia que la enmarque.

Significa pensar en modelos interdisciplinarios que favorezcan el desarrollo de competencias profesionales y el trabajo en equipo; sistemas creativos de enseñanza que involucren la cultura del cambio, la capacidad de adaptarse a diferentes contextos y problemas y trabajar de forma autónoma en el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

1. FUENTES DOCUMENTALES: UNIVERSIDAD DEL VALLE.

Política y Gestión Universitaria No. 1 Febrero 1993. Universidad del Valle

- I. Ley 30 de 1992. Organización del servicio público de la Educación Superior.
- II. Ley 04 de 1992. Fijación del régimen salarial y prestacional de empleados públicos.
- III. Decreto 1442 de 1992. Materia salarial y prestacional para los empleados públicos docentes de las universidades públicas del orden nacional.
- IV. Decreto 1440 de 1992. Normas para los docentes oficiales.

Política y Gestión Universitaria No. 2. Marzo 1993. Universidad del Valle.

- I. La Reforma Curricular de la Universidad del Valle.
- II. Acuerdo 001 de 1993. Estructura curricular.
- III. Acuerdo 002 de 1993. Estatuto de investigaciones.
- IV. Circular No. 01. De la vicerrectoría académica. Orientaciones básicas sobre la puesta en marcha de la Reforma Curricular de la Universidad.

Política y Gestión Universitaria. No. 5. Junio de 1993. Universidad del Valle.

- I. Circular número 3. Aclaración de conceptos esenciales de la Reforma Académica.
- II. Memorando 498. Reflexiones del profesor Augusto Díaz sobre la Biblioteca Básico del Ciclo de Fundamentación.

- III. Memorando 505. Preguntas y sugerencias acerca del Ciclo de Fundamentación.
- IV. Elementos para la discusión: la fundamentación complementaria.
- V. Propuesta sobre el ciclo de fundamentación.
- VI. Componente humanístico artístico para el ciclo de fundamentación.
- VII. Una formación para la vida.

Política y Gestión Universitaria. No. 6. Agosto 1993. Universidad del Valle.

- I. Régimen orgánico de la Univesidad Nacional. Decreto 1210 de 1993 reestructuración del régimen orgánico de la Universidad Nacional.
- II. Misión nacional para la modernización de la universidad pública.

Política y Gestión Universitaria. No. 7. Septiembre 1993. Universidad del Valle.

- I. Proyecto No. 54. Proyecto Régimen Especial para Universidades del Estado.
- II. Reestructuración del ICFES.
- III. Requisitos para ser universidad. Decreto 1212 de 1993.
- IV. Creación del CESU. Decreto 1229, reglamentario de la Ley 30 de 1992. Consejo Nacional de Educación Superior.

Política y Gestión Universitaria. No. 12. Marzo 1994. Universidad del Valle.

- I. El Presidente y la Misión de Educación. Propósito de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. Acto de instalación de la Misión.
- II. Decreto que crea la Misión.
- III. Temas de la Misión.
- IV. Nueva reglamentación de la Ley 30.
- V. Reflexiones sobre la Universidad Pública.

Política y Gestión Universitaria. No. 14. Mayo 1994. Universidad del Valle.

- I. Interdisciplinariedad y formación integral.
- II. El ejercicio de la interdisciplinariedad en la Universidad.
- III. Reflexiones sobre programas y cátedras.
- IV. Normas sobre maestrías, doctorados, especializaciones y programas de pregrado. Decretos 836 y 837 de 1994.
- V. Acuerdos del ICFES. Acuerdos 200 y 201. Comités Regionales de la Educación Superior CRES.

Política y Gestión Universitaria. No. 15. Agosto 1994. Universidad del Valle.

- I. Sobre una Facultad de Ciencias Sociales y un departamento de Antropología.
- II. La ciencia social y su ubicación en el conjunto de saberes.
- III. ¿En la academia, hoy se aman más los espejos que las puertas?
- IV. Documentos:
 1. Plan nacional de investigaciones en energía y minería.
 2. Estrategia de regionalización de la ciencia y la tecnología
 3. Acuerdo No. 01 del Consejo Nacional de ciencia y tecnología
 4. Acuerdo No. 02 del Consejo Nacional de ciencia y tecnología

Política y Gestión Universitaria. No. 17. Octubre 1994. Universidad del Valle.

Colombia: Al filo de la oportunidad. Informe conjunto de la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo.

Política y Gestión Universitaria. No. 18. Febrero 1995. Universidad del Valle.

- I. La Universidad de cara al Siglo XXI.
- II. El Colegio Superior de Artes, Ciencias y Humanidades.
- III. Programa académico de especialización en docencia universitaria para el desarrollo curricular de la Universidad del Valle.
- IV. Puntos de vista sobre la reforma. Reforma Curricular Universidad del Valle.
- V. Visión prospectiva del plan de estudios de ingeniería.
- VI. Reflexiones sobre la Formación Integral.
- VII. Situación financiera de la Universidad.

Política y Gestión Universitaria. No. 19. Marzo 1995.

Misión Nacional para la Modernización de la Universidad Pública. Informe Final.

Documentos de circulación interna

- Rectoría, Informe de gestión 2001, Universidad del Valle. Una universidad en marcha.
- Universidad del Valle. Proyecto Institucional, 2002.
- Universidad del Valle. Plan de estrategico de Desarrollo 2005 - 20015

2. BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N; VISABERGH, A (1978). *Historia de la Pedagogía*. Madrid. Fondo de Cultura Económica. Ed. XIII.

ACEVEDO, Rubén Darío. (1985). "Gerardo Molina y la universidad". Revista de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional, Medellín. No. 8.

AGUILA, Juan Carlos (1991). *Bases para una nueva ley universitaria*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

AGUERRONDO, Inés, et al (1981). *El cambio educativo situaciones y condiciones*. Buenos Aires: CEPAL-UNESCO-PNUD.

_____ (1999). *América Latina y el desafío del Tercer Milenio: educación de mejor calidad con menores costos*. Santiago de Chile. PREAL.

ALDANA VALDES, Eduardo, et al (1995). *Educación para el desarrollo: informes de comisionados*. Santafe de Bogotá: Presidencia de la República – COLCIENCIAS, v 2 (Misión Ciencias, Educación y Desarrollo).

ANGULO, Jose Felix; BLANCO, Nieves (1994). *Teoría y desarrollo del Currículo*. Granada. Editorial Algibe.

ANGULO, Lilian; LEON, Anibal (2005). "Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo". En: EDUCERE, Venezuela, Universidad de los Andes, año/volumen 9, N° 029.

APPLE, Michael (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid. Akal

_____. (1998). *The Curriculum: Problems, Politics and possibilities*. Albany: State university of New York Press.

_____ (1997). *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila.

ARCILA RAMÍREZ, Gonzalo (1997). *“El orden simbólico en las sociedades de mercado y el significado de sus políticas educativas”*. Cuadernos. Serie latinoamericana de educación. Año I, No. 1.

AROCENA, R (1997). *Alternativas de la Educación Superior ante los escenarios posibles de la región: algunas observaciones para la decisión en la Educación Superior de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC-UNESCO.

ASCUN (2002). *Agenda de políticas y estrategias para la educación superior colombiana 2002-2006. De la exclusión a la equidad*. Bogotá.

BANCO MUNDIAL (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: exámen del Banco Mundial*. Washington: Banco Mundial.

_____ (2007). *Informe sobre el desarrollo mundial. El desarrollo y la próxima generación*. Washington: Banco Mundial.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1997). *Higher Education in Latin America and the Caribbean*. Washington. D.C. N° 101.

BARONE, Sabina y MELLA, Pablo (2003). *“Acción Educativa y desarrollo humano en la universidad del hoy”*. En: Revista Iberoamericana de Educación. Janeiro, N° 31.

BELLO DE ARELLANO, Maria Eugenia (1998). *La educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI.

BERMUNDO, José Manuel. (1999). *“Sujeto y postmodernidad”*. Pedagogía y Dialéctica. Revista al servicio de la Nueva Cultura. No. 1, junio de 1999-

BETANCUR MEJÍA, Gabriel (1997). *“Los sistemas educativos y la comunidad latinoamericana de naciones”*. Cuadernos. Serie latinoamericana de educación. Año I, No. 1. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Las reformas educativas en América Latina: historia y perspectivas.

BOBBIT, F. (1918). *The curriculum*. Bostón.

BONETE, Rafael (2006). *La adaptación de la Universidad de Salamanca al Espacio Europeo de Educación Superior: Un desafío para todos*. Universidad de Salamanca.

BOUDRILLAR, J (2003). *El intercambio imposible*. Madrid, Cátedra.

BOURDIEU, Pierre. (1997). *“La esencia del neoliberalismo”*. Revista Colombiana de Educación. Santa Fe de Bogotá, No. 35.

BURTON, CLARK (1986). *The Higher Education System Academic Organization in cross national perspective*. Berkely, los Angeles, London: Universidad de California Press.

_____ (1990). *Creando Universidades Innovadoras. Estrategias organizacionales para la transformación*. México D.F. UNAM.

_____ (1997). *“Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia”*. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Volúmen 3, N° 4.

BROVETTO, J (1998). *“El futuro de la educación superior en una sociedad en transformación”*. Caracas: OPI/LAC/UNESCO. Diálogo N° 25.

BRUNER, J (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México. Hispanoamericana.

BRUNER, J (1990). *Educación Superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Santiago de Chile. Fondo de Cultura Económica.

_____ (1996). “Desafíos de la Globalización para la innovación y el conocimiento”. En: Revista Educación Superior y Sociedad. Caracas: CRESALC/UNESCO, N°1.

_____ (2000). Educación: “Escenarios del futuro. Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información”. PREAL. Revista N° 16.

_____ (2001). “Tiempo de innovar. Políticas innovativas”. En: Orozco, Luis E. Educación Superior, Desafío Global y respuesta nacional. Tomo I. Bogotá, Universidad de los Andes.

_____ (2001). “Globalización y futuro de la Educación. Tendencias, desafíos y estrategias”. En: Análisis de Prospectiva de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile. UNESCO.

CARR, W (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid. Morata.

CARR, W Y KEMMIS, S (1988). *Teoría de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martinez Roca.

CASSASSUS, J (1990). *Descentralización y desconcentración de los sistemas educativos en América Latina: fundamentos y dimensiones críticas*. Santiago de Chile:UNESCO- OREALC.

CASTELLS, Manuel (1994). *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*. En: *Nuevas Perspectivas Críticas de la Educación*. Barcelona, Paidós.

CASTORIADIS, C (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Tusquets.

CASTRO LIMA, Jorge. (1994). “*Algunas aproximaciones al debate epistemológico de las ciencias sociales*”. *Revista de la Universidad del Tolima*. Serie: Humanidades y Ciencias Sociales. Ibagué, Colombia, Vol. 9 No. 15.

CEPAL (1990). *Transformación productiva con equidad: la prioridad del desarrollo en América Latina y el Caribe en los años noventa*. Santiago de Chile.

CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.

COLL, Cesar (1992). *Los contenidos en la Reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Editorial Santillana.

COOMBS, Philip. *La crisis mundial en la Educación. Perspectivas actuales*. Santillana, Aula XXI. España, 1985.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE EDUCACION PARA TODOS (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. New York: WCEFA.

CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACION (1998). *Criterios y procedimientos para la acreditación de los programas académicos de pregrado y especialización*. Santafe de Bogotá- ICFES.

CORAGGIO. Jose Luis (1995). *Desarrollo humano, economía popular y educación: el papel de las ONG latinoamericanas en la iniciativa de la educación para todos*. Santiago de Chile. CEAAL.

_____ (1995). "*Las propuestas del Banco Mundial para la Educación*". Sentido Oculto o Problemas de concepción. Ponencia presentada en el Seminario O Banci Mundial e as Oliticas de Educacao no Brasil. Sao Paulo.

CLAYTON, J (1974). "El proyecto multinacional de tecnología educativa". En: *Revista de Tecnología Educativa*. Santiago de Chile.

CRESALC/UNESCO (1998). *Políticas y estrategias para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas.

CRUZ KRONFLY, Fernando (1993). "*Cinco interrogantes sobre el mundo moderno*". *Revista Universidad del Valle*, No. 6.

CHAPARRO CUERVO, Nidia. (1994). "*Introducción al concepto de modernidad*". *Revista de la Universidad del Tolima*. Serie: Humanidades y Ciencias Sociales. Ibagué, Colombia, Vol. 9 No. 15.

CHARTERS. *Currículo y construcción*. (1924). New York: Macmillan.

DE ALBA, Alicia (2002). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Niño y Dávila editores. Buenos Aires, 2002.

DEBESSE Y MIALARET (1972). *Introducción a las ciencias de la educación*. Madrid, Oikos-Tau.

DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO. 1996.

DERRIDA, J (1971). *De la gramatología*. Buenos Aires, Siglo XXI.

_____ (2001). "La universidad sin condición". Disponible en Internet: <http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm>

DE SOUSA, B (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Editorial Siglo del Hombre.

DEWEY, J (1998). *Democracia y educación*. Buenos Aires, Losada.

_____ (1999). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires, Losada.

_____ (2000). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires, Losada.

DIAZ BARRIGA, A (1994). *Currículum y evaluación*. Argentina. Aique.

_____ (1997). "Financiamiento y gestión en la Educación Superior de América Latina y el Caribe". En: *La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe*. Caracas: CRESALC/UNESCO.

_____ (2003). "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 5, No. 2, 2003. Disponible en Internet:

<http://redie.ens.uabc.mx/enlaces/redie-quees.html>

DIAZ VILLA, Mario (1986). *“Modelo Pedagógico Integrado. Una caracterización de los modelos pedagógicos”*. Revista de Educación, Pedagogía y Cultura. Bogotá. CEID-FECODE, N° 7 y 8.

_____ (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

_____ (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Santafé de Bogotá. ICFES.

_____ (2000). *La formación de profesores en la Educación Superior Colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá, ICFES.

_____ (2002). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Serie Calidad de la Educación Superior. N° 2. ICFES – MEN. Bogotá.

DIÁZ, M. y URICOECHEA, F. (1999) *La profesionalización académica en Colombia. Historia, estructura y procesos*. Bogotá, Tercer Mundo editores.

DÍAZA BORBÓN, Rafael. (1997). *La universidad distrital. ¿Paradigma de la crisis y disolución de la Universidad Pública?* Bogota, Centro de Estudios Poéticos Hispánicos.

DOMÍNGUEZ, Javier H (1993). *“La modernidad: un espíritu escindido”*. Revista Universidad del Valle, No. 6.

DURKHEIM, Emile (1996). *Educación y Sociología*. Ediciones Península.

EDWARDS R, Veronica (1990). *“El currículum y la práctica pedagógica: análisis de los contextos de formación de docentes en Chile”*. En: Revista Colombiana de Educación. N° 31, Santafé de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

EISNER, E, W (1976). *Como preparar una reforma del currículum*. Buenos Aires. El Ateneo.

_____ (1998). *Cognición y currículum*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

ELLIOT, John (1992). *“Una crítica del currículum nacional británico”*. Cuadernos de Pedagogía. No. 200

_____ (1991). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Barcelona. Morata.

EGGLESTON, J (1980). *Sociología del currículum escolar*. Buenos Aires: Troquel

ESCOBAR, Arturo (1996). *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Santafé de Bogotá. Editorial Norma.

ESCUADERO, J.M (1999). *“La calidad de la educación: grandes lemas y serios interrogantes”*. Revista acción pedagógica, vol III, N° 2. San cristobal Universidad de los Andes.

FAURE, E (1978). *Aprender a ser. Madrid*, Alianza Universidad. Unesco.

FACULTAD DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA (1998). *“El Proyecto Educativo Institucional en la Facultad de Educación: algunos referentes para su construcción”*. Cuadernos Pedagógicos, No. 4.

FERÁNDEZ HERES, Rafael (1997). *“Estrategias y políticas para afrontar el reto de la educación”*. Cuadernos. Serie latinoamericana de educación. Año I, No. 1. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Las reformas educativas en América Latina: historia y perspectivas.

FERRY, L (1993). *“Las tres épocas de la filosofía moderna”*. Revista Universidad del Valle, Noviembre de 1993, No. 6.

FERRY, J (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. UNAM. México.

FIGUEROA SALAMANCA, Helwar (2001). *“¿Universidades públicas en Colombia? Una mirada histórica”*. Pedagogía y Saberes, No. 16, 2001.

FILMUS, D (1998). *Las transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración*. Buenos Aires: OEI – Troquel.

_____ (1995). *Los condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

FOUCAULT, M (1971). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Paris, Ediciones PUF.

_____ (1972). *Las palabras y las cosas*. Madrid, Siglo XXI.

_____ (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Tusquest.

_____ (2001). *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires, Nueva Visión.

_____ (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires, siglo XXI.

FREIRE, P (1996). *Pedagogía de la Esperanza*. 2° edición México: Siglo Veintiuno Editores.

FRIGEIRO, Graciela (2000). *¿Las reformas educativas, reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? En: Análisis de perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. UNESCO.

FUENTES, Carlos (1998). Educación la agenda del siglo XXI: hacia un desarrollo humano. En: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo- PNUD. Santafé de Bogotá. Tercer Milenio Editores.

GADAMER, H. G (1993). *Verdad y método*. Salamanca, Ediciones Sígueme.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. (1994). “*Los estudios sobre comunicación y consumo: el trabajo interdisciplinario en tiempos neoconservadores*”. Revista de la Universidad del Tolima. Serie: Humanidades y Ciencias Sociales. Ibagué, Colombia, Vol. 9 No. 15.

GIBBONS. M (1998). *Pertinencia de la Educación Superior en el Siglo XXI*. Unesco.

GIMENO SACRISTAN, J. PEREZ GÓMEZ, A (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata. Madrid.

GIMENO, Sacristan (1996). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata, Madrid.

_____ (comp, 2006). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Ediciones Morata, Madrid.

GIMENO, Sacristan y PEREZ, G (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.

GIROUX, H (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

GOYES, I; USCATEGUI, M; GUERRERO, L (1996). *Elementos teóricos de un currículo universitario para la Modernidad*. Universidad de Nariño.

GUADILLA García, Carmen (2003). “Balance de la década de los noventa y reflexiones sobre las nuevas fuerzas del cambio en la Educación Superior”. En: Molis, M (comp). *Las Universidades en América Latina. Reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires, CLACSO.

GUADARRAMA GONZÁLEZ, Pablo. (1994). “América Latina: ¿rescate postmodernista o rescate de la postmodernidad?”. *Revista de la Universidad del Tolima*. Serie: Humanidades y Ciencias Sociales. Ibagué, Colombia, Vol. 9 No. 15.

GUYOT, Violeta (1997). “Pensar la reforma”. Cuadernos. Serie latinoamericana de educación. Año I, No. 1. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. *Las reformas educativas en América Latina: historia y perspectivas*.

GRUNDY, Shirley. *Producto o Praxis del Currículum*. Ediciones Morata, Madrid, 1991.

HABERMAS, J (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Taurus.

_____ (1993). “*Ser resueltamente moderno*”. Revista Universidad del Valle, No. 6.

HEIDEGGER. *La época de la imagen del mundo 1938*. Madrid, Alianza

HENAO, Myriam. *Políticas Públicas y Universidad*. Universidad Nacional de Colombia – ASCUN. Bogotá, 1999.

HENAO, Myriam y CASTRO, Jorge Orlando (2000). *Estado del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. Bogotá Colciencias-Sociedad Colombiana de Pedagogía.

HERRERA ESPINOSA, José Efraín. (1994). “*Aproximación al concepto de modernidad*”. Revista de la Universidad del Tolima. Serie: Humanidades y Ciencias Sociales. Ibagué, Colombia, Vol. 9 No. 15.

HOYOS VÁSQUEZ, Guillermo. (1999). “*El Ethos de la universidad*”. Aletheia, Revista colombiana de filosofía, Vol. 1 No. 1, Universidad del Atlántico, Barranquilla, Marzo de 1999.

HOYOS, Alonso. (1995). “*Ciencia, tecnología y modernización*”. Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Medellín, No. 21.

JAMESON, F (2004). *Una modernidad singular*. Ensayo sobre la ontología del presente. Gedinsa.

JARAMILLO VELEZ, Ruben. (1994). “*La Ilustración. A propósito de una educación para la mayoría de edad*”. Revista de la Universidad del Tolima. Serie: Humanidades y Ciencias Sociales. Ibagué, Colombia, Vol. 9 No. 15.

JIMENEZ EGUIZABAL, Alfredo. *Política Educativa. Fundamentos y perspectivas críticas*. Editorial Universidad Católica de Manizales. 1999.

JOHNSON, Harold T (1982). *Currículum y Educación*. Barcelona. Paidós.

KANT, I (1999). *Pedagogía*. Madrid, Akal.

KEMMIS, C (1993). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata. Madrid.

KROTSCH, P (2001). *“Educación Superior y Reformas comparadas”*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.

LAROSA, Jorge (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta.

LEMKE, D (1983). *Pasos hacia un currículo flexible*. Santiago de Chile. OREALC.

LOPEZ, F (1994). *La gestión de la calidad de la educación*. Madrid: La Muralla.

LYOTARD, J (1986). *La condición postmoderna*. Madrid. Editorial Cátedra.

LOPEZ, Nelson E. *Modernización Curricular de las Instituciones Educativas. Los PEI de cara al siglo XXI*. Editorial Libros y Libres, Bogotá, 1996.

_____. *La reestructuración Curricular de la Educación Superior*. ICFES- Universidad Surcolombiana. Editorial presencia. 1995.

_____. *La deconstrucción Curricular*. Editorial Magisterio. Bogotá 2001.

LOPEZ SEGRERA, F (2001). "Globalización y Educación Superior en América Latina y el Caribe". Caracas, IESALC/UNESCO, colección Respuestas N° 18.

LOPEZ SEGRERA, F y MALDONADO, A (2002). "*Educación superior Latinoamericana y organismos internacionales*". Cali. UNESCO – USB- BOSTON COLLEGE.

LUZURIAGA, Lorenzo (1951). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Editorial Lozada. Argentina, 1951.

LUNDGREN, U (1992). *Teoría del Currículum y Escolarización*. Ediciones Morata, Madrid.

MAASSEN, P (2001). *Higher Education and the Nation State: The international dimension of higher education*. Oxford.

MCKERNAN, J (2001). *Investigación acción y currículum*. Ediciones Morata, Madrid.

MCNEIL, J (1981). *Currículum. A comprehensive introduction*. Little, Brown and Company. Boston.

MACMURRY. *Cómo se organiza el currículo* (1923). New York: Macmillan.

MAGENDZO, Abraham (1996). *Currículum, Educación para la democracia en la modernidad*. Programa interdisciplinario de Investigación en Educación – Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto. (1994). *“Las reformas educativas en América Latina: historia y perspectivas”*. Revista de la Universidad del Tolima. Serie: Humanidades y Ciencias Sociales. Ibagué, Colombia, Vol. 9 No. 15 Año 1994.

_____ (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.

MARTINEZ BOOM, Alberto; NOGUERA, Carlos; CASTRO, Jorge (2003). *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Editorial Magisterio. Bogotá.

MARTÍNEZ, Elba; VARGAS, Martha (2000). *Estado del arte sobre la investigación en Educación Superior*. ICFES.

MARROU, H. I (1992). *Historia de la educación en la antigüedad*. México, FCE.

MASUDA (1997). *La sociedad posindustrial o sociedad de la información*. Madrid, Técnos.

MEIRIEU, P (2002). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Madrid, Octaedro.

MELO, Jorge Orlando. (1986). *“La historia de la ciencia en Colombia”*. Revista Universidad de Antioquia. Vol. LIII, enero-marzo, 1986, pp.4- 19.

MOCKUS, Antanas; HERNANDEZ, Carlos A; GRANES, J. *Las fronteras de la escuela*. Editorial Magisterio. Bogotá, 1996.

MISAS ARANGO, Gabriel (2005). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. 2005.

MISAS, Gabriel; HERNANDEZ, C y Otros (2005). *Bases para una política académica de la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá.

MOLINA, Gerardo (1985). "La Universidad Nacional hoy y mañana". Revista de la Universidad Nacional. Segunda época, Volumen 1, No. 1, Junio-julio, Bogotá.

MORA, J (2005). "El mejoramiento de la docencia en la Universidad del Valle: su reconstrucción conceptual". Cuaderno de pedagogía universitaria N° 4. Pontificia Universidad Católica de Chile.

MORENO, M.P (1995). "Neoliberalismo económico y reforma educativa". En: Perfiles educativos, N° 67. México, UNAM.

PÉREZ, Héser Eduardo. "El estado, los partidos y la Universidad Nacional". Revista de la Universidad Nacional. Segunda época, Volumen 1, No. 1, Junio-julio, Bogotá, 1985.

PEREYRA, Miguel et al (1996). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona. Ediciones Pomares.

POPKEWITZ, Thomas (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid. Editorial Morata.

POSNER, JG. (1998). *Análisis de Currículo*. Segunda Edición. Mc GrawHill. Santa Fé de Bogotá D.C.

PUIGGROS, A (1990). *Sujetos, disciplina y currículo*. Vol. I. Buenos Aires. Galerna.

PUIGGROS, A y LOZANO, C (1995). *Historia de la Educación Iberoamericana*. Buenos Aires. Miño y Dávila.

RAMA, Claudio (2005). "La política de Educación Superior en América Latina y el Caribe". *Revista de Educación Superior*. N° 134.

RAMÍREZ GUTIÉRREZ, Napoleón. (1997). *Sistema posgradual colombiano y sistema posgradual de la FUAC*. Bogotá, Universidad Autónoma de Colombia.

RAVELO, Paul. (1994). "Once tesis sobre modernidad/postmodernidad en América Latina". *Revista de la Universidad del Tolima*". Serie: Humanidades y Ciencias Sociales. Ibagué, Colombia, Vol. 9 No. 15 Año 1994.

RESTREPO TORO, Hernando (1986). "Rafael Uribe Uribe y la reforma universitaria. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín". *Revista de extensión cultural*, no. 21.

RODRÍGUEZ GÓMEZ. R (2000). *El debate Internacional sobre la Reforma de la Educación Superior*. En: Educación Superior Latinoamericana y Organismos Internacionales. Un análisis Crítico. UNESCO – USB. Cali.

ROUSSEAU, J. J (1998). *Emilio o de la educación*. Madrid, Alianza editorial.

SARRAMONA, J (1987). *Currículum y Educación*. Barcelona. CEAC, S.A.

SCOTT, Peter (1999). "El rol de la Universidad en la producción de un nuevo conocimiento". En: *Pensamiento universitario*. Año6, N°8.

SCHWAB, J (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículum*. Buenos Aires. El Ateneo.

SERRES, Michel (1995). *Atlas*. Madrid. Cátedra.

STENHOUSE, Lawrence (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid Ediciones Morata.

_____ (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.

TABA, Hilda (1974). *Elaboración del Currículum*. Editorial Troquel. Argentina.

TEDESCO, J (1983). *Tendencias y perspectivas en el desarrollo de la Educación Superior en América Latina*. Paris: UNESCO.

_____ (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya. S.A.

_____ (1997). "Educación, mercado y ciudadanía". *Revista Colombiana de Educación*. Santa Fe de Bogotá, No. 35.

_____ (1998). "Desafíos de las reformas educativas en América Latina". En: *Propuestas educativas*. Buenos Aires: FLACSO/Argentina. Editorial novedades N° 19.

_____ (1998). "Desafíos de las reformas educativas en América Latina." En: *Propuestas educativas*. Buenos Aires: FLACSO/ARGENTINA. Editorial Novedades, N° 19.

_____ (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.

TÉLLEZ IREGUI, Gustavo. (1997). *“El estatuto de la pedagogía y el proyecto político de la nación”*. *Revista Colombiana de Educación*. Santa Fe de Bogotá, No. 35.

TELLEZ, Magaldy (1997). *“De la educación como cuestión pública a la educación como cuestión privada: una tendencia de la lógica cultural de fin de siglo”*. Cuadernos. Serie latinoamericana de educación. Año I, No. 1.

TERRÉN, Eduardo (1997). *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Barcelona. Anthropos.

TYLER, Ralph (1973). *Principios Básicos sobre el Currículum*. Argentina. Editorial Troquel.

TORRES, Jurjo (1991). *El currículo oculto*. España, Ediciones Morata.

_____ (1991). *Globalización e interdisciplinariedad: El Currículum Integrado*. Segunda edición. Morata.

TOURAINE, A (1997). *Podremos vivir juntos. Iguales y diferentes*. México, FEC.

_____ (1994). *Critica a la modernidad*. México, Fondo de Cultura económica.

_____ (2006). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

TUNNERMANN, B (1995). *“La educación permanente y su impacto en la educación superior”*. En: Nuevos documentos, serie educación superior. Paris. UNESCO.

_____ (1988). *La educación en el umbral del siglo XXI*. Caracas: CRESALC/UNESCO. Colección Respuestas N° 1.

UNESCO (2006). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe mundial. Paris.

VÁSQUEZ BENÍTEZ, Edgar (1986). “*Tecnología y sociedad*”. Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín. Revista de extensión cultural, N°. 21.

VATTIMO (1986). *El fin de la modernidad*. Barcelona, Gedinsa.

VITARELLI, Marcelo F (1997). “*Filosofía de la reforma educativa argentina*”. Cuadernos. Serie latinoamericana de educación. Año I, No. 1.

YOUNG, R (1993). *Teoría crítica de la Educación y discurso en el aula*. España: Paidós.

ZABALZA, Miguel A (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea, S.A Editores.

_____ (2003). “*Currículum universitario innovador. ¿Nuevos planes de estudio en moldes y costumbres viejas?*”. Terceras jornadas de formación PE. Universidad Politécnica de Valencia.

