

# Currículo para situarse en el mundo en torno a la educación superior\*

Diego Fernando Barragán Giraldo<sup>1</sup>

## Resumen

Con miras a presentar alternativas de comprensión frente a la teoría curricular, este texto busca abrir horizontes de sentido sobre la relación entre currículo, contextos, maestro y educación superior. En un primer momento, se hace una aproximación a los principales escenarios socioculturales que determinan de algún modo el ejercicio de la educación superior, entre los que se destacan: el sujeto y la subjetividad, la tensión entre lo global y lo local, la sociedad del conocimiento, la política global y la sociedad civil. Luego, en un segundo apartado, se presenta el currículo como una posibilidad de transformación y de resignificación de la práctica pedagógica de los maestros. Finalmente, se muestra la necesidad de formar en lo humano, en términos de la transformación sociocultural, como opción fundamental de la educación superior y del currículo.

## Palabras clave

Currículo, educación superior, sujeto, subjetividad, sociedad del conocimiento.

\* Este artículo es un resultado asociado al grupo de Investigación Complejidad y Transdisciplinariedad, de la Universidad de La Salle. Este grupo está reconocido por Colciencias.

<sup>1</sup> El autor es Jefe de la Oficina de Docencia de la Universidad de La Salle. Premio Compartir al Maestro 2004. Licenciado en Filosofía. Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria. Candidato a Magíster en Desarrollo Educativo y Social. diegobg1@yahoo.com

## Abstract

In order to present comprehension alternatives to curriculum theory, the following text seeks to open new horizons of meaning on the relationship between curriculum, contexts, teacher and higher education. The text begins with an approximation to the sociocultural stages that determine in some ways the practice of higher education, among which the following may be highlighted: subject and subjectivity, the tension between global and local, the knowledge society, global politics and civil society. The text goes on to present curriculum as a possibility for transforming and resignifying teaching practices. Finally, the need to educate in human aspects, in terms of sociocultural transformation, as a fundamental option of curriculum and higher education, is pointed out.

## Keywords

Curriculum, higher education, subject, subjectivity, knowledge society.

## Introducción

*La educación es básicamente una práctica social.*

*Por tanto, toda reflexión educativa debe estar abierta no sólo a la posibilidad de comprensión de un fenómeno, sino también a la orientación del mismo.*

A. Díaz Barriga

En 1919, en la época de Posguerra, el joven Heidegger, como profesor asistente de Husserl en la Universidad de Friburgo, afirmó:

Todavía no hemos alcanzado la madurez suficiente para poner en marcha reformas genuinas en el ámbito de la universidad. Alcanzar la madurez para llevar a cabo esas reformas es tarea de toda una generación. La renovación de la universidad implica un renacimiento de la

auténtica conciencia científica y de sus lazos con la vida (Heidegger, 2005: 5).

Hoy, en pleno siglo XXI, la problemática no ha variado mucho: es necesario repensar el papel de la universidad en términos de su relación con la vida concreta de los individuos en cuanto a sus relaciones socioculturales y científicas, pero sobre todo, en lo referente a la acción pedagógica y su efectivo impacto en la vida concreta de personas y colectividades.

Este texto busca, ante todo, brindar elementos de reflexión para intentar una cercanía a la madurez de la que habla Heidegger, desde un perspectiva crítica, en la que se pueda reflexionar sobre los horizontes culturales que se han instaurado como alternativas de interpretación, es decir, intentar una posible comprensión de las relaciones entre ciencia, educación, currículo, universidad y mundo de la vida.

## Contextos socioculturales: retos para la educación superior

Históricamente, la universidad, como institución, ha buscado siempre interpretar los fenómenos socioculturales de una época determinada, con miras a brindar elementos teóricos que permitan la transformación de la sociedad que la enmarca. Hoy, al igual que en el pasado, la universidad tiene por tarea fundamental comprender y resignificar los fenómenos que configuran y caracterizan nuestros contextos, los cuales –resulte polémico o no– parecen estar mediados por la relación entre el desarrollo humano sustentable, la tecnología, el conocimiento y el desarrollo económico:

*La capacidad de una sociedad para producir, seleccionar, adaptar, comercializar y usar el conocimiento es crucial para lograr un crecimiento económico sostenido y mejorar los estándares de vida de la población. El conocimiento se ha convertido en el factor preponderante de desarrollo económico (Banco Mundial, 2003a: 9).*

Como se evidencia, el conocimiento impulsa cada vez más el cambio global, a tal punto que el crecimiento económico de los países implica un proceso de acumulación, tanto de conocimiento como de capital, en el que empresas y gobiernos invierten cada vez más en investigación, software, educación, formación y desarrollo tecnológico (Banco Mundial, 2003a: 10 y ss). Este interés de gobiernos y de multinacionales no es gratuito; en el fondo subyace la idea de competitividad y reconocimiento en un mundo globalizado que les apuesta, en casi todas las latitudes, a la economía de mercado y a las tensiones que surgen entre lo local y lo global.

Desde esta perspectiva, nuestra época reclama de la universidad respuestas, o al menos pautas de indicación, para reinterpretar constantemente las nuevas transformaciones socioculturales a las que nos enfrentamos. A continuación, se presentarán

algunos de los desafíos –que deben convertirse en oportunidades– a los que la educación, y en particular la universidad, se enfrentan.

## El sujeto y la subjetividad

En nuestro contexto ya no se puede hablar propiamente de sujeto. La subjetividad y sus horizontes de sentido parecen llenar cada vez más los discursos en todos los ámbitos sociales. En estos términos, la renuncia a una concepción estática de sujeto es la herramienta fundamental de la comprensión de las dinámicas socioculturales. Hoy no se puede entender el mundo desde las racionalizaciones modernas, especialmente en lo que concierne al modo como la modernidad erigió una única alternativa de interpretación y comprensión del de la vida de los individuos: el sujeto. Éste, enmarcado por las tensiones cartesianas y con los aportes de la ciencia, determinó para Occidente el rumbo de su historia, impulsando comprensiones que daban como única alternativa de interpretación la visión hegemónica del ser humano, el cual debía entenderse desde lo que la ciencia o la racionalidad presentaban como teorías o conocimientos probados: lo no comprobable no es verdadero. Esta idealización no permitió sondear los aspectos concretos y particulares de las relaciones humanas; un sujeto de esta índole no solucionó las utopías sociales. Por ello, “también hay que reencontrar al sujeto personal en el sujeto histórico, e incluso religioso, que están en el centro de las visiones de la sociedad y el mundo” (Touraine, 2003: 80).

Hablar hoy del sujeto en ese único sentido moderno resulta sospechoso. Nuestras sociedades han reconfigurado su percepción de lo humano proponiendo desde lo teórico conceptos como: constitución de subjetividad, subjetivación, subjetivismo, entre otros tantos, que en resumidas cuentas dan razón del agotamiento de las propuestas racionales instauradas por la modernidad. En consecuencia, en lo que tiene que ver con educación (especialmente en lo referente a cualquier propuesta curricular), ya no se pueden establecer visiones hegemónicas respecto a la manera en

que se concibe al ser humano. Éste, inmerso en sistemas de relaciones históricas, es ante todo posibilidad de realización. La constitución de subjetividad se convierte entonces en una alternativa de comprensión de lo humano: lo humano se constituye, se comprende. Una explicación del sujeto, del individuo, del hombre, pierde sentido; a lo que se puede acceder es a las comprensiones de la constitución de la identidad, de la historia individual y colectiva, de la subjetividad política, en fin, de un ser humano dinámico que se inserta en un sistema interconectado de relaciones y que puede autodeterminar su propia constitución histórica en el ámbito privado y público. Es en este sentido que el psicólogo cubano Fernando González Rey, al ser entrevistado por Álvaro Díaz (2006: 245) afirmó que “la subjetividad es un sistema que se construye en la historia de una persona desde la multiplicidad de consecuencias de la trayectoria social de un sujeto singular, y que es inseparable de la producción de sentidos subjetivos de ese sujeto”.

Al momento de hacer un balance de lo que determina nuestros horizontes de sentido, tal vez una concepción de la subjetividad, como constitución, resulta ser una de las vertientes más fuertes que irrumpe en múltiples postulados teóricos. En la actualidad, el reconocimiento de las minorías, de los derechos individuales y las movilizaciones identitarias colectivas son la evidencia más clara de las transformaciones sociales. Por ello, intentar acceder a las interpretaciones y comprensiones de las lógicas que determinan la manera como se constituye la subjetividad es tarea de no poca monta en el universo de la investigación social, o como lo manifiesta Nietzsche: “Mirad al hombre; entonces sabréis lo que esperar del mundo (Nietzsche, 2000: 62). Es entonces deber de la universidad adelantar investigaciones que, con pertinencia, intenten aproximarse a una comprensión de estas subjetividades que irrumpen en todos los ámbitos de la sociedad. En este contexto, la educación superior no se puede abstraer de la oportunidad de intentar comprender lo humano por medio de las relaciones entre ciencia, cultura, investigación, docencia y academia.

## La tensión entre lo global y lo local

El fenómeno de la globalización, interpretado por numerosos pensadores desde variadas disciplinas<sup>2</sup> y métodos de investigación, puede comprenderse de manera general como “el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria” (Castells, 2000: 5). Tal fenómeno comporta multiplicidad de matices, entre que los que se destacan: la posibilidad de abrir las fronteras para competir y negociar abiertamente en el mundo, permitir el flujo de la información, la competencia de productos de calidad, la irrupción de las diferencias culturales, el reavivamiento de las identidades culturales, la disolución de las fronteras y los Estados nacionales, al punto que más allá de lo económico, lo que está poniéndose en juego, como lo advirtió recientemente Stiglitz (2006: 362 y ss), es la naturaleza y supervivencia de la sociedad tal como la conocemos. Ahora bien, y sin ánimo de presentar un horizonte interpretativo definitivo, se propone, retomando a Touraine, una interpretación que resulta aclaratoria.

Lo característico de los elementos globalizados —ya se trate de bienes de consumo, medios de comunicación, tecnología o flujos financieros— es que están separados de una organización social particular. El significado de la globalización es que algunas tecnologías, instrumentos o mensajes están presentes en todas partes, es decir, no están en ninguna, no se vinculan a ninguna sociedad ni a ninguna cultura en particular (Touraine, 2000: 9). Así pues, la sociedad actual —o mejor, nuestras sociedades— están aprendiendo a entender la globalización y sus lógicas, en las que no existe un centro, sino que se consolidan las diversas relaciones socioculturales por medio de redes, en

<sup>2</sup> Como tema obligado de discusiones, la globalización y sus implicaciones se abordan desde múltiples perspectivas, por ello se invita a revisar: Beck (2001), Dollar (2005), García Canclini (1995) y Stiglitz (2002).

un mundo donde la localización espacio–temporal resulta ser más difusa.

Por otra parte, es claro que junto a la globalización económica se está manifestando la globalización de la ciencia, el conocimiento, la tecnología, la información, e incluso las transformaciones de la democracia. No obstante este nuevo sistema global que se ha ido consolidando en torno a la articulación de los mercados capitalistas, la rentabilidad económica, el desarrollo de las redes de intercambio y los flujos de comunicación –y este es uno de los puntos más polémicos del fenómeno globalizante– implica que todos deben manejar sus códigos, pero a la vez excluye a los individuos y sociedades que no logran asumir tales codificaciones, ya sea por limitaciones de infraestructura tecnológica o por ausencia de procesos intelectuales (Castells, 2000: 6).

En consecuencia,, la universidad tiende a ajustarse a lo que el fenómeno globalizador le reclama: ser competitiva en el mundo globalizado, contextualizando, a pesar de la globalización misma, sus saberes en el ámbito local, pues, al parecer, cada vez es más evidente que la tan anhelada pretensión de una cultura global lo que ha hecho es fortalecer la manera como se están reconfigurando las lógicas identitarias (étnicas, nacionales, religiosas, locales

etc.), estrechando los lazos sociales y culturales de los individuos<sup>3</sup>. Entonces, la universidad debe equilibrar críticamente el influjo arrollador de lo global en lo local, para que la efervescencia y exacerbación de las redes de información no termine por arrastrar lo particular de una sociedad y de una cultura, llevando a la anulación en la masa, pero a la vez buscando que lo local tenga trascendencia y reconocimiento global.

## La sociedad del conocimiento

Desde los primeros intentos por compilar la producción de los grandes teóricos mediante el discurso oral y luego el escrito, la imprenta, introducida en el siglo XV, permitió una transformación en la manera de almacenar los conocimientos y la divulgación masiva de éstos.

Hoy, la revolución de la tecnológica y de la comunicación ha permitido de modo similar que el acceso, la manera de archivar, transmitir y utilizar la información sean cada vez más rápidos y eficientes, evidenciándose una actitud diferente frente al conocimiento. Con esta situación se eliminan casi por completo las barreras físicas, para que los flujos de información recorran el ciberespacio,

<sup>3</sup> Respecto a la problemática multicultural o intercultural, que en últimas es el fenómeno que trata sobre la revitalización de las identidades, cabe mencionar que por el auge de los medios masivos de comunicación, la posibilidad de que una cultura se pronuncie o que aparezca comunicando sus interpretaciones del mundo (espacios que se legitiman por medio las NTIC), es cada vez más real. Este hecho permite que muchas identidades sean reconocidas, pero a la vez se fraccionan la interpretación y comprensión de conceptos legitimados desde la modernidad, como la subjetividad, la democracia, lo público, lo privado, la ciudadanía, entre otros tantos, afectando lo que históricamente se había ido construyendo. El multiculturalismo es, entonces, un tema obligado al momento de pretender una posible comprensión de las relaciones socioculturales y políticas hoy. Véase al respecto: Colom–González, F. (Ed). (2001). También en lo concerniente a la transformación de la democracia y la tendencia política actual, en relación con la transformación cultural, se sugiere revisar: Kymlicka, W. (1996: 5–36).



permitiendo que cada quien tome o deseche lo que desee. Esta actitud frente al conocimiento implica en el fondo que las sociedades puedan codificar y decodificar información en el menor tiempo posible: es la era de la instantaneidad: “El ritmo acelerado del desarrollo tecnológico ha convertido el conocimiento en un requisito crucial para participar en la economía global” (Banco Mundial, 2003–a: 16).

Si bien ofrece múltiples beneficios, tal condición emergente implica al mismo tiempo que se produzca una brecha entre las naciones, incluso dentro de las ellas, en relación con los avances tecnológicos, la conectividad y las telecomunicaciones que se disponga, para acceder a las condiciones de la sociedad de la información. La marginación tecnológica y comunicativa de sectores de una sociedad –o incluso de sociedades enteras– es cada vez más evidente (Cf. Banco Mundial, 2003 a: 17). Para la educación superior, esto implica asumir los retos tecnológicos como fundamento de una nueva condición de transformación social, buscando aminorar la brecha que estas tecnologías imponen al conocimiento y al desarrollo social. Asimismo, esta condición de la sociedad abre nuevas posibilidades frente al conocimiento y a la competitividad; pero a la vez brinda un espacio para pensar sobre las nuevas maneras de la constitución de las subjetividades individuales y colectivas. Por otra parte, la universidad también debe reflexionar sobre la transmutación axiológica, los cambios morales y las nuevas fundamentaciones éticas y políticas que se les presentan a los seres humanos como opción de vida.

## Política global y sociedad civil

Los diferentes Estados se están transformando debido a la influencia global del cambio tecnológico, económico y cultural:

surgen así Estados co–nacionales, como la Unión Europea, con un Banco Central Europeo independiente, una moneda única y, por tanto, una economía unificada, a la que se añaden múltiples instituciones y leyes en el ámbito europeo [...] Así el Estado–nación se dota de instrumentos cooperativos de gestión, navegación y negociación en la globalización (Castells, 2000: 11).

Entonces, como reacción se refuerza la cooperación internacional y los organismos co–nacionales que regulan y hasta intervienen sobre la manera como debe ser entendida la política global. En este contexto, y sólo por citar un ejemplo, los conflictos armados ya no son exclusivos de los países o regiones donde se circunscriben, impactan e importan a toda la comunidad global y, en consecuencia, los organismos internacionales tienen algo que decir o, incluso, como se ha evidenciado, pueden hasta intervenir legitimando el uso de la fuerza de las naciones más poderosas.

Por otra parte, se puede percibir que la sociedad civil cada vez se moviliza más globalmente (en el fondo son procesos identitarios de revitalización y recontextualización de la cultura), agremiándose en torno a ideales ecológicos, de género, de religión, de constitución de subjetividad, para hacerles frente a las políticas gubernamentales. Estos movimientos emergentes de la sociedad (que pueden ser calificados de positivos o no) poseen mayor capacidad de acción, que en otras épocas, debido a los medios de comunicación, especialmente a la Internet, ya que se configuran con facilidad y se adaptan al sistema de redes que el mundo global pone a su servicio, sin consolidarse totalmente como un corpus unificado que promueva cambios democráticos substanciales: “la influencia de estos activistas sólo existe en la medida en que sus temas, sus ideas, sus propuestas, sus imágenes, resuenan en la conciencia y en la mente de los ciudadanos” (Castells, 2000: 15).

Frente a estas mutaciones, la universidad debe asumir también una posición frente a la concepción de la democracia, pues ésta no ha quedado intacta y a la vez, se reclama para los sistemas educativos una formación en la ciudadanía y en la política, acorde con los retos de nuestras sociedades.

## El currículo y posibilidad de transformación

La educación debe proporcionar al individuo ambientes para constituir subjetividad. De esta manera, el sistema educativo superior debe ser un lugar de apertura a propuestas y alternativas de interpretación del mundo; debe mostrar horizontes no únicos e inamovibles, que permitan orientar las utopías sociales (Ricœur, 2006: 357), las cuales son necesarias en términos de lo que una cultura desee proyectar<sup>4</sup> como posibilidad de construcción de proyectos comunes<sup>5</sup> a lugares que aún no tienen realidad objetiva:

la utopía es un ejercicio de la imaginación para pensar en otro modo de ser de lo social. [...] entonces, no hay que sorprenderse de que las

<sup>4</sup> Lejos de una lectura moralizante, Ricœur muestra cómo al lado de la utopía la noción de ideología no comporta en sí misma un aspecto negativo; ésta hace que en la cohesión social de los grupos se desarrollen proyectos conjuntos. Por otra parte, la utopía permite transformar de manera indisoluble lo ideológico: “si la ideología preserva y conserva la realidad, la utopía la pone esencialmente en cuestión”. La tensión entre utopía e ideología, según este autor, permite el equilibrio entre lo establecido y lo deseable (Ricœur, 2006: 357 y ss).

<sup>5</sup> En otra perspectiva, Zemelman ve en lo utópico la forma liberadora de los colectivos sociales, siempre y cuando ésta no sea impuesta, sino que nazca de las necesidades y deseos de los involucrados: “cuando la utopía que se levanta como posible no es la del actor, deviene en una meta externa al movimiento constitutivo de la subjetividad, no pudiendo, por lo tanto, cumplir ninguna función en la maduración de esa misma subjetividad social. La utopía se transforma en un mecanismo que permite trascender soslayando la situación dada, en vez de ser un mecanismo de reconocimiento de la potencialidad que se contiene en esa situación” (Zemelman, 1997: 23).

utopías no hayan dejado de producir proyectos opuestos entre sí, puesto que lo que tienen en común es socavar desde dentro el orden social en todas sus formas (Ricœur, 2006: 357).

Con los horizontes de sentido que en el numeral anterior se presentaron, ahora deseo hacer una propuesta interpretativa, en la que el currículo puede ofrecer alternativas de transformación, en términos de lo utópico. Por ello, se presentan ahora dos variables que deben considerarse al pensar en una teoría curricular que pueda llegar a tener pretensiones de impacto social: lo que significa ser maestro hoy y la manera como el ser humano, al que llamamos maestro, desarrolla una acción educativa en un horizonte concreto.

## Maestros que se sitúan en el mundo

Según la propuesta teórica de Stenhouse:

Un profesor es una persona que ha aprendido a enseñar y se halla capacitada para ello. Está cualificado, en tal sentido, en virtud de su educación y preparación. No es que enseñe aquello que él, exclusivamente, conoce, introduciendo a sus alumnos en secretos. Por el contrario, su tarea consiste en ayudarles a introducirse en una comunidad de conocimiento y de capacidades, en proporcionarles algo que otros poseen ya (1991: 31).

Aun cuando esta nominación se aplica para cualquier maestro, deseo en esta sección, con la venia de otros actores, centrarme en el maestro que desarrolla su actividad en la educación superior<sup>6</sup>. Éste es uno de los responsables de la constitución del sentido de la vida de los individuos a él confiados.

<sup>6</sup> En este párrafo presento algunas ideas publicadas en un artículo de mi autoría intitulado: El maestro, la escuela y el sentido. Apuntes hermenéuticos, que apareció en la Revista de La Universidad de la Salle N° 44 (de 2007, julio-diciembre).

Es claro que el imaginario social suele cargar a la educación universitaria de múltiples representaciones sobre ella misma, que no siempre suelen ser acertadas. Por ejemplo, al profesor universitario se le exige ser lo suficientemente docto en su área específica del saber: hábil en el uso de estrategias didácticas de aula, conocedor de la tecnología y poseedor de competencias elevadas en investigación. Él es por excelencia el promotor de los procesos cognoscitivos de sus estudiantes; además, se considera que la formación en valores es cuestión de la enseñanza básica y media o de la familia.

Por otra parte, la pregunta por la pedagogía y la didáctica se relega muchas veces a las facultades de educación. Es muy frecuente entonces, y no estoy diciendo que esto no se presente en educación básica y media, que el profesor de educación superior sea un gran profesional o, en el mejor de los casos un buen académico, y que no siempre sus desempeños como maestro sean los mejores, ni que se interese por los aspectos formativos de sus estudiantes. No obstante, cabe mencionar que en todo caso existe la disposición de ánimo de muchos maestros que, de manera individual, se preocupan por aspectos extra académicos, como también un buen número de instituciones (especialmente privadas) que han creado dependencias, diferentes a las facultades, a las que se les ha delegado, en cierta medida, la responsabilidad de una formación integral o lo que es lo mismo, una formación que involucra diversas esferas de lo humano.

Ahora bien, una nota característica del profesor que sirve para comprender su rol en la educación es que éste profesa una manera de ver el mundo, un compromiso con ese mundo que él considera viable. Con aquella interpretación se compromete vivencialmente: “profesar es dar una prueba comprometiendo nuestra responsabilidad” (Derrida, 2000: 33). En el acto de profesar se promete públicamente algo a alguien, en este caso a los estudiantes; aparece la responsabilidad de dar cumplimiento a las promesas. Si lo anterior es

cierto, el estudiante, entonces, asume las clases, y en general su proceso formativo, como contenido de cumplimiento de promesa. Es más, al recibir el título que le acredita como tecnólogo o profesional, espera encontrar el cumplimiento de tales promesas: en lo académico, en lo competitivo, pero especialmente, en el sentido de la vida.

Como se advierte, la responsabilidad ética de las instituciones, y especialmente de los maestros que éstas contratan, no es poca; tiene que ver con el sentido de la existencia, con la manera como ese individuo se contextualiza en las interpretaciones socioculturales. Ya sea en lo académico propio de una disciplina o en la conversación al tomar un café, lo que el maestro dice se eleva, por su condición, a expectativa de cumplimiento: cuando se lleva una palabra a la boca no se utiliza libremente una herramienta que se pueda desechar al no servir, sino que al ser pronunciada uno se sitúa en una dirección de pensamiento que viene de lejos y desborda (Gadamer, 1998: 200).

Por otra parte, para que de alguna manera pueda existir coherencia entre lo prometido y lo que puede cumplirse, creo que se deben considerar algunos aspectos. El primero es que el profesor, cualquiera que sea su disciplina, debe formar rigurosamente para el estudio y, por extensión, para la investigación, de manera que exista una configuración crítica del individuo. Esto es lo más ético que un maestro debe hacer. En efecto, estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que sólo se adquiere con la práctica. Esta actitud crítica es lo opuesto a la transmisión del conocimiento, como una práctica imperante en la educación tradicional. La acumulación del saber, a la luz de un estilo bancario, inhibe el potencial crítico del estudiante y el carácter liberador de la educación. “. Con este modelo educativo el resultado obtenido consiste en eliminar la curiosidad del estudiante, su espíritu inquisitivo y su creatividad. Así, la disciplina del estudiante, en relación con el texto, se convierte en una disciplina ingenua, más que en una crítica esencial del mismo (Freire, 1990: 29).

No obstante, aun cuando estudiar en países en desarrollo es privilegio de unos cuantos, lo anterior no dispensa de la responsabilidad de entender que tanto el estudio como la investigación son actividades difíciles y requieren esfuerzo, más cuando se forma en la crítica. Comprender que estudiar o investigar es difícil no implica un profesor huraño, injusto, o inhumano, con el cual no se pueda hablar; por el contrario, la responsabilidad del docente para con sus estudiantes está en mostrar la rectitud de sus procesos, es decir, ser un profesor que se entrega a su vida académica con rigor, sistematicidad y crítica. Esto es lo menos que puede ofrecer; ser un maestro que estudia e investiga y, en consecuencia, fomenta el estudio y la investigación en los estudiantes. Se trata del “renacimiento de la auténtica conciencia científica y de sus lazos con la vida” (Heidegger, 2005: 5). No son pocas las consideraciones que se pueden hacer al respecto, pero vale una en especial que nos puede hacer pensar en otras tantas: “El acto de estudiar no debería medirse según la cantidad de páginas leídas en una noche, o el número de libros leídos en un semestre. Estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas” (Freire, 1990: 32).

No quisiera terminar esta primera consideración, sin referirme a la necesidad del compromiso ético que hoy tiene el profesor universitario de escribir y publicar, pues ya no basta un saber situado oralmente en el aula. El ejercicio de escritura convierte al docente en un investigador en permanente búsqueda de nuevos caminos y soluciones. En este sentido, la tarea del docente no se limite a la repetición y transmisión de la tradición conservada. Por el contrario, su misión se orienta hacia la producción de nuevo saber y desde este nuevo rol tiene la capacidad de motivar el asombro y el afán de saber en sus estudiantes.

En segunda instancia, se debe considerar que para que exista coherencia entre lo prometido y lo que puede cumplirse es importante establecer que cualquier profesor es corresponsable de la formación en valores, es decir, en lo humano de sus estudiantes. Ésta no es una tarea exclusiva del departamento de psicología o el área socio-

humanística, ni mucho menos del capellán, en el caso de las instituciones católicas. Es una tarea conjunta, que necesariamente implica una concepción de currículo más amplia e integral. Debe entenderse que no se trata de indicar qué es lo bueno o lo malo, para guiar como brujo omnipotente a los ciegos estudiantes, por medio de profesores especializados en estas disciplinas o poniendo en el plan de estudios cursos de esta índole. De lo que se trata es de brindar las herramientas suficientes para entender la comprensión de lo humano como alternativa para situarse en el mundo. Esta tarea involucra, además, que se pueda ser competitivo en el mundo de hoy, es decir, equilibrar lo económico y lo humano: “Nos hemos hecho económicamente interdependientes más deprisa de lo que hemos aprendido a vivir juntos y pacíficamente” (Stiglitz 2006: 364).

Un maestro que forme en estos aspectos necesariamente ha de asumir la comprensión del mundo no sólo desde sus vivencias personales, sino también, y fundamentalmente, desde la academia; esa es la única salida que tiene un profesor. ¿Cómo no pedirle a un profesor de un área específica de ingeniería, de mercadeo, de administración, de publicidad o de derecho, que no tenga una postura académica frente a los procesos de globalización, los derechos de las minorías o la sostenibilidad del planeta? La sola vivencia personal y su sentido individual no bastan, pues ante todo es un académico. En este aspecto, una teoría curricular toma sentido, puesto que más allá del plan de estudios, hablar de currículo implica formación de maestros.

Resulta impensable que un maestro no asuma una posición académica frente a las tendencias éticas, morales, axiológicas y políticas de la sociedad. Es en estos aspectos de crecimiento intelectual de los maestros, en los que pueden ofrecer un sentido a la vida de los estudiantes, esto es propiamente la liberación a la que la escuela está llamada y de la cual habla Freire (1990: 116): “La educación para la domesticación consiste en un acto de transferencia de ‘conocimiento’, mientras que la educación para la libertad es un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse

sobre la realidad". Es allí donde puede irse más allá de la clase de diseño, de dibujo, de anatomía o de cálculo. Para diseñar, dibujar o calcular sólo basta voluntad, un buen libro, un tutorial de Internet o un instructor; para dar sentido, se necesita al maestro. En síntesis, el profesor, especialmente el de educación superior, tiene por tarea fundamental mostrar, al menos, los sentidos para pensar las problemáticas concretas a las que estudiantes e instituciones se enfrentan: "¿puede hablarse todavía de ideas sobre la educación? Seguramente no, porque dicha actitud significa no tener en cuenta en absoluto las demandas de los educandos, que se preocupan por su personalidad, su vida y sus proyectos personales" (Touraine, 2000: 274).

Un maestro de esta índole forma para lo humano en un contexto determinado, como el que hoy nos presenta nuestra sociedad. Formar en lo humano es, en el fondo, poder ver lo que significa constituir subjetividad, en un contexto en el que la globalización, las TIC y los retos a la democracia son parte del acontecer diario de la vida los individuos. Entonces, cobra valor una comprensión de lo curricular como transformación, sin olvidar que las acciones pedagógicas que de allí se desprendan son, según Bourdieu y Passeron, violencia simbólica,

en la medida en que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen una formación social son el fundamento del poder arbitrario que es la condición de la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación (educación) (2001: 20).

### **Lo curricular como formación en lo humano**

Frente a las transformaciones de nuestro mundo y otras tantas no enumeradas en este texto, la universidad se debe asumir como una de las

principales instituciones en las que se forma y se da sentido a lo humano (Barragán, 2001: 71 y ss). Este aspecto parece haber caído en el olvido, debido al desenfrenado interés científico de probarlo y explicarlo todo, olvidándose, la mayoría de la veces, de los contextos que rodean al ser humano: "conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él. Cualquier conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente: Quiénes somos, es inseparable de un ¿dónde estamos?, ¿de dónde venimos?, ¿a dónde vamos?" (Morin, 2001: 90). Ahora bien, junto a estas preguntas, que intentan situar la pregunta por lo humano, es vital también pensar lo que significa asumir el desarrollo sostenible, el cual "trata del mejoramiento del bienestar humano a través del tiempo" (Banco Mundial, 2003b: 13). Con todos estos elementos, una educación que asuma como reto la formación en lo humano, en la que la ciencia y la tecnología se puedan interpretar desde allí, debe motivar el crecimiento de las personas, quienes serán el insumo de los cambios socioculturales, que en términos de Bourdieu, implican que las instituciones, especialmente las educativas, tienen como intencionalidad producir hábitos que evidencien un aprendizaje eficaz: "La habilidad de la sociedad para mejorar el bienestar humano a través del tiempo depende de las decisiones tomadas por individuos, firmas, comunidades y gobiernos, sobre cómo usar y transformar sus bienes" (Bourdieu y Passeron, 2001: 9).

Con este marco de referencia, en el que la educación en general y la superior en particular deben asumir, de modo no exclusivo, un papel transformador de la cultura y la sociedad, pues allí también se gestan los auténticos procesos de dignificación y reivindicación de lo humano, en relación con la ciencia, la tecnología, la investigación, cabe pensar sobre nuestro futuro como especie: "si el futuro del hombre depende de la cultura [...] entonces hagamos una cultura con los mejores ingredientes humanos para que el futuro sea más humano y más feliz. Es necesaria una revolución permanente basada en el respeto

y en el amor al otro y a la naturaleza” (Merino, 1982: 148).

En este sentido, y sin separarse de estos ideales, los desafíos que hoy se nos presentan se comprenden como coyunturas históricas que moldean las sociedades, situaciones de las cuales no hay que abstraerse, pero que se deben observar con sentido crítico y reflexivo, con miras a la constitución de subjetividades, en las que prime lo humano más allá de lo utilitario y de la economía de mercado, con la clara conciencia de que la escuela (desde el preescolar hasta la universidad)

[tiene] por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con que cuenta la sociedad. Es a ese capital que he designado como tradiciones públicas. En nuestra sociedad, las escuelas enseñan múltiples y diversas tradiciones públicas (Stenhouse, 1991: 31).

Una construcción de lo humano tiene que ver con la constitución de subjetividad con alcances políticos. Constituir subjetividad de esta índole parece ser uno de los principales horizontes de sentido de la educación, en el que ésta no se constituye de manera individual, sino que implica interactuar con los otros, en un sistema de relaciones socioculturales democráticas. Entonces, la educación no es un insumo de la cultura, sino se eleva al carácter constitutivo de ésta, al posibilitar el crecimiento democrático de individuos y colectividades. En esta medida, estaría bien incluir en los procesos formativos universitarios las tecnologías de la información y la comunicación, siempre y cuando posibiliten la equidad y mayores oportunidades educativas, con miras a la democratización del conocimiento. Asimismo, mediante la docencia, la investigación y la extensión, sería conveniente buscar formar en lo humano, a fin de construir sociedades más democráticas, éticas, tolerantes, interculturales y, especialmente en lo local, aportar a la construcción de la tan anhelada paz. En general, se debe redimensionar el principio que desde el siglo XII animó el nacimiento de tal institución: escudriñar

el conocimiento para la constitución de la subjetividad, con miras a la transformación social. Por ello, desde sus inicios la universidad tuvo el carácter de una agrupación profesional en forma de gremio, que aglutinó a estudiantes y profesores en torno a tareas comunes de transmisión del conocimiento y de investigación.

Ahora bien, en este universo de posibilidades, el currículo se convierte, para la educación y para la universidad como institución, en una herramienta privilegiada para generar transformaciones que impacten significativamente lo sociocultural<sup>7</sup>. No obstante, éste, concebido como simple acumulación de planes de estudio, trunca todo proceso de renovación ante los desafíos actuales. El currículo debe, entonces, comprenderse como una propuesta crítica, que presente los principios constitutivos de un proyecto educativo, de tal modo que éstos se puedan traducir en prácticas concretas (Stenhouse, 1991), al punto que se pueda vislumbrar la coherencia entre lo planteado teóricamente y las acciones educativas, las cuales deben considerar el contexto sociocultural. De este modo, no se concibe propiamente como un concepto estático, sino como una construcción cultural que se renueva y transforma en la medida que se enriquecen las relaciones socioculturales, en las prácticas cotidianas y las reflexiones teóricas. El currículo es una forma

<sup>7</sup> No se pretende hacer un abordaje en profundidad a la manera como la concepción de currículum ha aparecido y evolucionado en diferentes perspectivas teóricas. Sin embargo, cabe resaltar que es un concepto relativamente reciente en el ámbito de la investigación educativa, y como tal, es un campo problemático que merece especial atención, ya que ésta es una realidad que aparece de manera directa o indirecta en todas las discusiones y prácticas pedagógicas. Concebido en el seno de la pedagogía de la sociedad industrial, en sus inicios se confundió con planes de estudio (Díaz-Barriga, 1996: 16). El currículo, a su vez, se puede abordar desde su función social, como planes educativos, como expresión formal de un proyecto pedagógico, en términos de un campo práctico susceptible de teorizaciones, y como campo de investigación. No sobran, sin embargo, referencias de que es importante realizar una exploración por los diferentes momentos históricos en los que se puede estudiar el currículo como práctica social y educativa (Sacristán, 1995) (Posner, 1999).

de acceder al conocimiento, que comporta una praxis, que invita a la transformación: “así, saber de currículo es equiparable a saber de educación o a conocer las ciencias de la educación; o es equiparable al proceso amplio de escolarización” (Díaz-Barriga, 1996: 81).

No basta una tecnología curricular que pretenda diseñar planes de estudios con base en fundamentos epistemológicos, filosóficos o disciplinares; también es necesaria la consolidación efectiva de prácticas pedagógicas que renueven la concepción de lo educativo. Ésta es una trampa en la que muchas instituciones han caído, pues terminan abordando el tema curricular desde la teoría, sin que ésta impacte el aula de clase o la investigación. Si me lo permiten, no se trata de buenos diseños; se trata de maestros que asuman su propia formación como lo esencial para su vida, basándose en políticas institucionales que les permitan su crecimiento como personas, maestros e investigadores.

Para ir cerrando este texto, es de vital importancia plantear que todas estas consideraciones se extravían en el ensueño, si no se piensa en la formación de los maestros “el desarrollo del currículum ha de basarse en el perfeccionamiento del profesor, que debe promocionar y acentuar su profesionalismo” (Stenhouse, 1991: 54). Llamados a ser el motor de los procesos, los maestros, en este caso los universitarios, necesariamente tienen que continuar sus procesos formativos de acuerdo con las exigencias y los retos de nuestro siglo, para no convertirse en simples reproductores, sino por el contrario, para que puedan asumir críticamente su labor de formación de las personas a ellos confiadas, con miras a la transformación social.

El maestro, tal como se mostró en líneas anteriores, debe resignificar sus prácticas, no sólo a la luz de lo que su conciencia le dicta, sino confrontándolas con las posibilidades teóricas que la academia le brinda. Sin embargo, un plan formativo de tales alcances no debe difuminarse al punto que el tema curricular desplace y anule la reflexión por la didáctica o la pedagogía, pues

La cancelación del pensamiento didáctico, como pensamiento histórico, político y teórico, tiene un efecto devastador en el proceso de formación de profesores e interesados en el campo de la educación. El campo del currículo, a través de esta anulación, origina una absoluta ignorancia sobre los procesos educativos y escolares (Díaz-Barriga, 1996: 84).

Entonces, con la formación de un cuerpo docente crítico, reflexivo, académicamente bien fundamentado, pero sobre todo propositivo, que –con buenas prácticas pedagógicas e investigativas– puede realizarse una alternativa de interpretación y unas acciones concretas sobre los procesos que la escuela y la universidad evidencian; o en otras palabras, buscar un acercamiento a la madurez que Heidegger reclamaba en 1919 para la universidad alemana.

El currículo debe llevar a situarse en el mundo. El sentido de la educación, que podríamos entender también como el sentido del currículo, necesariamente implica que los individuos puedan constituir su subjetividad para responder a los desafíos que la cultura y la sociedad les presentan. En nuestro contexto, una teoría curricular invita a pensar en lo económico en términos de competitividad, pero también en lo humano de tal condición; asimismo, remite a desafiar lo que la globalización, la tecnología y la comunicación presentan como arquetipos. En el fondo, busca permitir una mejor manera de coexistir. No se trata de diseñar buenas estrategias y de formular modelos de carácter utópico –que por demás son necesarios–, por el contrario, connota, como se ha dicho insistentemente en este escrito, transformar las prácticas educativas de los maestros por medio de un sistema articulado de formación. De este modo se puede pensar en una teoría curricular que efectivamente pueda evidenciar cambios tangibles. A esto está llamada la escuela y, en especial, la universidad: a proponer, a pesar del orden imperante, visiones más humanas del mundo, o lo que es lo mismo, a no estar conforme con lo establecido.

## Bibliografía

- Banco Mundial. (2003a). Construir Sociedades de Conocimiento: *Nuevos Retos para la Educación Terciaria*. Traducción de Roberto Pizarro. Bogotá: Banco Mundial.
- Banco Mundial. (2003b). Informe Sobre El Desarrollo Mundial 2003. *Desarrollo sostenible en un mundo dinámico. Transformación de instituciones, crecimiento y calidad de vida*. Traducción de Teresa Niño y María Victoria Mejía. Bogotá: Banco Mundial, Mudi–Prensa, Alfaomega.
- Barragán, D. F. (2001). *El sentido del quehacer universitario como formación humana*. En: Itinerario Educativo, N° 38. Bogotá: Universidad de San Buenaventura. (Julio–diciembre).
- Beck, U. (2001). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo. Respuestas a la globalización*. Traducción de Bernardo Romero y María Rosa Borrás. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (2001). *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editora Popular.
- Castells, M. (2000). *Globalización, Estado y sociedad civil: el nuevo horizonte histórico de los derechos humanos*. En: Isegoría Revista de Filosofía, Moral y Política, N° 22 (septiembre de 2000) Madrid: Instituto de Filosofía.
- Colom–Gonzalez, F. (Ed). (2001). *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. Barcelona: Ántropos,
- Derrida, J. (2000). *Universidad sin condición*. Barcelona: Trotta.
- Díaz, A. (2006). *Subjetividad y subjetividad política*. Entrevista con el psicólogo cubano Fernando González Rey. En: Revista Colombiana de Educación. N° 50. (primer semestre). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz–Barriga, A. (1996). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique.
- Dollar, D. (2005). *¿Puede la globalización beneficiar a todo el mundo?* Bogotá: Banco Mundial–Alfaomega.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Traducción de Silvia Horvath. Introducción de Henry A. Giroux. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H–G. (1998). *Verdad y método II. Traducción de Manuel Olasagasti*. Salamanca: Sígueme.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Heidegger, M. (2005). *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Traducción de Jesús Adrián Escudero. Barcelona: Herder.
- Kymlicka, W. (1996). *Derechos individuales y derechos de grupo en la democracia liberal. Traducción de Francisco Colom*. En: Isegoría. Revista de Filosofía, Moral y Política. N° 14 (Octubre) Madrid: Instituto de Filosofía.
- Merino, J. A. (1982). *Humanismo Franciscano. Franciscanismo y mundo actual*. Madrid: Cristiandad.
- Morin, E. (2001). *Enseñar la condición humana*. En: Cuadernos de Filosofía Latinoamericana. N° 78–79. Bogotá: U.S.T.A. (Enero–junio)
- Nietzsche, F. (2000). *El libro del filósofo*. Versión española de Ambrosio Berasain. Presentación de los textos por Fernando Savater. Madrid: Taurus.

- Posner, G. (1999). *Análisis del currículo*. Bogotá: McGraw Hill.
- Ricœur, P. (2006). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Traducción de Pablo Corona. Buenos Aires: F. C. E.
- Sacristán, G. (1995). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1991) *Investigación y desarrollo del currículum*. Versión española de Alfredo Guerra Miralles. Madrid: Morata.
- Stiglitz, J. (2002) *El descontento con la globalización*. El Pánico en la globalización. Bogotá: FICA.
- Stiglitz, J. (2006). *Cómo hacer que funcione la globalización*. Traducción de Amado Diéguez y Paloma Gómez Crespo. Bogotá: Taurus.
- Touraine, A. (2000) *¿Podremos vivir juntos?* Traducción de Horacio Pons. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (1997). *Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica*. En: León, E. y Zemelman, H. (Coords.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Ántropos.