

**CONCEPCIONES EPISTEMOLOGICAS Y POSTEPISTEMOLOGICAS EN
LA REFORMA CURRICULAR**

Por: Armando Patiño/*

RESUMEN

El artículo comienza realizando una síntesis de las principales corrientes epistemológicas que inciden en la concepción del currículo y en la producción del conocimiento. Se parte de la apreciación de Bachelard y Habermas para observar de forma crítica la modernidad y plantear las alternativas que han surgido desde la óptica de la racionalidad comunicativa. Esta última supone una relación interdisciplinaria de los diferentes mundos, el encuentro de los saberes que los interpretan y les dan sentido. Por ello la acción comunicativa tiene gran incidencia desde el punto de vista pedagógico y educativo. Pero además se realiza un análisis crítico de esta concepción partiendo de la posición de Castoriadis, puesto que la acción comunicativa no cuestiona la racionalidad de su sociedad, desconociendo el imaginario que la funda y singulariza. Por ello se sintetiza el aporte de la profesora de la Universidad de París, René Barbier, sobre el mecanismo psíquico en Educación para, a partir del cuestionamiento anterior, establecer una concepción del currículo y la pedagogía, fundamentado en la democracia, la autonomía y la libertad. Esta concepción se analiza en términos de sus repercusiones prácticas sobre los procesos pedagógicos. Luego en forma similar se analizan los diversos conceptos de currículo y se establecen las implicaciones que este conjunto de aspectos tiene sobre la definición de los núcleos problemáticos, para establecer una reforma del currículo en las ciencias económicas.

EPISTEMOLOGIA Y PEDAGOGIA

Nuestra concepción crítica sobre la ciencia podría fundamentarse en dos sentidos de entrada. En primera instancia, el proceso de producción del conocimiento no se sustrae a la existencia de obstáculos epistemológicos, debido a la naturaleza del conocimiento. Y en una segunda instancia, su producción está imbricada de múltiples condiciones, las cuales hoy se sustentan en un enfoque integral, también denominado holístico y su producción no es función de una aprehensión directa de la realidad, tal como lo sugiere el empirismo. Es un proceso de construcción contra un proceso anterior sustentado por un cúmulo de opiniones sobre la realidad.

En el sentido anterior se trata de superar la opinión, lo ideológico, a través de un proceso de construcción, abstracción y ruptura epistemológica.

En una primera aproximación, formulada por Bachelard, se podría plantear que ese proceso se sustenta en el eje experiencia-razón. Por ello se debe estructurar una abstracción teórica de la realidad a través de conceptos que reconstruyen sus procesos, pero también son funcionales a la experiencia y se relacionan con estos últimos. De ello surge una actividad psicoanalítica para derrumbar los obstáculos, amontonados por la vida cotidiana como opiniones y obstáculos en la producción del conocimiento.

Pero al mismo tiempo Bachelard plantea que en la producción del conocimiento se deben establecer procesos gnoseo-afectivos, los cuales si bien deben superar los obstáculos generados por las opiniones, al mismo tiempo deben involucrar sentidos particulares o específicos a los conceptos. La lógica del sentido corresponde a la valoración de cada sujeto o colectividad y en tal medida la producción del conocimiento se imbrica de racionalidades múltiples, en los cuales las diferencias se involucran en esa relación gnoseo-afectiva. Lo contrario sería suponer que existe un conocimiento desligado de la experiencia individual de quien la produce, de sus valoraciones y de sus racionalidades para darle paso al totalitarismo, al objetivismo y a una nueva postura racionalista.

De igual forma, en una segunda aproximación podría sustentarse en la reflexión de J. Habermas sobre la producción del conocimiento. Para el efecto el realiza una síntesis de los diferentes enfoques (Hegel como totalidad, Marx como praxis), pero también de la argumentación de Husserl contra el positivismo y el objetivismo. De esta forma según Husserl se critica el positivismo por cuanto "la reconstrucción del mundo a través del conocimiento aparece como universo de hechos cuya conexión legal está dado por una descripción". Pero este proceso forma parte del mundo pre-científico. En realidad la autocomprensión de los hechos o fenómenos está dado por una fenomenología subjetiva, estructuradora de sentido. Husserl señala que en este proceso hay una directa relación con el mundo vital primario de las abstracciones subjetivas fundadoras de sentido, las cuales pueden aparecer por una autocomprensión objetivista. Y además Husserl señala que la autoreflexión podría recuperar la significación vital de la ciencia a través de una teoría que se diferencia de la teoría tradicional positivista. En este sentido Husserl incurre en una posición positivista según la cuál su actitud teórica libera al conocimiento de la red de intereses del mundo. En este sentido su posición fenomenológica defiende la eficacia práctica del conocimiento, forjado en una teoría pura a través de la aplicación de normas necesarias (razón práctica) de la autoreflexión trascendental, desligando ese conocimiento del interés y forjando una teoría absoluta y pura.

Surge una tesis interesante a partir de la cual, si bien se recupera la crítica de Husserl, se diferencia de la posición de Habermas, cuestionando este nuevo sesgo positivista. Desde el punto de vista de la producción del conocimiento existe una profunda relación no solo con el interés colectivo e individual, sino también con la experiencia y la razón, sugerida por Bachelard.

Para desarrollar su tesis, Habermas plantea que el proceso de producción del conocimiento está ligado con la historia natural del género humano, con la

autoconservación, pero al mismo tiempo la supera, puesto que la utopía, la lógica del sentido, produce abstracciones ligadas a la autoreflexión, a la multiplicidad de racionalidades y a la diferencia funcional de los diversos conceptos de vida verdadera y bienestar.

Y por ello se hace necesario establecer nexos entre el conocimiento técnico y el trabajo, la orientación y el consenso con el lenguaje y el conocimiento analítico con la dominación.

Es decir, si el conocimiento se relaciona con el trabajo el sentido y la dominación, la epistemología propicia un vínculo entre el interés y el conocimiento, a partir del cual esas variedades y nexos del conocimiento deben garantizar mediante la autoreflexión la manifestación de intereses que propicien la autonomía.

Es el interés por la libertad, la autonomía y la autorealización el que propicia la autoreflexión y una producción del conocimiento emancipatorio.

Si el conocimiento se incrusta en las relaciones del trabajo, el lenguaje y la dominación debe plantearse su producción e internalización en un contexto donde se privilegie el diálogo racional. Sin embargo, las estructuras de dominación suprimen el diálogo por lo cual la producción del conocimiento debe rastrear la ruta dialéctica de la historia para develar las múltiples formas de violencia y generar un conocimiento liberador y la emancipación, propiciando el progreso individual y del género humano.

Todo esto es fundamental porque el positivismo y el objetivismo han establecido desviaciones tales como la pretensión Nacional Socialista de forjar una Física Alemana o la pretensión estalinista de una Genética Soviética. En particular el objetivismo de la historia desencadenó una sociedad totalitarista, intolerante, cuya finalidad histórica justificó hasta el genocidio.

Por eso es importante en el quehacer científico la reflexión, debido a que positivamente es posible producir conocimientos para ligarlos cuidadosamente con el trabajo, lingüísticamente con la realización y el bienestar humano y en términos del cuestionamiento de la dominación para propiciar la emancipación, la libertad y una sociedad pluralista, signada por la diversidad en un contexto donde prevalezca la convivencia y el sentido vital de construir una sociedad y un mundo que se ama.

Renunciar a la tarea crítica significaría asumir los riesgos del totalitarismo (de derecha y de izquierda), producir saberes para el ejercicio de la dominación y para mantener a los pueblos del tercer mundo, a sus regiones periféricas y a las formas culturales no tradicionales bajo formas de dominación, destrucción, pobreza, exclusión y barbarie.

Vincular ciencia e interés es fundamental, puesto que posibilita la autonomía y las construcciones de una liberación vital, activa y por la construcción de una sociedad aquí y ahora, en función del respeto por el otro, interrelacionado con sistemas de valores, mundos afectivos, experiencias individuales y colectivas, racionalidades y

formas múltiples de percepción del mundo, y finalmente es relevante porque todo esto puede transformar la práctica pedagógica. El interés y el conocimiento pueden propiciar la autonomía, la convivencia y el conjunto y las técnicas indispensables para el trabajo y la construcción de un nuevo mundo.

La relación entre razón y poder que produjo la hecatombe social señalada está lejos de ser un hecho del pasado para convertirse en una realidad actual, que estremece al mundo en Chechenia y en muchas otras naciones, incluido nuestro país, con las racionalidades propias de fuerzas sociales e institucionales que parten de la eliminación del otro como condición sine qua non del progreso económico y social, cada una desde su perspectiva cosmogónica y política.

Es evidente entonces que la razón se ha instrumentalizado y deviene en una forma de coerción a través de sus metarrelatos. Este fenómeno, desde la concepción de Kant de la racionalidad trascendental y sus significaciones aun vigentes, o la concepción Hegeliana que eleva la razón a la categoría de saber absoluto centrada en el sujeto, y del propio Marx con su Filosofía de la praxis, estableciendo la racionalidad práctica, propició escenarios en los cuales en nombre de los derechos humanos o del proletariado se cometieron toda clase de barbaries, articulando la filosofía al positivismo, dejando sin objeto una crítica del conocimiento. La racionalidad monológica así constituida deviene, desde el punto de vista económico y social, en un proceso de industrialización que somete a los seres humanos a la lógica de la eficiencia, la tecnología y el incremento incesante de la productividad material, amenazando la supervivencia del planeta y de la propia especie humana, por el deterioro de la calidad de vida, el aumento de la violencia y la descomposición social en el tercer mundo.

Frente a ello Habermas propone la racionalidad comunicativa como alternativa frente a las patologías propiciadas por la modernidad. No se propone en realidad la construcción de una metateoría, sino una alternativa para resolver los problemas de la comunicación social mediante el poder convincente del discurso y la argumentación. No se trata en consecuencia del uso de la fuerza; al contrario, se requiere propiciar procesos que permitan el uso de la calidad argumentativa para establecer consensos, no la homogeneidad y la reducción del uno por el otro. Por eso las diferencias serán asumidas como disensos, como reconocimiento del otro y de realidades irreductibles para establecer procesos interactivos, en los cuales la racionalidad comunicativa juega un papel fundamental. El pluralismo, la comprensión del sentido inherente al discurso del otro en el contexto del respeto por la diferencia y el multiculturalismo, deben también orientarse hacia el entendimiento mutuo. La definición de metas comunes es posible a partir del reconocimiento mutuo, definiendo espacios en los cuales los intereses, valoraciones y sentidos de los diferentes actores sean contemplados en ellas. No define consensos absolutos y acrílicos, por el contrario, es posible siempre reconocer que habrá algo nuevo por decidir y cambiar, ya sea teleológica, normativa o dramáticamente, como lo propone Habermas.

Estas y muchas otras consideraciones podrían ser retomadas, pero particularmente parece conveniente establecer la diferenciación que sobre el mundo de la vida

propone Habermas. Sus tres esferas corresponden al mundo objetivo, referido al mundo de los objetos y del cual emerge una racionalidad cognitivo experimental, a través del discurso científico. El mundo social, correspondiente a las relaciones sociales de los sujetos, orientado por una racionalidad práctica que involucra normas, criterios y valores en el ámbito de lo moral, lo político, lo jurídico y lo ético. Y finalmente, el mundo subjetivo, expresa lo cultural simbólico, manifiesto por una racionalidad estético-expresiva, proveniente de lo vivencial y dramático. En consecuencia, se observa una diferenciación de los saberes, cada uno con sus respectivos métodos y estilos pero que por ser parte constitutiva del mundo de la vida requieren de su relación interdisciplinaria. En este tipo de relación interdisciplinaria juega un papel fundamental la acción comunicativa. Es a ella a quien corresponde estimular, desarrollar y propiciar el encuentro de los diferentes mundos, a través de procesos de comunicación racional en los cuales la calidad de los argumentos no suprime la validez de otros discursos y saberes, que podrían a través de la síntesis y el consenso evitar el absolutismo y los fundamentalismos de reciente o de vieja data, propios de la intolerancia y el despotismo macro o microinstitucional.

Tal es el gran propósito establecido por la concepción Habermasiana, con grandes repercusiones desde el punto de vista pedagógico y educativo. No es casual que en las universidades esta concepción haya devenido dominante en la actualidad. Sin embargo, quedan algunas dudas respecto de su ruptura con el positivismo y del propio cuestionamiento de la racionalidad sobre la cual se inscribe. En relación con esta última, cabe preguntarse si Habermas cuestiona la racionalidad de su sociedad (y la suya), y por este mismo hecho el desconoce el imaginario que la funda y singulariza, trampa sobre la cual también cayeron los antecesores (Hegel, Marx, Weber y otros). (Castoriadis-1988). Desde la perspectiva crítica de esta concepción se plantea que si bien en Pedagogía y Psicoanálisis la actividad comunicacional es un momento importante, sus fines no son la intercomprensión, sino la autonomía individual y colectiva. Y esto último es un problema, o mejor, constituye lo social propiamente dicho. Por ello, nos plantea Castoriadis, es solo en y por lo social que un sujeto y una intersubjetividad son posibles (incluso trascendentalmente). "Lo social es colectivo, anónimo, siempre ya instituido, en y por el cual los sujetos pueden aparecer...y contienen en si mismo una potencia creadora irreductible a la cooperación de los sujetos o a los efectos de la inter-subjetividad" (Castoriadis-1988). En consecuencia, es la institución de eso social hacia lo que se dirige la política, que no tiene nada que ver con la inter-subjetividad, ni incluso con la inter-comprensión. La política apunta hacia la institución como tal, o a las grandes opciones que afectan a la sociedad en su conjunto; ella se dirige al colectivo anónimo, presente y por venir. Por eso, cada vez que diferentes sujetos, grupos o colectividades se plantean metas o fines, buscan la constitución de una nueva ley, o el compromiso en una empresa común importante. Y así las cosas, el fin de esta forma concebido, supera de lejos el establecimiento de una situación de comunicación ideal, que no es más que una parte y un simple medio desde esta perspectiva.

Por lo anterior, el análisis de esa institución que posibilita los fines es aquello que verdaderamente debe ser considerado. No es solamente un problema comunicacional, sino la forma como se constituye la ley, o esa gran empresa, y el cómo se internaliza

por los sujetos o las colectividades en una institución lo que debe ser considerado. El nuevo problema remite a la consideración de cómo se constituyen los sujetos, su imaginario, la lógica de su sentido sobre la cual se construye su propia racionalidad, sin que esta última per-se sea garante de la libertad, la autonomía y la auto-realización. Los proyectos de vida buena o sociedad ya no corresponden solamente al Derecho o al Lenguaje, y menos si este último se considera como mecanismo de reproducción de la especie, incurriendo así en una postura positivista biológica. Se requiere del análisis de procesos más complejos sobre lo imaginario y lo real, de donde emergen las diferentes clases de racionalidades, de su análisis histórico y ontológico y en fin, de aquello que constituye y reconstituye de forma permanente a lo humano. Esta temática pretende abordarse a continuación, partiendo del texto de René Barbier, Profesora de la Universidad de París, sobre el mecanismo Psíquico en educación.

EL MECANISMO PSIQUICO EN EDUCACION

Todo lo observable reside en tres grandes dimensiones: **los discursos, las prácticas y los productos**

Este conjunto de lo observable considerado como un hecho, constituye aquello que nos influencia a la vez cultural y psicológicamente.

La memoria es la fuente del pensamiento reproductor del imaginario amaestrado; sin cesar representamos el mundo a partir de imágenes y pensamientos fabricados en ella y la sociedad, y las cuales se adaptan en función de la historia personal e intrasíquica.

Hay entonces un condicionamiento, un encierro de los seres humanos. Los pensamientos, las imágenes, los discursos, las prácticas, los resultados, son productos de ese condicionamiento y de ese encierro. Esto deviene trágico, toda vez que si bien existe progreso técnico no se encuentra bienestar en la población. Encontramos en realidad violencia, fundamentalismo, nacionalismo, problemas climáticos, la sociedad del espectáculo, muerte y sufrimiento, tal como se ha planteado anteriormente.

El problema reside en la forma de pensar la vida, en el sentido asignado a la vida colectiva e individual. Este tipo de cuestionamiento constituye lo esencial de la educación.

Para darle respuesta a lo anterior, Castoriadis desarrolla una visión del mundo que parece de naturaleza ontológica, con estos aspectos indisolubles: caos / abismo / vacío /

En los carrefours del laberinto él propone tres aspectos esenciales: Primero, el ser no es un sistema, ni un sistema de sistemas, el ser es un caos / abismo / vacío /. Caos conformado construcciones parciales en los diferentes estados del ser.

Segundo, el ser no está simplemente en el tiempo, el está por el tiempo. El es el tiempo (Construido, resignificado). Tercero, el tiempo no es nada, o el es creación. El tiempo es un presente sin la creación. El se liga con el pensamiento griego arcaico según el cual el conocimiento era caos, vacío, de donde emerge el mundo. Un caos no perfectamente ordenado, pero susceptible de tomar sentido. Es el caos, el abismo, el vacío lo cual no quiere decir que no existan determinantes históricos.

Es el caos de donde emerge el hombre como psiquis: Ruptura de la organización regulada de lo viviente, flujo representativo, afectivo, intencional, lo cual permite la construcción del ser y vive como sentido constantemente buscado. Pero el caos, el abismo, el sin vacío, vive disimulando desde el punto de vista psicosomático como social histórico, la finitud; la muerte es negada por el sentido que brindan las significaciones imaginarias sociales y las instituciones que las reproducen, y la religión aparece no como una teología, reflexión empobrecida de una complejidad superior, pero sí como una instancia de presentación, ocultación del abismo, del caos, del vacío.

Todo esto se encuentra construido desde una perspectiva freudiana. La carencia esta siempre en el corazón de la psiquis, sostenida por una angustia de muerte enraizada en lo más profundo. La asunción existencial bien fundada es el elemento central del psicoanálisis.

La vida pasa por un pensamiento lúcido, por lo cual Castoriadis contesta o cuestiona la teoría de la carencia, porque a la psiquis en un comienzo no le falta nada. Es la institucionalización de la psiquis que la abre para hacerla sobrevivir. La conduce a un vacío a la vez radical e ineluctable: la Psiquis es su propio objeto perdido.

El caos, el abismo, el vacío es fuente de creación y destrucción, planteando siempre representaciones somáticas – psíquicas y de significaciones imaginarias en hechos social – históricos. El vacío es el espacio, tiempo del magma y la imaginación radical, como el imaginario, son manifestaciones que tienen la misma lógica. Aristóteles, quien había comprendido la relación intrínseca entre el pensamiento y el fantasma (en el sentido de imaginación primera), la reconoció como una extraña capacidad de creación del no ser por el imaginario radical y de fondo fuente de alteración y autoalteración, en el sentido de temporalidad fundada por la sociedad. El caos, abismo, vacío, se plantea como destrucción - creación.

El caos suscita sin cesar formas, figuras, imágenes, posicionadas como radicalmente nuevas por la actividad del imaginario radical que escapa a toda causalidad. Lo no causal (del caos) aparece como actividad creadora de los individuos, de grupos y sociedades enteras, no solo como desviación de un tiempo existente, pero como posición de un nuevo comportamiento; como institución de una nueva regla social; como invención de un nuevo objeto, de una nueva forma; en síntesis, como surgimiento o producción, que no se deja deducir a partir de la situación precedente; conclusión que supera las primeras premisas, o posición de nuevas premisas: La historia no puede ser pensada según el esquema determinista (ni según un esquema dialéctico simple), porque ella es del dominio de la creación.

La religión y toda institución sería el recubrimiento de ese vacío caótico y una manera de hacerla aparecer. Es en la permanente destrucción-creación que el imaginario radical y social produce los propósitos institucionales y constituye el contexto en el cual se produce la historia.

Hay una relación entre aquello que se crea y aquello que viene de lo observable. La observación es un coproducto no plenamente descomponible. Nosotros creamos el mundo en tanto que el nos crea a nosotros en función de nuestra sensibilidad. Desde este punto de vista el hace una crítica de la sensibilidad como fin último de la existencia individual y colectiva, porque se trata de un problema ontológico, su crítica del marxismo va en este sentido. Hay una sensibilidad de lo cotidiano.

Por todo lo anterior, en esta perspectiva cabe resaltar que las generaciones tienen cosmovisiones y racionalidades diferentes. Y es fundamental la elucidación de los mecanismos que permiten su construcción. Para el efecto, Castoriadis como psicoanalista desarrolla la tesis de la mónada psíquica originaria, cerrada sobre ella misma. Es el inicio a una entidad totalmente asocial.

En este sentido una sociedad es cerrada si toda cuestión formulable en su lenguaje tiene la respuesta dentro de las instituciones que posee esta sociedad. Por ello la psiquis es igual, ella es cerrada si las respuestas se encuentran en su esquema personal, si son formuladas en su lenguaje. Originalmente el reino del deseo en la mónada es pura representación de sí mismo, por sí mismo, completamente cerrada sobre ella misma. De esta mónada se derivan las características esenciales del inconsciente, el autocentrismo absoluto del todopoderío del pensamiento, la capacidad de encontrar placer en la representación, la satisfacción inmediata del deseo. Esto vuelve al ser inepto para vivir.

Por lo anterior, es necesario abrir o romper la mónada psíquica a través de las instituciones imaginarias de la sociedad. El individuo es creado por la sociedad, mediante una ruptura violenta de las exigencias de la vida psíquica primaria. Es necesario imponerle a su narcisismo (poderío) imaginario y reconocer el deseo del otro como legítimo, tanto como el suyo, y la autonomía de la lengua en relación a aquello que ella desearía hacer (la mónada). ¿Cómo comprender la creación de la primera institución?

El socius parte de la capacidad de la mónada para ser socializada, reactivada a través de la sublimación según el psicoanálisis. El ser humano a este nivel es capaz de fraternidad.

Lo anterior implica una relación coherente, conjunta, identificatoria, entre lo consciente y lo inconsciente. Esto cuestiona la lógica de la racionalidad occidental. Se opone al sentido de la historia, porque habrá otras construcciones, creación, destrucción; se trata de observar el sentido no casual en la dimensión psicosomática y la dimensión social-histórica del devenir humano.

Por eso Castoriadis propone la lógica de las imágenes, para elucidar lo inconsciente, lo social, lo imaginario. Por ello, incluso desde una perspectiva ecológica, propone la separación de lo real. Hay una solidaridad y una intersección de todos los elementos de lo viviente.

De lo anterior la autonomía se convierte en el elemento fundamental. El opone la noción de heteronomía, que caracteriza los sistemas psicosociales, por una imposición de condicionamientos normativos. exterior a la voluntad y a la decisión individual negociadas. Lo que caracteriza a la sociedad griega es una verdadera creación social, históricamente inimaginable, que constituye la autonomía no como cierre, sino como apertura. Se está en presencia de un ser que cuestiona su propia ley de existencia, su propio orden. La autonomía toma la forma de auto-institución. Hay otro tipo de ser que se interroga, en el plano individual y colectivo, si la ley es justa. Entonces hay correlación entre la creación social – histórica de la democracia y la fabricación social del individuo como ser autónomo. La libertad será entonces el crecimiento del hombre socializado sobre la más grande autonomía individual y colectiva, e impartiendo una autolimitación democrática. La Universidad sería una escuela de autogobierno colectivo. Ello debería permitir a los seres humanos superar a los líderes y cambiar las estructuras institucionales. Esto se realiza sin garantes metasociales : Dios, el sentido de la historia o la ciencia. El hombre democrático construye sobre él mismo sus propios fundamentos y su propia libertad.

Principales ideas asociadas a la reflexión anterior

Es necesario redescubrir la sensibilidad humana, entendida no solo como lo afectivo y emocional en la educación, sino también en su relación con las capacidades sensoriales, vigilando la acción de la razón que no consulta con esta realidad de los seres humanos, o sea, plantear un encuentro del profesor, o el estudiante, consigo mismo y con la totalidad de si mismo.

La idea de un relación fundamental entre el imaginario y el pensamiento. Se trata de dejar de percibir lo imaginario como la domesticación de los seres humanos y lo ilusorio, para reconocerlo fundamentalmente como creador de símbolos, ideas, proyectos individuales o colectivos. Esta creación está en el corazón mismo del pensamiento, sin la cual este último no existiría. Pero inversamente, el imaginario radical tiene necesidad del pensamiento para establecerse dentro de sus construcciones simbólicas y limitar su poder creador y destructor.

La afirmación plena de un universo viviente, donde todo está relacionado y donde cada elemento podría contribuir la destrucción de la totalidad. Esa afirmación realmente aplicada tendría consecuencias importantes en la economía, la política y en las esferas sociales y culturales.

La afirmación de la autonomía de la persona y de la sociedad dentro de una perspectiva democrática. Autonomía como resultado de una desestructuración de los encarcelamientos o condicionamientos psíquicos y sociales. Autonomía como intención de la vida de entrar en sistemas más complejos, creados a partir de ella

misma. Autonomía como juego abierto y lúcido , de fuerzas siempre susceptibles de ser retomadas por el pensador, teniendo en cuenta además el poder de la heteronomía.

La emergencia de una mirada educativa planetaria que toma por axioma central el crecimiento de la elucidación del juego de la vida económica y social. Elucidación como asunción del lugar del hombre frente al abismo o como nadador en el abismo siguiendo su inclinación singular, es decir, el reconocimiento legítimo del valor de la Filosofía, del Científico como del Poeta, en la sociedad democrática.

Apertura al vacío como fuente de todo imaginario y de toda realidad; juego de energía infinita que solo los hombres pueden desarrollar e inventar a partir de ellos mismos y para ellos mismos.

En el contexto anterior se establece la hipótesis de un imaginario creador, el cual toma espacio en la actividad cerebral para generar esquemas radicales a partir de los cuales las imágenes, las formas, las figuras, los símbolos y los mitos pueden ser desarrollados. Este es el instante del flash existencial Bachelardiano. Estos flujos de imágenes radicales pasan por el filtro del inconsciente en el sentido psicoanalítico. El es retraducido por la historia personal del sujeto. Este último tiene interés de elucidar su pasado para observar el juego de sus memorias individuales y su antropogénesis. Por ello la educación juega un papel fundamental en el doble juego del examen de la consciencia. De un lado, se trata de una elucidación progresiva de todo aquello que nos engendra o produce en tanto que individuos y ciudadanos. De otro lado, se trata de un cuestionamiento permanente de eso que somos interiormente, de nuestro ser mismo, dentro del flujo de relaciones con los otros y con el mundo.

Debe existir una relación clara entre libertad y educación. Hay aquellos que tienen miedo de la libertad en educación y aquellos que tratan de reducirla cuando se alzan con el poder. Además existen condicionamientos de toda clase, que son desconocidos por la mayor parte. Por tanto la libertad en educación es importante. El saber no se transmite al estudiante más que si existe una transformación de si mismo. Entonces como un educador no podría hacer emerger el sentido de libertad si el mismo lo desconoce. En este contexto, cuestionando las pedagogías militares y los problemas de la violencia en las Universidades, es necesario comprender a la escuela como un lugar de interpelación y cuestionamiento permanente y conflictual, sobre la realidad económica, social y cultural de nuestro tiempo.

Por lo anterior, los educadores deben prepararse para estos cambios y deben de alguna manera permitir la emergencia de la educación para descubrir en si mismos la libertad, es decir, de descubrir el verdadero sentido de libertad desde una perspectiva de auto-formación. Solo una persona que asuma este sentido de la vida puede devenir un ciudadano. Pero esto ya no se entiende en el marco de la vida local, sino en la interacción de la vida colectiva regional con la Tierra como Patria. Tal como plantea Braudel, la economía mundial ha existido desde el siglo XVI y hoy nos sentimos más interdependientes por la globalización; por lo cual se hace más urgente el cuestionamiento del individualismo animado por la rentabilidad y el dinero. La interdependencia no tiene sentido más que en el contexto de la libertad. No se trata de

la posesión de bienes económicos o simbólicos, o incluso de seres amados. La libertad proviene de la acción justa, en el momento en que el respeto por el otro garantiza mi propia libertad, viene dada por el amor y la compasión.

Por lo anterior, se requiere pasar de la intención a la atención. El educador debe prepararse para ver aquello que constituye una relación, en la cual se comprometen sus propios condicionamientos y debilidades con las del estudiante, y establecer una visión soberana que permita observar la forma de desarrollar ese sentido de libertad. Como dice Krishnamurti, para pensar verdaderamente se requiere estar sumergido en una calma de espíritu, ligada con la totalidad del mundo. El hombre que percibe la interdependencia del mundo y de lo viviente en esa práctica, deviene un hombre libre. El educador debe pasar de la enseñanza a la búsqueda de nuevos modos de transmisión del saber y descubrir las formas emergentes de saberes y saber haceres, extraños a sus hábitos, para recuperar ese sentido de la libertad y transformarse a sí mismo.

En este contexto es necesario establecer la relación entre saber, educación y pedagogía. Hoy en día se habla de una relación con el saber más personalizada. La relación de la educación con el saber es un problema existencial, tanto del formado como del formador, que se establece con aquello que la sociedad juzga indispensable transmitir de una generación a otra (Saber académico y saber hacer). La pedagogía está centrada sobre el saber hacer ligada con la comunicación. Se buscan nuevos dispositivos y de grupos para mejorar el proyecto educativo. El proceso educativo está centrado en la relación formador-formando-objeto de conocimiento, en transmitir y construir conjuntamente, para la realización del proyecto educativo. Ella es en primera instancia una relación de interacciones recíprocas y se afirma como un proceso sometido a lo imprevisto y a lo incierto. En su forma más radical el yo de la persona desaparece; solo se vive la relación alimentada por el objeto de conocimiento. Este último puede ser un saber académico puntual, un saber hacer, o un elemento del saber ser ligado al conocimiento de sí mismo.

El carácter de imprevisibilidad de la relación educativa no permite saber en un instante preciso cómo deviene eso que será el objeto de conocimiento en desarrollo dentro del sistema relacional. La relación educativa es incierta y se inscribe dentro de la complejidad de lo viviente. El educador está literalmente sin proyecto delante de su alumno. El no busca desarrollar un programa, sino formar y auto-formarse en esa relación, que pretende establecer un permanente cuestionamiento del conocimiento y de las verdades establecidas.

En el anterior sentido hace uso de su libertad casi con criterio religioso. El educador observa el mundo en crisis y el habitándolo en medio de la crisis y reflexionando sobre las alternativas para enfrentarla o superarla. Los temores, las dudas, la incertidumbre que acompaña al alumno, deben ser respondidas por la experiencia desde el interior y por la observación radical del formador que las ha superado.

Si el educador va en esta dirección, no puede ser sometido por el establecimiento, porque la autoridad no puede someterlo si no va en la dirección de su experiencia.

educativa. El educador cuestiona a fondo hasta la última decisión, porque el no se encierra en un saber del capitalismo, sino que conoce el relativismo cultural y social. No se trata solamente de transmitir conocimientos técnicos; aquel educador que asuma esta visión es particularmente débil, porque la educación concierne a aspectos y problemas humanos. La libertad y la autonomía no es un problema teórico, sino una cuestión de permanente construcción existencial y cotidiana. Estas, en términos de la educación, requieren de la atención continua sobre la psiquis y sobre todas las interacciones humanas en ella implicadas. Estar atento sobre todo aquello que integra y constituye la esencia de lo humano, parece ser el punto de partida de un enfoque científico en Educación.

EL CURRÍCULO Y LAS NUEVAS CONCEPCIONES FILOSOFICAS

Desde un punto de vista más práctico, el currículo expresa la idea de la carrera, la caminata o travesía, la secuencia que es necesario desarrollar para alcanzar esos propósitos. Diferentes escuelas se han desarrollado a través del tiempo en función de transformaciones sociales, técnicas y de la propia reformulación de los objetivos del currículo.

El concepto tradicional se establece en la Europa medieval, como si se tratase de un listado de materias, el Trivium, el Quadrivium, que reflejaron las necesidades de formación de una élite; mutó gracias al enciclopedismo y a la sistematización de los conocimientos de los diferentes oficios, preparando las condiciones para el advenimiento de la modernidad y la revolución industrial.(Ministerio de Educación República de Venezuela, 1977).

A finales del siglo XIX Dewey asume el currículo como experiencia; se lo concibe en el marco de hacer y experimentar para la obtención de habilidades. Luego en pleno siglo XX la Psicología experimental y La Filosofía educativa establecen un proceso en el cual se encuentran unos objetivos y el currículo, en el ejercicio como el medio de aprendizaje. Hacia 1930 Caswell amplía el concepto; se asume el currículo como todas las experiencias del alumno bajo la orientación del profesor.

El proceso de ampliación del concepto se mantiene hasta lograr la concepción de la UNESCO en 1958, que incluye las experiencias, contenido, objetivos. Por esta época Rugg H. plantea algo que ya se asemeja a aquella concepción de currículo, puesta en práctica en algunas facultades, en las cuales se construyen objetivos y se seleccionan y organizan actividades y materiales. Tyler adicionará la evaluación como elemento que permite la retroalimentación del currículo.

El énfasis ulterior será sobre el contenido de las materias. Se trata de observar la educación para forjar una estructura intelectual, por lo cual se requiere establecer relaciones entre materias, teniendo en cuenta las diferencias individuales. Se busca identificar el contenido de las diferentes asignaturas y pensar como se hacen textos, hoy llamados módulos. De esta forma se diferenció el currículo como aquella actividad orientada hacia la definición de unos fines y objetivos mientras, de otra parte, se establecía la instrucción como el medio para lograrlos.

Esta misma tendencia evolucionó hacia la comprensión del currículo como un plan, previo cuestionamiento de la separación entre currículo e instrucción, los cuales son considerados conjuntamente, incluyendo además estrategias en un proceso en el cual existen un conjunto de oportunidades de aprendizaje, para alcanzar metas y objetivos específicos para una población identificada. El énfasis durante todo este período concierne al currículo como plan de estudios.

El desarrollo de la teoría de sistemas, con las ideas de Bertalanffy como bien se conoce, estableció el currículo como un conjunto de elementos interactuantes, para el logro de unos determinados objetivos y pasa a ser visualizado como una totalidad. Nowac, Fiorino, Berson, entre otros, aplicaron modelos de sistemas a situaciones de enseñanza- aprendizaje. Se consideró entonces el currículo como sistema, en tanto plan para proveer un conjunto de oportunidades de aprendizaje, para lograr metas y objetivos. Las entradas consideradas serán los educandos; el proceso incluye los conjuntos de oportunidades de aprendizaje y las salidas, los egresados, según ciertas características. Esta es una visión más integral del currículo, que involucra todos los elementos del sistema y plantea alternativas de evaluación y de mejoramiento continuo.

Según las diferentes concepciones de las ciencias humanas, se han establecido varios enfoques de currículo. Bajo la influencia de una concepción empírico esencialista se estableció un enfoque curricular enciclopedista y conductista, cuyo énfasis se concentra en una lista de materias sin interdisciplinariedad, utilizando métodos expositivos clásicos, de donde se deriva el conocimiento memorístico y repetitivo.

Una concepción científico- biológica, según la cual el hombre se educa en función de sus posibilidades genéticas, la cual establece una interacción del alumno con un conjunto de cosas, e incurre en una concepción de tipo mecanicista.

Una concepción científico-psicologista-humanista, que establece una tecnología para la interacción individuo y medio (escuela); un método según el cual el acto de aprender es individual y un producto que es la formación integral, desde el punto de vista psicomotor, socioafectivo y cognoscitivo, y en el cual el maestro es tan solo un facilitador.

Una concepción científico-sociologista, que establece la educación en función de las necesidades sociales. Por ello establece una tecnología en función en la interacción de la comunidad educativa; un método, el trabajo en grupo y un producto, la satisfacción de necesidades identificadas en la sociedad.

Un enfoque esencialista moderno, cuya tecnología se deriva de la concepción estructuralista, tratando de propiciar un encuentro entre profesor y alumno; asumiendo que éste último tiene conocimientos previos; un producto que es el alumno participativo y creativo, y un método consistente en el redescubrimiento, en el volver a conocer, acordarse.

Una concepción científico antropológica que establece la educación como un proceso permanente y en el cual se puede registrar la aculturación, la enculturación y la transculturación de los formandos o educandos. Por ello la educación debe permitir permanentemente ser, aprender, hacer. De esta forma el currículo como resultado genera un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones, debiendo adaptarse a los requerimientos de cada grupo.

Una concepción científico-metodológica, determinada por la lógica del diseño instruccional, planteando como método el uso de una tecnología educativa para la enseñanza. De esta forma se establecen unos objetivos y unas metas, para cumplirlos a través del desarrollo de unos programas, con una evaluación controlada en forma de test para promover a los estudiantes, previo cumplimiento de unos contenidos, todo lo cual no ha redundado en un conocimiento efectivo.

Una concepción sistémica, según la cual la educación es un sistema humano abierto, en el que debe plantearse un conjunto de oportunidades de conocimiento para facilitar el aprendizaje. Es una concepción orientada por la integralidad que involucra la noción de ambiente interno y externo, sobre el cual se encuentra el conjunto de oportunidades de conocimiento.

Estas concepciones han sido sintetizadas en forma cronológica y analizadas como tradicionalistas, empíricas y aquellas que han reconceptualizado con base en diferentes disciplinas, dando origen a tendencias fenomenológico-existencialistas, y a la denominada crítica social, cuyo máximo representante es Habermas, de quien ya hemos precisado algunas cosas. De donde en el análisis de las diferentes tendencias se observan sesgos de corte epistemológico, sociocultural-político y psicológico. Aunque de hecho una concepción coherente debería integrar este conjunto de disciplinas, tal como lo hemos señalado con los aportes recientes, provenientes de la Universidad de París.

Recientemente este conjunto de enfoques se han sintetizado en lo que se ha denominado enfoque técnico, determinado por criterios de eficiencia y eficacia (Tyler); el enfoque práctico, fundamentado en el humanismo y la ética para hacer el bien, a lo cual en un segundo momento se adiciona la lógica de los procesos y el papel del profesor como investigador (Stenhouse); y finalmente, el enfoque crítico (Kemminis), orientado por el interés emancipador Habermasiano. Este último es aquel que se acoge en la actualidad en la institución universitaria. Su objetivo esencial es establecer un cuestionamiento de las ideologías dominantes y de las estructuras sociales vigentes.

EL CONSTRUCTIVISMO

Este enfoque que probablemente tenga su enraizamiento con el denominado currículo práctico, según la anterior concepción, tiene repercusiones importantes en el momento actual. Efectivamente, partiendo de la concepción de Kunt sobre los paradigmas, establece que la educación está ligada a un proceso continuo de construcción. Al igual que en la ciencia, se están reinventando y reestructurando los

paradigmas, apareciendo otros con nuevas concepciones sobre los fenómenos y los hechos económicos y sociales, lo cual provoca una confrontación en el seno de una comunidad científica. En los procesos educativos, en forma similar opera un proceso de confrontación entre paradigmas. Compiten dos paradigmas: los estudiantes tienen sus pre-concepciones, errores conceptuales, sus propios paradigmas y la labor del profesor será la de permitir un aprendizaje significativo, no repetitivo, desencadenar la confrontación de los paradigmas acudiendo a procesos pedagógicos coherentes. Se trataría de un problema de construcción de sentido, para validar o invalidar un paradigma, apropiándose del conocimiento científico ante su propio conocimiento y su propia realidad y entorno. En tal dirección opera un proceso en el cual se analiza y verifica la producción y/o construcción del conocimiento, su validación, su admisión. El profesor ayuda a construir los conocimientos, generando un conocimiento como cambio conceptual, metodológico, axiológico, afectivo, actitudinal. Integralmente el alumno se vincula a un proceso de construcción y transformación. En el se asumen nuevos significados, proceso de negociación de esos mismos significados con la relegitimación y/o transformación de los proyectos de vida individuales o colectivos.

En el proceso anterior los estudiantes leen y aprenden desde sus ECMAAS, connotando con ello sus experiencias, conocimientos, motivaciones, afectos y actitudes. Por ello el reconocimiento de lo que están produciendo, del cómo lo producen, en consideración a los estudiantes como sujetos activos del proceso, valorándose a sí mismos, sus interlocutores y en la perspectiva de transformar su propio entorno, requiere aprender a leer para confrontar sus propias ECMAAS, asumir el conocimiento para nuevos emprendimientos, para el logro de mejores resultados y la interacción con otras organizaciones, para la producción, la transformación y la relegitimación de proyectos de vida individuales y/o colectivos.

IMPLICACIONES SOBRE LA REFORMA CURRICULAR

Como hemos podido observar, las concepciones de currículo han aportado desde diferentes perspectivas elementos valiosos para la transformación de la vida universitaria. Sin embargo, es necesario guardar un equilibrio, coherencia con aquello que es posible recuperar y aquello que es necesario cuestionar. Solo de esta manera sería posible detectar nuestras propias falencias, sin acudir al fundamentalismo, o a radicalismos innecesarios. Por eso es absolutamente indispensable establecer, como lo hiciera el Profesor Bejarano (Hacia donde va la Economía), una concepción clara y consistente desde lo filosófico, desde las diferentes teorías curriculares y desde el propio plan de estudios, y a su vez, desde la interrelación de estos tres elementos.

En este orden de ideas es válido aprovechar el aporte constructivista sobre la participación integral de los estudiantes en el proceso de construcción de conocimientos, ligados con la transformación de sus propios entornos y con la legitimación o abandono de sus propios proyectos de vida individuales y colectivos. Pero en este contexto es válido suponer que es necesario identificar el tipo de sociedad y el tipo de economía sobre el cual queremos desarrollar nuestras prácticas interactivas. Se trataría de asumir el pluralismo de los proyectos de vida individuales, la afirmación en una sociedad democrática, pero que de hecho sea justa. Una

democracia sana que garantice la realización de proyectos de vida individuales, como condición institucional para la afirmación de los proyectos de vida colectivos. Proyectos en los cuales haya una relación coherente y eficaz entre la democracia, la justicia y la ética. Quizás ahí ya podemos encontrar un primer problema sobre el cual deberían girar las transformaciones curriculares que buscamos.

Por lo anterior, sería rescatable la concepción denominada crítica, en cuanto también se cuestiona la ideología dominante y las estructuras sociales vigentes. Pero hasta qué punto la propia concepción de modernidad que ella involucra está en crisis, tal como lo plantea un reciente texto. ¿Hasta dónde la propia crisis de la modernidad con su respectiva utopía, como la han denominado sus defensores, no es la verdadera causa de la crisis de legitimidad y de motivación que se vive en la vida universitaria en el mundo entero? (Terren Eduardo, 1999). ¿Este no es quizás un aspecto que también debería considerarse como núcleo problemático, sobre el cual la facultad debe dar respuesta desde el punto de vista curricular e investigativo?.

Otro aspecto que se plantea es aquel que con la formación integral y el mundo de la vida corresponde, desde la perspectiva del currículo crítico, concierne, a la emancipación. Podría pensarse en ello solo como una utopía, o atenerse a las condiciones de un mundo real, marcado por radicales desigualdades económicas y sociales, graves problemas de violencia, desintegración del orden social y crisis de legitimidad de las instituciones políticas. (Cortes Rodas F, 1999). Este que P. Van Parijs denomina la libertad real, requiere de unas mínimas condiciones sociales y económicas, con las que se puedan ejercer los derechos y libertades civiles y políticas. No es posible garantizar las condiciones mínimas que permitan asegurarles a los individuos realizar sus planes particulares de vida buena, para alcanzar su autonomía como personas éticas. Como persona moral requería de la interacción, el respeto de los intereses, necesidades y pretensiones del hombre, considerado como persona con iguales derechos y libertades. Como persona jurídica, si no se tienen las condiciones para garantizar la cooperación social en términos de respeto mutuo entre personas libres e iguales. Y finalmente, si no se garantizan las condiciones para que los individuos participen en forma libre e igual en los procesos legislativos, mediante los cuales una comunidad se da así misma sus leyes, no es posible la autonomía como persona jurídica. Todos estos aspectos emergen como cuestionamientos a la propia modernidad y podrían poner en tela de juicio, como se mencionó, la racionalidad emergente de la misma. Sin embargo, en la medida que se pretende institucionalizar estos aspectos y en la perspectiva de no asumir una posición nihilista en el aquí y en el ahora, deben concebirse respuestas a estas problemáticas que de hecho afectan el mundo de la vida. En particular, aquello relacionado con la búsqueda de unas condiciones económicas mínimas para asegurar la autonomía individual y colectiva. Y por el propio perfil y entorno de la Universidad y la Facultad, plantearse qué significado tiene esto en relación con la región. Cómo al menos elaborar un conocimiento sobre la crisis de nuestra propia realidad regional, que permita deshacernos de la pérdida de nexos entre la Universidad y el conjunto de actores y fuerzas regionales, que claman permanentemente por alternativas que garanticen esas mínimas condiciones económicas y sociales. Pareciera existir aquí un tercer núcleo

problémico que es necesario abordar con el objeto de propiciar una reforma, que nos permita superar los errores y los vacíos del pasado.

Ahora bien, como se sabe existe una serie de alternativas de diseño curricular, como la alternativa de componentes, la definición de núcleos integrados, o el establecimiento de ejes curriculares, discusión que no pretende agotarse aquí. Sin embargo, parece lógico plantear que existen campos de formación científica que incluyen aspectos como el heurístico, simbólico y crítico, pero también encontramos un campo de formación profesional disciplinaria de carácter técnico, que busca la generación de habilidades y destrezas, y las de formación y autodesarrollo para la conformación de una conciencia ética. Esto, de hecho nos permite relacionar los aspectos filosóficos con la teoría curricular y con la lógica del plan de estudios. Según los criterios planteados, no se trata de establecer solo una formación científica, sino también la generación de habilidades. No se trata solamente de un saber SER sino también de un saber HACER. Es necesario lograr un equilibrio en esta dirección, de tal forma que el resultado no sea solamente una conciencia crítica y la incapacidad para responder al mundo de la vida a los desafíos y retos que plantea nuestra realidad regional en el contexto de nuestros problemas nacionales y de la propia lógica de la globalización. Y al revés, no se trata de generar solo eficiencia sin articularse de forma crítica al mundo de la vida, porque eso constituye también una gran debilidad, según el planteamiento de René Barbiér.

Al respecto, como lo señala Jorge Iván Gonzáles, no se debe incurrir en la fetichización del currículo, pensando diseños que de hecho podrían desconocer los plantamientos anteriores. De esa forma una de las preocupaciones actuales sobre el plan de estudios parece centrarse en la ausencia de inter-disciplinariedad. Los planes de estudio son una suma de materias que no apuntan hacia la formación en términos de la epistemología; la historia, la política; hacia la crítica y la transformación paradigmática, en términos de cómo se aborda el razonamiento económico y de todo aquello que lo alimenta. Además, se observa que los propios planes de estudio han sido afectados por el paradigma dominante, lo cual significa que no se han realizado cuestionamientos a los diferentes paradigmas, evidencia de la ausencia de investigación, a la desarticulación de las iniciativas académicas, sin que medie un proyecto institucional. A ello se suman problemas puntuales como el manejo y la gestión incoherente de los contenidos, las bibliografías, los manuales o libros de texto, derivadas de la desarticulación planteada.

En particular, en la Facultad uno de los aspectos que imposibilitaría la coherencia institucional parece estar asociado a la ausencia de un plan de carrera de cada uno de los docentes. Las definiciones sobre carga académica son aleatorias y no siguen una directriz proveniente de un proyecto que apunte hacia el fortalecimiento académico, investigativo y curricular, para darle respuesta a problemas específicos, como preocupación fundamental de la gestión que en este sentido se realice. Parecen primar criterios políticos para la reproducción de los micropoderes, o criterios aleatorios para descongestionar demandas individuales, sin que primen criterios curriculares pertinentes.

Todas estas dificultades relacionadas, asociadas con la presencia de un modelo dominante, plantean el reto de la investigación de alternativas paradigmáticas, para deshacerse de un pensamiento único, fundamentado en una racionalidad que hace crisis y de hecho, la necesidad de concebir un proyecto educativo que permita una verdadera formación interdisciplinaria en la lógica de articular los fundamentos filosóficos y curriculares y del diagnóstico sobre las falencias del plan de estudios que se han planteado. Esto debe responder a la definición de unos problemas, a partir de los cuales sea factible concebir la reforma curricular, planteando núcleos de saberes para darle respuesta.

Y en este sentido cabría preguntarse sino es a partir de los dos problemas esbozados anteriormente, sobre la relación entre justicia, economía y ética, y con el cuestionamiento de las bases de la modernidad, como habría que orientarse aquello que se ha dado en denominar el componente humanístico en el currículo. Obviamente, partiendo de esta problemática es como se podrían establecer los núcleos de saberes correspondientes, que permitan enfrentar los núcleos de problemas planteados.

Igualmente, cómo a partir de la tendencia registrada del predominio de un paradigma se pueden concebir alternativas paradigmáticas, para darle respuesta a la crisis que en los dos últimos años se ha profundizado dramáticamente. Se debería pensar cuáles son las alternativas, desde un punto de vista interdisciplinario, que atañen o se ligan con respuestas consistentes al problema planteado de asegurar un mínimo de condiciones económicas y sociales, para el ejercicio de la autonomía y la democracia participativa. Y obviamente para ello será necesario responder al problema institucional de distribuir cargas académicas con criterios extraños a la lógica del proyecto propuesto.

Sumado a esto se requerirá saber cómo toda esta reflexión se articula con la necesidad de dar respuesta a las exigencias de una Facultad interactiva con su entorno regional. Qué significado tiene, desde las anteriores problemas, la definición de propuestas o análisis sobre una situación del orden regional, que comienza a desbordarse sin que aparezcan alternativas claras frente a las causas de desmodernización, narcotráfico y violencia que se avizoran.

NOTAS:

/ Economista. Especialista en Proyectos de Desarrollo - Escuela Superior de Administración ESAP. Magister en Administración del Desarrollo y la Planeación Regional - Universidad de los Andes. Maestría en Ciencias Económicas - Universidad Católica de LOUVAINA. Especialización en Gestión-Universidad Católica de LOUVAINA. Especialista en Gerencia del Talento Humano - Universidad de Pensilvania. Especialista en Docencia Universitaria- Universidad de Nariño. Profesor Asociado de la Universidad de Nariño, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas. E-mail: armap-ct@col2.telecom.com.co*

BIBLIOGRAFIA

Aristizabal Arnoldo H. Tesis sobre el currículo y las relaciones pedagógicas. CODECAL.

Ayala María Mercedes. Enseñanza, ciencia y currículo abierto. Universidad Pedagógica Nacional. 1993.

Bachelard, Gaston. La noción de obstáculo epistemológico. Plan de la obra. En epistemología y pedagogía. UDENAR por Carlos Guazmayán.

Barbier, René. Le mécanisme psychique en éducation. Articulation de deux approches (Castoriadis et Krishnamurti). Universidad de París 8. Internet. 1999.

Barbier, René... L'Improvisation educative....Ibid.

Castoriadis, Cornelius. Individuo, sociedad, racionalidad e historia. En Psiquis y sociedad. Una crítica del racionalismo. Universidad Pedagógica de Colombia. 1998.

Cortes Rodas, F. De la política de la libertad a la política de la igualdad. Siglo del Hombre Editores. 1999.

Forero Fanny. Cómo propiciar la innovación curricular de la Educación Superior.

Gallego, Rómulo. Epistemología de la educación de la química como ciencia: una perspectiva constructivista. Universidad Pedagógica Nacional.

Gonzales, Jorge Iván. La fetichización del currículo y la absolutización del libro de texto. En hacia donde va la ciencia económica. TM Editores. Colciencias. Universidad Externado de Colombia Facultad de Economía.

Goyes, Isabel. Elementos teóricos de un currículo universitario para la modernidad. UDENAR. 1996.

Habermas, Jürgen. Conocimiento e interés. En Merkur, número 213 1965.

Habermas, Jürgen/John Rawls. Debate sobre el liberalismo político. Paidós. 1998

Hernandez, Daniel. El currículo una construcción permanente. Universidad Nacional de Colombia. Grupo Escuela-Universidad.

Lopez, Nelson E. Modernización curricular de las instituciones educativas. Biblioteca básica del educador. 1996.

Ministerio de Educación. República de Venezuela. Concepto de currículo. 1977.

Mockus, Antanas. Docentes, pedagogía y organización curricular en el contexto de una educación superior sometida a procesos de diferenciación y estratificación.

Qu'est-ce qu'une société juste? Introduction à la pratique de la philosophie politique, Paris, Le Seuil ("La Couleur des idées"), 1991.

Rodríguez, Rafael. Enfoques curriculares para el siglo XXI. Universidad Nacional de Colombia. CEID.

Terrén, Eduardo. Educación y modernidad entre las utopía y la burocracia. Antropos. Universidad de Coruña. 1999.

Van Parijs. Contre l'Etat-patron, pour l'état mondial?. Universidad Católica de Louvain. 1999.

Vasco, Carlo. Currículo, pedagogía y calidad de la educación. Universidad Nacional de Colombia. CEID.