

El currículo universitario: una propuesta compleja*

Lic. en Lingüística y Literatura y Mg. en Educación Guillermo Echeverri Jiménez
gecheverri@upb.edu.co

Historiadora y Mg. en Educación Beatriz Elena López Vélez
blopezvelez@yahoo.com

Grupo de Investigación Pedagogía y Didácticas de los saberes (PDS)

Resumen

El artículo plantea la problemática del currículo en tanto componente fundamental del proceso de formación e instrucción que lleva a cabo la institución universitaria. Desde la perspectiva del pensamiento complejo, el currículo no se circunscribe a un plan de estudios o a un pñsum que sigue un determinado estudiante para graduarse como profesional de una carrera cualquiera, sino que hace alusión a la trama sociocultural en medio de la cual se mueven las ciencias, las disciplinas y los saberes, además de los componentes institucionales que es menester integrar a la hora de formar e instruir a alguien.

Esta trama sociocultural es absorbida por la institución universitaria para generar prácticas de formación e instrucción que, a su vez, retroalimentan prácticas, producciones, discursos e imaginarios socioculturales. Así, la institución se apropia de la producción de la sociedad, esto es, la tradición acumulada por la cultura, e igualmente pone en escena la reconceptualización y recontextualización de tal producción –en forma de conocimiento– para mantener la tradición y provocar nuevos saberes.

El artículo se mueve en dos ámbitos: plantea unos referentes conceptuales, en primer término, y desarrolla una propuesta de comprensión curricular para la universidad colombiana en el contexto contemporáneo, en segundo término. En esta lógica, el texto está dividido tres apartados, así: concepto y antecedentes de lo curricular; el concepto de currículo en la contemporaneidad: del plan de estudios a la trama sociocultural; y el currículo: un asunto de integración e integralidad.

Palabras clave: currículo, trama sociocultural, complejidad, integración, integralidad.

* Esta ponencia hace parte de los referentes teóricos del proyecto: Propuesta Pedagógica, Curricular y Didáctica para la Formación de Técnicos, Tecnólogos e Ingenieros en Telecomunicaciones, cofinanciado por Colciencias.

1. Concepto y antecedentes de lo curricular

El currículo es una organización intencional del conocimiento dentro de un marco institucional, con propósitos tanto formativos como instructivos. En esta breve noción hay conceptos que ameritan despliegue, el mismo que permitirá comprensiones acerca de la complejidad del currículo en tanto referente fundamental de lo que se vive como experiencia de conocimiento (formación e instrucción en el escenario universitario).

Cuando se afirma que el currículo es una organización es necesario señalar que el conocimiento –ciencias, disciplinas y saberes– comportan un orden o disposición particular, lo cual quiere decir que hay un sistema clasificatorio detrás de cualquier sistema o estructura curricular. Aun cuando esto parece obvio, parece importante reparar en el hecho de que la organización supone un tipo de pensamiento específico, y es este pensamiento el que precisamente sirve de organizador, de ordenador del mundo. El ordenador fragmenta, recorta el mundo en parcelas, campos o áreas que delimitan para incluir y, desde luego, para excluir.

En el recorte o fragmentación la totalidad queda hecha pedazos. La realidad –esa exterioridad que llamamos lo ‘real’– se descompone para ser abordada, para poder ser entendida en su simplificación, en sus partes constitutivas; se podría afirmar que la organización trae detrás una acción de rompimiento o quiebre de la totalidad, y que en esta medida el ordenamiento no es más que un restablecimiento, una recuperación, un volver a recomponer lo que previamente se ha escindido. La organización, entonces, se propone el orden de aquello que ha sido desordenado o desarticulado; pero vale anotar que siempre desordenamos o desarticulamos para abrogarnos el derecho de ser ordenadores, de fungir como dioses: los religadores, los que recuperan la alianza fundacional.

El carácter intencional tiene que ver con el para qué de la organización de los conocimientos. En esta finalidad la organización encuentra su justificación, esto es, le da razón a una estructura determinada, pues la misma permite hacer cierres: establecer límites para indicar qué ingresa y qué queda por fuera. La intencionalidad, entonces, se torna un ejercicio político: se incluye aquello que cabe dentro de un esquema de organización, y, de la misma manera, se excluye lo que es ajeno o no corresponde a tal esquema. De este modo,

la organización intencional es un acto de poder-saber por medio del cual se construyen campos o áreas como feudos de empoderamiento: un campo es un dominio.

En tal sentido, dominar un área tiene que ver con ser capaz de hacer deslindes con respecto a otras áreas o campos de conocimiento. El deslinde es, por tanto, una voluntad de poder de los sujetos mediante la cual éstos –en un contexto sociocultural concreto– logran establecer divisiones para consolidar visiones propias y diferenciadoras. Por esto, la intención es una especie de disculpa de la partición, y así mismo una justificación de largo plazo en torno a por qué algo amerita ser un territorio independiente que debe ser estudiado para alcanzar tal o cual conocimiento. La intencionalidad es una aspiración, un ideal que comporta un artificio vuelto buen deseo: la clasificación se muestra como natural, como existente desde siempre.

Aquello que se organiza intencionalmente en un currículo es el conocimiento. Pero, desde luego, aquí cabe una pregunta obvia: ¿qué es el conocimiento? En una rápida respuesta, por lo menos la que resulta más pertinente para los efectos de este texto, el conocimiento se refiere a lo que las culturas han acumulado como legado de ciencias, disciplinas y saberes, y que los hombres encuentran como sustento de sus oficios, artes o profesiones. Conocer, por lo mismo, puede ser entendido desde la condición de quien sabe hacer algo –practicar algo– con un soporte discursivo determinado; de igual manera, este conocimiento alude a acumulación y a competencia en algo, a tradición y a transformación.

En relación con el conocimiento, sin embargo, resulta importante aclarar que éste se torna en fuente que se visita en tanto está registrado. Y en este punto surge una problemática insoslayable: se considera conocimiento aquello que está consignado por medio de la escritura. Es lo escrito lo que constituye materia de estudio, de conocimiento, lo que significa que lo no escrito no es considerado como conocimiento, o por lo menos no como conocimiento digno de ser estudiado en el espacio institucional de la academia. Así, entonces, las tradiciones orales empiezan a ser relegadas o discriminadas, de tal modo que es conocimiento lo que está escrito, mientras lo oral es valorado como importante pero menoscabado en los circuitos del saber institucionalizado, curriculizado, podríamos decir.

Surge, en esta perspectiva, la primera complejidad. El conocimiento aparece vinculado al grafos, a una estructura s gnica que, por supuesto, es compleja, es decir, cuenta con una trama y una urdimbre que se tejen como significación de formas de mundo. La escritura del conocimiento hace que éste ocupe un espacio-tiempo tanto del escritor como del lector: el artefacto que contiene la escritura del escritor y la acción interpretativa del lector. La interacción entre el artefacto y el lector, quien accede al conocimiento, configura una imagen compleja, sin duda: el conocimiento no est  en los libros, tampoco en el lector, sino más bien en esa mediación construida en el acto de leer e interpretar.

Con respecto a los libros y al conocimiento que éstos portan se desarrolla, desde la aparición de la imprenta, en el siglo XV, un entramado curricular que, al decir de Peter Burke, configura una clasificación que forzosamente responde a la idea de que el orden del mundo es un orden de los libros, es decir, de lo que éstos contienen:

La apariencia del sistema tradicional de disciplinas estuvo reforzada por el segundo pie del trípode: la ordenación de los libros en las bibliotecas. Naturalmente, era de esperar que el ‘orden de los libros’ (ordo librorum), como Gesner lo denominó, reprodujese el orden del currículo universitario. Éste, a su vez, también reforzó el sistema de clasificación, como lo sigue haciendo todavía, materializ ndolo física y espacialmente. (Burke, 2002: 124-125).

Universidades, libros y bibliotecas constituyen, entonces, una trama compleja del currículo: lo que es digno de ser estudiado y de ser aprendido empieza a estar focalizado en tres espacios interconectados entre sí: la universidad, la biblioteca y el libro. Los flujos de información pasan por estos tres receptáculos, por estos tres contenedores del conocimiento. Así, currículo, bibliotecas, libros conforman el trípode de lo que es la universidad y el proceso de conocimiento dentro de ésta: una ordenación del mundo por medio de un sistema clasificatorio que evidencia flujos de información institucionalizados y ubicados en artefactos (libros), contenedores (bibliotecas) y *campus* (universidades).

Se puede afirmar, desde esta perspectiva, que el currículo es una necesaria organización del conocimiento dentro de marcos institucionales para distribuir formas de saber que permitan el establecimiento y legitimación de profesiones, oficios y artes en un contexto concreto

que responde a intereses políticos, culturales, económicos, sociales, e incluso religiosos. El currículo, por esto mismo, es un componente complejo del sistema educativo y del subsistema escolar, cualquiera que sea el nivel al que se haga referencia; la complejidad, en este caso, se entiende como una construcción de la sociedad y de la cultura, que se concreta en la institución educativa, en la universidad, por ejemplo. Empero, es indispensable reparar en que la malla construida en el marco institucional es una resultante sintetizadora de las tensiones y problemáticas del saber, del poder y de las prácticas de los grupos humanos.

Otra arista compleja del currículo se halla en los propósitos formativos e instructivos. En este caso vale decir que, desde las primeras clasificaciones del conocimiento, esto es, desde las primeras organizaciones de los saberes para ser enseñados a ciertos aprendices, aparecen distinciones entre lo formativo y lo instructivo. La tensión no es fácil de resolver, pues cualquiera que sea la taxonomía organizadora de un saber, es claro que siempre habrá aspectos del conocimiento que quedan en segundo lugar, o ni siquiera son considerados. La disputa entre lo teórico y lo práctico, o entre ciencia y arte, o entre lo liberal y lo útil, o entre lo particular y lo general, o entre lo libresco y las cosas directas, verbigracia, se torna siempre un nudo gordiano: no hay, al parecer, manera de resolver la cuestión, o mantener un balance apropiado, o inclinarse por uno u otro sin resquebrajar una integralidad que parece fundamental.

Podría afirmarse, en una aproximación a la cuestión entre formación e instrucción, que la institución universitaria, a diferencia de la institución básica, centra su mayor interés en instruir con base en unos saberes específicos que conducen a cierta especialidad para desempeñarse en la realidad, en cierto contexto profesional. En esta lógica, la Educación Superior le entregaría la formación a la Educación Básica, en tanto ésta última sería la encargada de entregar lo básico, es decir, de formar en los valores iniciales, los cuales ya no serían materia de estudio ni, en sentido más amplio, objeto del currículo universitario. La universidad, por tanto, se encargaría, de instruir convenientemente en saberes que permitan un desempeño profesional satisfactorio.

Sin embargo, y aquí está lo complejo del asunto, la universidad anota –para el caso de cualquier carrera o programa, que además se denomina de *formación*– que su propósito no

es sólo instruir, esto es, graduar médicos, filósofos, abogados, arquitectos, sociólogos, maestros, ingenieros, comunicadores, o psicólogos, por ejemplo, sino que su más alta intención está en forjar individuos integrales, lo cual, por supuesto, supone una especie de armonía o equilibrio entre lo uno y lo otro, lo formativo y lo instructivo. El equilibrio es prácticamente imposible, pues resulta claro que cada saber o área de conocimiento empieza a hacer énfasis o distinciones que, en último término, dentro del currículo, marcan tendencias y, desde luego, desplazamientos intencionales hacia lo formativo o hacia lo instructivo.

Las inclinaciones en los programas hacen que los propósitos empiecen a marcar delimitaciones y, de igual manera, desintegraciones cada vez mayores entre los ideales educativos de las instituciones y las formas curriculares propuestas. Los ideales –misiones y visiones– propenden por una integralidad formativa, pero es inocultable que los diseños de los currículos responden a esquemas más bien fragmentados que se ajustan a saberes, áreas, problemas, temáticas y contenidos específicos que se dirigen a la consecución de un determinado tipo de profesional, que normalmente exige que la universidad le entregue aquello que le sirva para su desempeño concreto, en lugar de asuntos supuestamente generales que, según el estudiante, poco le ayudarían luego en su vida laboral.

Sinteticemos, entonces, las complejidades del currículo a la luz de lo que se ha planteado en este primer apartado: en primer lugar, el currículo no es un exclusivo problema de la universidad, sino que arrastra las problemáticas y tensiones propias de la sociedad y de la cultura en un horizonte histórico específico; segundo, las intenciones institucionales marcan clasificaciones y ordenamientos que son inclusivos y, sobre todo, exclusivos; tercero, en el contexto de la cultura occidental, la imprenta, los libros y las bibliotecas constituyen el tejido del currículo, esto es, es susceptible de ser enseñado en las universidades lo que está organizado en artefactos, espacios y rejillas concretos; cuarto, formar e instruir se presentan regularmente como aliados en el currículo, mas es claro que hay inclinaciones y, sin duda, desviaciones.

2. El currículo: del plan de estudios a la trama sociocultural

En el caso del ámbito universitario la cuestión curricular tiene sus propias connotaciones, y éstas se refieren a unas tensiones que es necesario comprender a la hora de pensar cómo se

construye un currículo pertinente para que el desempeño de un sujeto egresado del sistema universitario sea satisfactorio individual y socialmente y redunde en las transformaciones sociales que demanda el contexto colombiano. Las tensiones, para el caso del presente artículo, están en los siguientes órdenes: lo formativo y lo instructivo y lo institucional y el cuerpo docente.

El currículo de un programa universitario tiene como intencionalidad fundamental dotar al estudiante de las competencias indispensables para el desempeño profesional en un campo determinado. Una intencionalidad de este tipo parece –desde luego– obvia y adecuada, pues pretende responder a lo que un sujeto aspira cuando ingresa a la universidad, así como a los requerimientos sociales, por lo menos a los de las empresas e instituciones empleadoras. Sin embargo, la obviedad y la adecuación se ponen en cuestión al momento de cotejar las pretensiones con los desempeños efectivos de los profesionales que egresan de los centros universitarios. Las quejas de los individuos, de las empresas y de la sociedad –sin dejar de lado el carácter infundado de algunas de ellas– parecen un tema manido, y en ocasiones sin fundamento; empero, detrás de ellas hay sentidos que es importante considerar.

- *Lo formativo y lo instructivo*: en la pregunta vieja por si se forma o se informa (instruye), la respuesta salomónica no se ha demorado: lo uno y lo otro: se forma y se instruye. Ello tranquiliza, porque resulta apenas lógico que el currículo de un programa universitario aúne formación e instrucción en los contenidos diseñados dentro de un particular programa de formación (ojo: de formación, no de instrucción. Salta a la vista un asunto que, visto nada más desde la enunciación, resulta interesante: las universidades conjugan, al parecer, formación e instrucción, pero sólo declaran la primera. Pareciera ser que se enunciara lo que, quizá, tenga menos fuerza o se practique menos).

En la respuesta a la pregunta –sin entrar en mayores detalles de lo que se ha señalado dentro del paréntesis anterior– caben algunos interrogantes que, desde el punto de vista de un currículo complejo, resultan interesantes o, por lo menos, relevantes para la discusión: ¿se puede especificar qué es lo formativo y qué es lo instructivo?; ¿son dos mundos distintos y diferenciados curricularmente?; ¿uno precede a otro?; ¿son

equitativos, en términos de créditos, dentro del currículo?; ¿se conjugan?; ¿cómo se articulan?

En relación con las preguntas es indispensable señalar que:

“(…) no es posible entonces aceptar que el proceso curricular se conciba como una acción operativa e instrumental, como un listado de asignaturas inconexas (plan de estudios), como una yuxtaposición de cursos, como el resultado de un proceso acrítico y rutinario, como algo que está más emparentado con la acción en detrimento de la reflexión”. (Zabalza, 2004: 17-18).

Se plantea aquí el problema de entender el currículo exclusivamente desde la perspectiva del plan de estudio, porque en esta medida se estaría considerando sólo que la universidad entrega contenidos organizados en áreas y cursos durante ocho, diez o doce semestres. En lugar de ello se propone un trabajo reflexivo, lo cual nos regresa a la pregunta inicial acerca de lo formativo y lo instructivo como una dupla compleja que se interrelaciona en tanto no hay una separación sino una imbricación, es decir, un encaje como, valga la analogía, las escamas de los peces que se imbrican para dar espacio a la respiración, o las tejas de un techo, que permiten el flujo de las aguas.

En este sentido habría que anotar lo siguiente: *“(…) el currículo no se corresponde con la acción formativa de cada sujeto individual sino con la acción formativa que lleva a cabo una institución.”* (Zabalza, 2003: 30). Pero, en la misma línea, la acción formativa que efectúa la institución siempre tiene que ser pensada en términos de los sujetos, esto es, de cada subjetividad y de cada intersubjetivación, porque de lo contrario se corre el riesgo de que las formulaciones institucionales terminen por ser buenos propósitos que los sujetos nunca apropian ni vivencian.

En esta lógica, el currículo no es un listado de contenidos impartidos o dictados; tampoco es un plan hecho por el maestro o la institución; mucho menos una serie de objetivos, estrategias y actividades diseñados como esquema institucional. Aun cuando no se

desdeñan contenidos, planes y objetivos, resulta más importante entender que el currículo es una realidad interactiva entre docentes y estudiantes, porque

“Para adquirir significado un currículo tiene que ser ‘escenificado’ por los alumnos/as y los profesores/as... Por escenificación quiero decir que convergen en una comunicación significativa, en conversaciones, en la escritura, en la lectura de libros, en la colaboración, en el enfado mutuo, en el aprendizaje de lo que hay que decir y hacer, y cómo interpretar lo que otros dicen y hacen. Un currículo, tan pronto como llega a ser más que intenciones está comprendido por la vida comunicativa de una institución, el habla y los gestos por los cuales los alumnos/as y los profesores/as intercambian significados incluso cuando están en desacuerdo. En este sentido, el currículum es una forma de comunicación.” (Clandinen y Cornelly, 1992)

Lo formativo y lo instructivo requieren, entonces, enlace: formativo–instructivo, o instructivo–formativo. El enlace es una cuestión institucional que requiere siempre mantener la tensión, es decir, se necesita una permanente actitud académica de lucha entre las disciplinas específicas, los saberes básicos y las competencias profesionales; dicho de otro modo, las primacías son ineludibles, pero no por ello se debe claudicar en la idea de que lo secundario tiene que aspirar a convertirse en lo más importante, así los saberes hegemónicos en un programa se impongan y declaren irrelevantes o, como se dice en la jerga universitaria, ‘relleno’ a otros saberes.

Tratemos de ilustrar lo anterior con un ejemplo más o menos común. En un programa de ingeniería las matemáticas son altamente importantes en la formación de los estudiantes, de los futuros ingenieros, lo cual provoca que áreas como la ética y el lenguaje pasen a planos secundarios o prácticamente inexistentes; no obstante, es claro que el desempeño de un ingeniero en la vida profesional mucho tiene que ver con comportamientos éticos que no permitan, para ilustrar con un problema nada más, la construcción de obras públicas de baja calidad; asimismo, parece evidente que en su desempeño efectivo un ingeniero requiere de una alta competencia en el lenguaje para exponer proyectos y ser capaz de defenderlos con argumentos técnicos, sin duda, pero igualmente desde una competencia comunicativa clara.

Planteemos el ejemplo al contrario. En un programa de ciencias sociales y humanas, comunicación social, digamos, es obvio que el énfasis está en los lenguajes, en la precisión escrita y oral y en la interpretación de los fenómenos sociales, y en este sentido las matemáticas, la estadística y la precisión geométrica ocuparían muy poco espacio; sin embargo, cómo entender que un periodista en su desempeño profesional, siempre abierto y variado, no comprenda asuntos matemáticos y estadísticos básicos para plantear análisis hipotéticos de realidades sociales o para investigar fenómenos culturales que requieren bases tanto cualitativas como cuantitativas.

En cualquier caso, es evidente que la formación–instrucción universitaria se enfrenta al problema de lo específico y de lo general, de lo propio y de lo complementario. La balanza siempre se inclina, es inevitable, porque no cabe duda de que un campo de conocimiento siempre hace elecciones de acuerdo con sus delimitaciones de conocimiento y de las intencionalidades o perfil profesional. Lo que no puede ocurrir es que la especificidad, cualquiera sea el programa universitario, y en aras de preparar para la futura vida profesional, incurra en dos olvidos: lo básico y lo contextual.

¿Qué es lo básico? Lo básico parece estar referido a la Educación Básica, es decir, al aprestamiento en lectura, escritura y operaciones matemáticas, además de las competencias de convivencia que brinda la escuela en los primeros años de educación, esto es, entre los seis y los catorce años, aproximadamente. Básico, entonces, parece mínimo: lo que estudiamos en los años iniciales, pero luego parece ser superado por los saberes ‘importantes’ o ‘duros’, esto es, por aquellos saberes que dan estatus, que permiten el reconocimiento social. De este modo, lo básico parece ser mínimo: aquello que se estudia al inicio de la vida escolar pero que luego puede ser fácilmente olvidado, porque no parece ser importante.

Sin embargo, si se mira con cuidado lo que le compete a la universidad, se encuentra que lo básico se tiene que mantener como una constante del proceso de enseñanza y de aprendizaje, pues *“Su tarea primordial es continuar el inacabado proceso de formación de los niveles precedentes, que desde lo que se está planteando ya no son niveles sino ‘formación continuada’, es decir, escuela permanente, experiencia vital de formación*

durante toda la vida.” (Echeverri J. y López V., 2004: 56). Básico, por tanto, no es mínimo, ni mucho menos, sino todo aquello que la escuela mantiene como presencia instructiva y formativa durante toda la vida porque es lo esencial de la condición humana: la lectura, la escritura, la interpretación, el pensamiento lógico–matemático, la formulación de preguntas y, por supuesto, la construcción de una fuerte imagen de sí que sea capaz de reconocer y respetar lo otro y a los otros.

¿Qué es lo contextual? Lo contextual tiene que ver con la capacidad de leer y comprender los ámbitos cercanos y remotos en los cuales se inscriben las vidas de los sujetos, de tal manera que no se estudia en la universidad para una carrera sino para una existencia que siempre está enmarcada en espacios y tiempos concretos, no solamente porque se habita en cierto lugar, lo cual es obvio, sino sobre todo porque se es ciudadano del mundo, porque se es responsable del planeta desde el espacio micro en el cual se vive cotidianamente. En esta medida el currículo universitario tiene la obligación de leer el mundo desde los saberes que se estudian, pues de lo contrario se podría caer en el diseño de programas con indudable calidad técnica pero carentes de pertenencia sociocultural, y ello resulta grave a la hora de pensar quiénes son los encargados de dirigir o planear las políticas y estrategias para construir entornos más equitativos y sostenibles.

La cuestión del contexto, de estar contextualizado, no se refiere exclusivamente a saber leer lo que pasa en la vida diaria, es decir, a estar actualizado; mejor se podría señalar que el contexto es la condición propia de los saberes que la universidad propone desde sus diseños curriculares, y esto significa que un currículo contextualizado es aquél que se cuestiona por las transformaciones que el conocimiento sufre en los escenarios productivos, institucionales, culturales, políticos, religiosos y, claro, académicos. Olvidar el impacto social del conocimiento, así como el influjo que éste recibe de la sociedad, es grave a la hora de pensar los procesos formativo e instructivo que la universidad ofrece a través de sus propuestas curriculares. La inscripción en el contexto es la inserción social, o sea, preguntarse continuamente para qué se sabe lo que se sabe.

- *Lo institucional y el cuerpo docente:* normalmente el currículo de una institución de Educación Superior obedece a ordenamientos que dejan al margen al cuerpo docente, es decir, a la comunidad académica que constituye un programa, una facultad o una

escuela. Este marginamiento puede ser explicado por la necesidad de que los programas respondan a lineamientos propios de las agremiaciones, expertos o profesionales que se desempeñan en el medio. De este modo, puede pensarse que el currículo deja a un lado a los docentes porque la intencionalidad profesionalizante se impone en los programas de pregrado, como se anota a continuación:

“La tendencia prevalente en este momento es orientar los estudios universitarios de cara a la profesionalización. Pero ese proceso, que por un lado resulta lógico como consonancia directa de la necesidad de conectar más estrechamente la formación universitaria con las demandas sociales y el mundo del empleo, está dejando inermes a las universidades en cuanto instituciones de formación y las va supeditando progresivamente a otras instancias sociales y productivas.” (Zabalza, 2003: 26)

En esta lógica, la institución está forzada a responder a las demandas socioculturales de los entornos cercano y remoto. La respuesta es ineludible, pues la institución universitaria está sometida constantemente a estándares de evaluación que miden el impacto de los profesionales en el medio; aunque este impacto, como se dijo atrás, es sin duda relevante, en algunas ocasiones pierde de vista los referentes propios de la discusión entre los docentes pertenecientes a un determinado saber y programa.

Aquí surge, entonces, un asunto problemático: el currículo tiene que dar cuenta de las demandas externas, pero quienes hacen las demandas no necesariamente saben del currículo, esto es, no conocen los pormenores de qué es un diseño curricular, ni comprenden cómo el mismo se despliega dentro de la formación e instrucción de un estudiante en cierto programa. Las presiones de afuera, de lo que normalmente se denomina como el medio, se plantean desde la generalidad, desde lugares comunes que evidencian preocupación pero no concretan, en la mayoría de los casos, cuáles son los aspectos específicos que ameritan corrección o deben ser repensados en el currículo.

En la misma lógica, los docentes universitarios se preocupan por el saber, por el conocimiento especializado de éste, pero en la mayoría de las ocasiones no les interesa cómo dicho saber se articula en la dinámica curricular del programa o de la

facultad de turno. Se podría decir que un docente de la universidad justifica su práctica de enseñanza en el hecho de tener fortaleza en el saber; la ‘casta profesoral’ universitaria (Vasco, 2001) se ampara en tal conocimiento y no se pregunta ni por el currículo, ni por la reflexión pedagógica. De aquí, entonces, la siguiente reflexión:

“(…) Se hace necesaria una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior centrada en el estudiante, lo cual exige, en la mayoría de los países, reformas profundas fundadas en la pedagogía para renovar las prácticas, los contenidos, los métodos y los medios con el fin de favorecer los aprendizajes estableciendo nuevos vínculos con la comunidad y con amplios sectores de la sociedad.” (Ibarra y otros, 2000: 25-26)

El modelo de enseñanza que se reclama en la cita tiene que ver, sin duda, con el hecho de que los profesores universitarios se instalen en una reflexión pedagógica y curricular, esto es, que se asuman como comunidad académica que define, en relación con el medio, con los saberes científicos y con la institucionalidad, qué es enseñable de los saberes y cómo hacerlo de una manera que produzca mejores aprendizajes entre los estudiantes que se pretende formar e instruir. Plantearlo de esta manera supone entender el currículo universitario como una responsabilidad de los profesores en sus comunidades, no como una decisión de los técnicos del currículo, así éstos sean expertos de alto nivel.

Los docentes universitarios no pueden entregarles la responsabilidad curricular a una serie de expertos, porque si ello fuese así su papel sería el de operarios del currículo, esto es, unos profesionales que van y dictan clase con base en los dictados curriculares que unos administradores han volcado en unos planes de estudio. En lugar de esto es prioritario que los docentes universitarios hagan del currículo un útil de trabajo, porque *“(…) un profesor se forma profundizando en sus problemas profesionales y en la solución de los mismos cuando trabaja con su herramienta: un currículo.” (Angulo y otros, 1994: 38)*. El currículo es, por tanto, un problema que tienen que acometer los colectivos docentes en sus comunidades, pues son éstos quienes se enfrentan al proceso formativo e instructivo, y sólo lo pueden hacer con calidad si conocen qué se selecciona y cómo se clasifica el saber que distribuyen como conocimiento en las aulas de clase, en los laboratorios, en los talleres, en fin, en los ambientes de aprendizaje diseñados dentro y fuera de la institución universitaria.

El currículo: un asunto de integración

El currículo universitario es un sistema que, como ya lo señalamos, obedece a lógicas sociales, culturales, productivas y –desde luego– a luchas de poder-saber que se tejen en las sociedades y se concretan en diseños específicos dentro de las instituciones de Educación Superior. Estas luchas son insoslayables y, además, necesarias en la dinámica de producción, consumo, intercambio y transformación del conocimiento, pues parece evidente que producir, consumir, intercambiar y transformar los saberes es lo propio de cualquier sociedad que se entienda en su condición de humanidad perfectible.

La comprensión de estas lógicas compete directamente a la comunidad académica de una facultad o de un programa, porque dejar el asunto a un conjunto de técnicos de la administración curricular sería tanto como renunciar a la toma de posturas y de decisiones que tienen injerencia directa en la pedagogía, en la didáctica y en la evaluación, cuestiones atinentes al proceso de enseñanza, y a su correlato, el aprendizaje. El currículo, entonces, obedece a presiones externas, a marcos legales y a finalidades institucionales (en el nivel macro), pero en los niveles meso y micro el currículo es una cuestión que les atañe a los docentes universitarios.

El sistema curricular, en los niveles meso y micro, establece una focalización, que en términos de la complejidad supone un tipo de operación particular: pararse en un lugar determinado para desde allí tejer formas de interacción y relaciones con distintos componentes de un sistema mayor, de tal manera que siempre hay una especie de lanzadera que va y vuelve para construir una trama específica con base en los desplazamientos de ida y vuelta. Los subsistemas, meso y micro, son derivaciones del sistema, pero en la medida en que establecen nuevas operaciones alcanzan el estatuto de sistema, esto es, formas con tal independencia de relación que se constituyen en identidades propias: nuevos sistemas.

Desde la perspectiva de Luhmann (1998, 21): *“Un sistema autorreferencial debe definirse, pues, como un tipo de sistema que para la producción de sus propias operaciones se remite a la red de operaciones propias y, en este sentido, se reproduce a sí mismo. Con una formulación un poco más libre se podría decir: el sistema se presupone a sí mismo para poner en marcha su propia operación en el tiempo”*.

Los sistemas meso y micro, en su delimitación autoorganizadora, definen los objetos de conocimiento –su constitución histórica y epistemológica–, la selección de los problemas relevantes para la formación e instrucción dentro de un programa, su secuenciación y las posibilidades didácticas en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro del marco institucional.

Aquí encontramos un primer nivel de la integración: se toma el mundo de la vida, compuesto por una serie de sistemas, y se hace un cierre en relación con éste; el cierre implica un vaso comunicante que deja fluir, de la exterioridad, conceptos, teorías, ideas y problemáticas, que pasan a formar componentes de un nuevo sistema que, fruto de la transición, produce transformaciones y reorganizaciones en él mismo y en sus componentes.

Un segundo nivel de integración tiene que ver con los momentos de formación e instrucción que el currículo comprende, porque en el sistema educativo colombiano, por ejemplo, parece claro que entre la Básica, la Media y la Superior hay tres sistemas que, en la búsqueda de límites e identidades propios en relación con los otros, no establece vínculos o flujos de comunicación que permitan el paso expedito de los sujetos y de los saberes que hacen parte de los mismos de un lugar a otro.

Permitir los flujos no niega los cierres propios de cada sistema, sino que más bien propicia interacciones y un proceso continuo de formación que tiende a la autotransformación que, en un último término, es un asunto autopoietico: el sistema macro se mantiene en tanto cada uno de los subsistemas, por su proceso de interconexiones múltiples, crea un proceso de expansión y de nuevas relaciones que reconfiguran tanto el sistema como sus componentes.

Un tercer nivel de la integración hace referencia a que el docente universitario es un sistema complejo compuesto, por lo menos, por tres componentes: sus discursos acerca del saber, sus prácticas en relación con la enseñanza y la formación y su estatuto profesional. Estos tres componentes configuran el sí mismo del sujeto docente; sin embargo, entre cada uno hay fracturas que evidencian que el sistema, aun con estos quiebres, funciona, aunque

es claro que este funcionamiento es más bien una disfunción, en tanto imposibilita la acción reflexiva necesaria en la práctica de enseñanza y de formación.

A modo de conclusión

El currículo es un sistema complejo no solamente porque comporta variados componentes (sujetos, saberes, intencionalidades, ambientes, didácticas y evaluación), sino sobre todo porque mantiene operaciones e interacciones por medio de las cuales se derivan nuevos sistemas: macro, meso y micro. Cada uno de estos nuevos sistemas tiene su propia organización, pero requiere de la interacción con los otros, en la medida en que éstos le permiten flujos de información.

La educación universitaria, en tanto proceso formativo e instructivo, tiene que comprender que el currículo es un sistema de interacciones múltiples en el que cada operación implica una focalización y, al mismo tiempo, un flujo de información entre los distintos componentes. Desde esta comprensión, es posible llevar a cabo varios procesos: desde un pivote ir y volver hacia cada uno de los componentes; en las relaciones de reciprocidad producir un efecto autopoiético; y, en último término, monitorear el sistema, esto es, alcanzar la autoorganización y la autorreflexividad, condiciones integradoras del sistema.

Bibliografía

Angulo, Félix; Blanco, Nieves y Contreras, José. (1994). Teoría y Desarrollo del Currículo. Ed. Aljibe, Málaga. 424 p.

Gimeno Sacristán, José. (1995) El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Morata S.L., Madrid. 423 p.

Kemmis, Stephen. (1998). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Morata S.L., Madrid. 175 p.

Luhmann, Niklas. (1998). Sistemas Sociales. Lineamientos para una Teoría General. Anthropos, Barcelona. 445p.

Vasco, Carlos Eduardo. (2001). El saber tiene sentido. Una propuesta de integración curricular. Cinep, Bogotá. 123p.

Zabalza, Miguel Ángel. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea, S.A., Madrid. 253 p.

**Centro de Recursos Documentales e Informáticos
CREDI**

Sala del CREDI de la OEI

**Educación, Pensamiento Complejo
y
Desarrollo Institucional Integrado**