

UNA MIRADA CRÍTICA A LA RELACIÓN CURRÍCULO-SOCIEDAD

Liliana Margarita del Basto Sabogal*
María Cristina Ovalle Almanza**

Del Basto Sabogal, Liliana Margarita y Ovalle Almanza, María Cristina. (2015). "Una mirada crítica a la relación currículo-sociedad". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. 11, pp.111-127. Manizales: Universidad de Caldas.

RESUMEN

El presente documento explora, a partir de los interrogantes derivados de investigaciones previas, los vínculos entre educación y sociedad, argumentando que el eje de dichos vínculos se sitúa en el currículo. Se problematiza, entonces, el sentido de la *pertinencia* curricular y de la formación ciudadana, confrontando el alcance de la democracia moderna, que confiere identidad al *ciudadano* de cuya formación se ocupa la escuela. Se hace especial énfasis en la necesidad de cuestionar las tendencias actuales en educación particularmente en lo relacionado con la formación por competencias, para concluir con un llamado a la resignificación de la formación ética y política en el ámbito de la educación superior como posibilidad de transformación estructural de la sociedad y no solo como un espacio para modificar actitudes individuales frente al entorno.

PALABRAS CLAVE: currículo, formación ciudadana, democracia, competencias, universidad.

* Socióloga, Especialista en Educación, Magíster en Evaluación Educativa, Doctora en Ciencias de la Educación, estudios posdoctorales en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Profesora de T.C. Universidad del Tolima. E-mail: lilianadelbasto@gmail.com, lilidelbasto@gmail.com.

** Profesional en Ciencias Sociales, Magíster en Educación, candidata a doctora en Ciencias Políticas. Becaria de la Universidad del Tolima. E-mail: mariacristinaovalle@gmail.com.

Recibido 21 de abril de 2015, aceptado 2 de junio del 2015.

A CRITICAL LOOK TO THE RELATIONSHIP CURRICULUM-SOCIETY

ABSTRACT

This paper explores, taking as point of reference some aspects found on previous research, the connection between education and society, arguing that the key to understand such connection can be found in the curriculum. Consequently, the paper problematizes the meaning of the relevant curriculum and civic education, confronting the meaning of modern democracy, which gives identity to citizens who are trained in school. Special emphasis is placed on the need to challenge current trends in education and, particularly, it relates to skills training, concluding with an approach to the redefinition of ethical and political training in the field of higher education, as a possibility of structural transformation of society and not only as a space for the transformation of individual attitudes before the environment.

KEY WORDS: curriculum, citizenship education, democracy, competences, university.

INTRODUCCIÓN

Los vínculos entre educación y sociedad pueden ser explorados desde diversas perspectivas teóricas, metodológicas y disciplinares. Estas perspectivas reflejan, según Kemmis, teorías sociales que abordan una concepción de currículo y que ponen de manifiesto la historia de las colectividades a la vez que revelan “ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad” (Kemmis, 1993: 45).

A partir de la perspectiva descrita por Kemmis el presente documento se ocupa del vínculo existente entre educación y sociedad, argumentando justamente que dicho vínculo se expresa en el currículo y, más específicamente, su asociación con un determinado proyecto de formación ético-política de los educandos. Desde esta mirada, en las líneas que siguen, se propondrá una conceptualización del currículo que permita comprender en qué sentido se constituye en un puente entre la institución educativa y la sociedad. Posteriormente, se señalará de qué manera ha sido entendido dicho vínculo a partir de dos puntos de vista mutuamente excluyentes:

(i) el de la pertinencia, entendida como *adaptación* a los requerimientos del mercado; y (ii) el de la *impertinencia*, es decir el llamado a construir pensamiento crítico que interroge y transforme las estructuras de poder de la sociedad.

En ese sentido, se explora de qué manera han contribuido las tendencias actuales en la educación superior a profundizar el significado de *pertinencia curricular* asociado a la funcionalidad y la capacitación y desconectado de la responsabilidad del currículo con la transformación social, fenómeno estrechamente vinculado con una inadecuada comprensión de la formación ético-política, a su vez asociada con una idea de democracia igualmente problemática por su grado de correspondencia (cronológica y axiológica) con el desarrollo y la consolidación del modo de producción capitalista.

Finalmente, se presentan, a partir de las inquietudes generadas por dos experiencias previas de investigación, las reflexiones que sobre este tema se adelantan en el ámbito de la educación superior.

EL CURRÍCULO COMO EXPRESIÓN DEL VÍNCULO ENTRE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Toda reflexión acerca de la relación educación-sociedad motiva un análisis en torno a la formación que sería, según lo presenta Magendzo, la formación del sujeto de derecho, autónomo y comprometido con la transformación de la sociedad (1996: 63). Tal ha sido, en términos generales, el sentido que se le ha conferido a la educación y la responsabilidad que se desprende de un determinado diseño curricular.

Lo anterior, lleva implícita una serie de consideraciones que vale la pena explicitar para esclarecer la perspectiva desde la cual será abordado el tema de reflexión: la primera de ellas es que el currículo entendido no como un dispositivo para la selección y transmisión de contenidos, sino como la expresión pluridimensional del proceso de formación que se lleva a cabo en la institución educativa, constituye la más clara expresión del vínculo entre educación y sociedad, así como entre teoría y práctica, retomando las ideas de Stenhouse y Kemmis. Este último afirma, al respecto, que “el problema central de la teoría del curriculum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre teoría y práctica, por un lado y el de las relaciones entre educación y sociedad, por el otro” (Kemmis, 1993: 30). Desde esta perspectiva se destaca la relevancia de la tarea de la educación en la formación

no solo profesional, disciplinar, técnica o tecnológica, sino también en lo que hace referencia a la formación ética, política y moral, para la vida y la convivencia en el ámbito de lo público.

La segunda, que dicho vínculo demanda un proyecto de formación que en nuestro medio se presenta como la urgencia de la formación ciudadana.

La tercera, que estas relaciones entre la escuela y la sociedad deben ser revisadas y problematizadas si se quiere avanzar en la comprensión de las limitaciones que hasta ahora ha evidenciado la escuela en el cumplimiento de dichas demandas sociales, ante todo, en la construcción de alternativas y posibilidades para que, desde la educación, se gesten oportunidades de transformación social orientadas a la inclusión, el reconocimiento y la justicia.

Siendo el currículo el principal objeto de reflexión, este se presenta como un elemento situado en un contexto social; es decir, como una construcción cultural atravesada por proyectos políticos, dinámicas económicas, discursos ideológicos, valores, costumbres y prácticas educativas (Grundy, 1998: 19), que hacen que la comprensión plena del currículo como puente tendido entre la escuela y su entorno tan solo sea posible desde una mirada compleja e interdisciplinaria.

EL ÁMBITO CONCEPTUAL

Como condiciones para dar inicio a esta disertación, estamos ante la urgencia de delimitar claramente el sentido otorgado a los conceptos de currículo y formación ciudadana.

El primero, el currículo, es entendido, siguiendo a Stenhouse, como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (1998: 31). En el mismo sentido, Gimeno Sacristán afirma que “Si el currículum es el puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad, es preciso analizar la estructura de la práctica donde queda plasmado” o, como ya se mencionó anteriormente, como una “construcción social” (Sacristán, 2002: 4). Y, de acuerdo con Grundy, “para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse en cuanto y tanto elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como

en calidad de reflejo de un determinado medio social” (1998: 21).

De manera que, como quedó establecido con anterioridad, no se entiende el currículo, para los fines de esta reflexión, como una sumatoria de contenidos que conforman un determinado plan de estudios ni como dicho plan de estudios en sí mismo. Se asume, en cambio, que el currículo expresa un proyecto de formación; esto es, hace posible la construcción de un determinado tipo de sujeto y con él de un proyecto de sociedad.

Estas cualidades de un proyecto curricular le confieren un sentido que desmiente la aparente neutralidad con que se seleccionan y desarrollan determinados contenidos durante el proceso de formación: todo cuanto se enseña en la institución educativa atiende a las necesidades identificadas o creadas por la sociedad, el Estado y las instituciones; es decir, da respuesta a las preguntas acerca de qué tipo de persona se quiere formar y para qué sociedad.

Se esperaría que, consecuentes con este planteamiento, a una sociedad en crisis como la colombiana le correspondieran diseños y desarrollos curriculares concebidos para la construcción de lo público, así como para la formación ética y política de los integrantes de la sociedad.

En contraste lo que se observa es una educación cada vez más centrada en los componentes operativos y técnicos de la instrucción y el adiestramiento, más orientada a satisfacer los requerimientos de un mercado laboral desregulado. En palabras de Martha Nussbaum: “distráidos por la búsqueda de la riqueza, nos inclinamos cada vez más por esperar de nuestras escuelas que formen personas para generar renta en lugar de ciudadanos reflexivos” (2010: 187).

Es necesario poner de manifiesto que, si bien esta situación tiene lugar en todos los niveles educativos, la gravedad de sus implicaciones es especialmente patente en la formación universitaria; pues ella, por su naturaleza y definición, tiene la responsabilidad histórica de generar conocimientos que renueven e iluminen el camino hacia la construcción no solo de saberes técnicos y científicos, sino de nuevos proyectos políticos y culturales que permitan el tránsito hacia un orden social más justo.

Sin embargo, la institución universitaria pareciera alejarse de esta aspiración y transitar por la vía de una insuficiente comprensión de la *pertinencia*, de la reproducción, hacia la capacitación de mano de obra para el mercado. En palabras

de Guillermo Hoyos: “no sólo la filosofía, la educación en general y la universidad especialmente deben ser impertinentes y cuanto más impertinentes tanto más críticas y tanto más abiertas a la utopía” (2009: 427).

En consecuencia, se propone entender tanto a la pedagogía como al proceso de formación inherente a la esencia de currículo, como un “propósito social de transformación de la civilidad moderna para la creación de una cultura del pluralismo, de la solidaridad, de la corresponsabilidad, de la aceptación de las diferencias” (Hoyos, s.f.: 6). Se alude, entonces, a un proceso orientado a generar posturas críticas con un sólido sentido de lo público, del papel del ciudadano en su consolidación, y del compromiso con la construcción de un proyecto de Nación donde predomine el pluralismo, el reconocimiento del ‘otro’ como diferente, es decir, como ciudadano con iguales derechos y deberes (Hoyos, s.f.: 13).

Sin embargo, las tendencias actuales en educación parecieran orientar las transformaciones en las políticas y los diseños curriculares en una dirección distinta a la que sugieren estas necesidades. A continuación se señalarán algunos aspectos que ponen en evidencia las dificultades por las que atraviesa la educación en la búsqueda de oportunidades para contribuir a la superación de las problemáticas estructurales que caracterizan a la sociedad actual.

TRANSFORMACIONES CURRICULARES EN LAS TENDENCIAS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ELEMENTOS PARA VOLVER CRÍTICAMENTE SOBRE LA FORMACIÓN CIUDADANA

116

En el contexto que hemos dibujado hasta ahora se evidencia el deterioro del sentido de lo público, agudizado por la crisis del Estado nacional, la consolidación del mercado como fuente de legitimación de todo el orden social y la ruptura de los vínculos que hacían posible la aspiración a transformar la sociedad por la vía de la acción colectiva. Este panorama motiva a interrogar a la educación (y, en particular, a la educación superior) acerca de cuáles son las propuestas y los proyectos de formación con los que aspira a dar respuesta a esta situación.

No obstante, la expresión “dar respuesta” es ambigua y no permite identificar si alude a los mecanismos a través de los cuales la universidad ‘sintoniza’ sus diseños y desarrollos curriculares con las demandas de los tiempos que corren,

para ‘adaptarse’ a ellas y facilitar de este modo la inserción de sus graduados en el mercado laboral, o si por “dar respuesta” debemos entender la posibilidad de contraponer, a la violencia y la injusticia necesariamente implícitas en las formas de relación social de la moderna sociedad de consumo, proyectos éticos y políticos que reivindiquen el sentido de la vida en sociedad como una práctica permanente de valores como la solidaridad y el reconocimiento del otro, con las demandas de redistribución y equidad que ello implica.

A continuación se presentan los escenarios que marcan algunas tendencias en la educación: en el primer escenario, el de la ‘adaptación’ y la pertinencia, se sitúan, a nuestro juicio, propuestas curriculares como la formación por competencias. El debate en torno a esta orientación del currículo posee matices y precisiones que difícilmente podrían abarcarse en estas páginas; pero es importante recordar que, en sus orígenes en el ámbito de la lingüística, el concepto de competencia se distancia significativamente del sentido que se le confiere hoy en día en la mayoría de las instituciones educativas. Mientras que para Chomsky (1999) y para Hymes (1962) el hablante posee el grado de competencia que los retos lingüísticos a los cuales ha estado sometido en su contexto, le han permitido desarrollar; en los actuales modelos de competencias el desarrollo de las mismas por parte de los estudiantes es visto con una mirada tan estratificadora y discriminatoria como la que se emplea en los modelos tradicionales de evaluación, pero bajo otros ropajes: los actuales modelos de evaluación por competencias, mediante pruebas estandarizadas y procedimientos de clasificación, sitúan a los estudiantes en niveles que desconocen las particularidades de cada contexto de aprendizaje y que toman, como punto de referencia, estándares cuya pretensión homogeneizante no se compadece con las oportunidades diferenciadas que la institucionalidad educativa ofrece a los estudiantes en cada contexto socioeconómico. Sin embargo, y pese a esta pretensión de homogeneidad, la clasificación de los estudiantes según niveles de competencia implica una estratificación que desconoce los retos a que cada uno de ellos ha estado sometido y que configuran, según Hymes, su denominada ‘competencia’.

Con base en lo anterior, el actual sistema educativo establece los criterios de ingreso a la educación superior y el resultado de todo ello es la exclusión sistemática de los jóvenes al mencionado sistema, bien sea al momento del ingreso (la tasa de cobertura alcanzó, en el año 2012, el 42,4 %. Lo cual implica que el 57,6 % de los

estudiantes no logran ingresar a la educación superior¹), o bien sea en el transcurso de la carrera (la deserción por cohorte alcanza el 45,3 %, según cifras del 2012²).

La adopción del modelo de evaluación por competencias buscó dar respuesta a los requerimientos del Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación, acordado en la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado (Argentina, 16 y 17 de octubre de 1995); a las exigencias del Banco Mundial acerca de la elaboración de un informe de la calidad de la educación; y al Proyecto “Reconceptualización de los exámenes del Estado” (1995) cuyo objetivo fundamental fue sustituir las pruebas de aptitud aplicadas desde 1968 para el ingreso a la educación superior, por una evaluación por competencias (Molano y Torres, 2008).

Al respecto, Jesús Martín Barbero compara el modelo de formación por competencias (y en particular, las llamadas *competencias ciudadanas*) con un ejercicio en el cual los estudiantes aprenden a *simular* más que a conocer, comprender y transformar:

simulacro que puede tener lugar dentro de la escuela o a través de los medios masivos, como el que proponen las tramposas *competencias* con que el actual gobierno del sector intenta hacer la muy conservadora “revolución” que, de estos países, esperan los organismos al servicio del capital competitivo y competente. Mientras en no pocos países de América Latina, la “revolución de las competencias” ya mostró lo ilusorio de sus milagros pedagógicos y lo peligroso de sus complicidades con la actual obsesión empresarial porque *todo lo que se aprenda sea evaluable en estándares de calidad*, en Colombia aún se salva llevándolas hasta el ámbito más básico de la vida y el ejercicio democráticos (Martín Barbero, 2005: 10).

En consecuencia, la incorporación de este enfoque en el ámbito de la educación superior da respuesta a la necesidad de hacer coincidir los planes de estudio con los perfiles requeridos por las empresas cada vez menos centrados en el conocimiento y en la formación, y más preocupados por el saber hacer y la capacitación.

Esta problemática plantea tres tipos de dificultades detectables en los diseños curriculares basados en competencias: la primera alude a una problemática

¹ Fuente: estadísticas de educación superior (Subdirección de Desarrollo Sectorial, 2013).

² Fuente: www.colombiaaprende.edu.co.

epistemológica por cuanto el sentido, que los microcurrículos diseñados en el marco de este enfoque le confieren al proceso de construcción y apropiación del conocimiento, restringe el alcance mismo del aprendizaje al contacto sensible con el mundo y a la posibilidad de satisfacer requerimientos prácticos de sectores específicos. Por tal motivo, quedan excluidos de las posibilidades del aprendizaje y la enseñanza saberes donde el grado de abstracción sobrepasa las posibilidades del “aprender haciendo” —tan valorado por las pedagogías activas— y cuyas elaboraciones no atiendan a satisfacer requerimientos inmediatos de algún sector de la producción.

El segundo tipo de problemas que se detecta, que también marca una tendencia, es el de orden pedagógico particularmente asociado con la evaluación. Las definiciones más actuales de ‘competencia’ y que aspiran a un mayor nivel de complejidad, las definen como un conjunto de: habilidades, conocimientos, aptitudes, disposiciones y valores que permiten el adecuado desempeño del individuo en un contexto determinado (Cabrera y González, 2005). Sin embargo, como tan compleja sumatoria de elementos no puede ser observada directamente, se precisa una evaluación que se ocupe de las conductas visibles logradas luego de la aplicación de una serie de procedimientos tendientes al desarrollo de las competencias. Las semejanzas de este modelo de evaluación con el conductismo, son evidentes.

Por último, otro escenario se ubica en la problemática de orden ético que interroga el sentido mismo de la formación universitaria y sus reales posibilidades de construir, desde las competencias, formas más humanas y responsables de transformación social.

Pero no solo el enfoque de competencias nos sugiere este tipo de dificultades (pedagógicas, éticas y políticas). Para mencionar tan solo un ejemplo más de cómo el currículum universitario ha ido adecuando la práctica de las funciones misionales a los requerimientos del mercado, basta dar una mirada sobre los sistemas de aseguramiento de la calidad y su visión técnica e instrumentalista del quehacer universitario y las escasas posibilidades que ofrecen de concebir la excelencia como *telos* de la vida universitaria. En esta tendencia se sitúan también las políticas de fomento a la investigación que buscan estimular solo aquella investigación aplicada a los renglones de la economía que resultan especialmente rentables (en el caso colombiano, el sector minero-energético es un buen ejemplo), al tiempo que desestimulan otros por considerárselos menos pertinentes para las exigencias

del crecimiento económico.

ALGUNAS ALTERNATIVAS

Así las cosas, y habida cuenta de que también existen problemas de orden presupuestal asociados con el proceso de 'neoliberalización' del Estado y la sociedad colombiana, surgen propuestas para fortalecer el ejercicio de la responsabilidad social de la universidad asociada a las transformaciones curriculares. Una de ellas es, por supuesto, la formación ciudadana.

Un currículo que responda efectivamente a las exigencias del contexto social, se dice, debe ocuparse de la formación de ciudadanos y ciudadanas que aporten a la transformación de la sociedad. Sin embargo, uno de los planteamientos que interesa dejar esbozados en este documento tiene que ver justamente con las posibles limitaciones que se detectan en la idea de "formación ciudadana" y que tienen su origen, fundamentalmente, en la democracia moderna.

En una investigación cuyos resultados incluyen algunos de los interrogantes planteados en el presente texto (Ovalle y Moreno, 2012) se plantea que una de las críticas fundamentales que se le hacen al pensamiento de la modernidad se refiere a sus pretensiones de universalidad, traducibles en el desconocimiento de la diversidad y en la imposición de una concepción hegemónica de la naturaleza, de la sociedad, de la historia y de la cultura. Por tanto, es posible interrogar la concepción liberal de la democracia y la idea de formación ciudadana con ella asociada señalando el carácter estrictamente histórico y, por ende, restringido de las circunstancias sociales que dan origen a la democracia liberal, así como de su vigencia y validez en la diversidad de contextos culturales de cuya existencia da buena cuenta el mundo contemporáneo.

Y es que, desde los inicios de la modernidad, la democracia se ha constituido en el correlato político y al mismo tiempo en el elemento legitimador de un modo de producción que, como el capitalista, se basa en la instrumentalización creciente de todo aquello que se considera 'recurso' (la naturaleza y los seres humanos incluidos) por cuanto produce riqueza; modo de producción que, en consecuencia, requiere de la desigualdad material, de la explotación del trabajo y del consumo indiscriminado, para su supervivencia.

Es así como la moderna democracia liberal, con sus aspiraciones a la libertad (de empresa, de asociación, de consumo) y a la igualdad (para participar en el mercado en condiciones favorables) se constituyó en un requisito para el desarrollo y la consolidación histórica de una forma de organización económica de la sociedad indisolublemente ligada a la exclusión, la desigualdad y, por lo mismo, la violencia.

En consecuencia, con lo anterior, la idea de formación ciudadana se orienta hacia la construcción de un sujeto cuyo talante crítico se encuentra, de hecho, contenido en los rasgos propios del tipo de sociedad en que se sitúa: una sociedad democrática construida sobre la base del libre mercado, de la competencia, de la exclusión y la desigualdad. El talante crítico al cual se alude cuando hablamos de “formación ciudadana” en un contexto sociopolítico de estas características no tiene mayores posibilidades de incidir significativamente en la transformación de una sociedad desigual, pues es sobre la base de dicha violencia y desigualdad que nuestra democracia (insuficiente y nominal) se ha asentado.

Podría alegarse, en defensa de este modelo de organización social, que no es una verdadera democracia aquella que gobierna a las sociedades latinoamericanas oscilantes entre las oligarquías, las dictaduras y los populismos. Al respecto, vale la pena recordar la definición de democracia propuesta por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

1) Elecciones limpias e institucionalizadas, 2) inclusividad, 3) un sistema legal que sanciona y respalda los derechos y las libertades políticas, y 4) un sistema legal que prescribe que ninguna persona o institución retenga el arbitrio de eliminar o suspender los efectos de la ley o evadirse de los alcances de la misma (2004: 58).

Definición, por lo demás, legalista de la democracia; pero en la que se expresa el consenso de la comunidad internacional en torno a este tema y que permite a las Naciones Unidas declarar que “la democracia se ha convertido en el sistema político dominante en América Latina”, con lo cual se confirma la necesidad de ahondar en un extenso horizonte de posibles cuestionamientos a este sistema de organización política de la sociedad.

En consecuencia y con base en lo analizado, es imperativo que en el currículo y especialmente en el currículo universitario sean impulsadas transformaciones

consistentes con las dinámicas descritas, que posibiliten asumir el papel que debe desempeñar quien posea un título universitario en función de su rol en la sociedad. La universidad, por la tarea política y social que le es inherente, juega un papel preponderante en la construcción de un espacio público deliberativo e incluyente y de una sociedad pluralista basada en la comunicación y el reconocimiento del otro.

INDAGACIONES SOBRE LA RELACIÓN CURRÍCULO-SOCIEDAD EN LA UNIVERSIDAD

Los planteamientos expuestos hasta este punto ponen de manifiesto la necesidad de resignificar el vínculo entre currículo y sociedad teniendo en cuenta que si dicho vínculo expresa el sentido que se le confiere a la formación y esta debe responder con *impertinencia*, con un talante crítico y propositivo a las problemáticas detectadas en el contexto social, es necesario adelantar una reflexión sistemática y orientadora de la acción en torno al significado de la educación y su responsabilidad frente a la sociedad.

Justamente, en ese sentido, los resultados de una investigación realizada por Liliana del Basto (2007), con la participación de profesores universitarios en la que se abordó la relación universidad-sociedad, puso de manifiesto la necesidad de que la universidad asuma un papel protagónico en la construcción de sociedad civil desde el currículo; pues allí es posible establecer una relación entre la teoría y la práctica, entre la realidad y los postulados que fundamentan las disciplinas.

Afirman los profesores, en la mencionada investigación, que:

[...] los planes de estudio se piensan desde la teoría misma y la relación entre teoría e investigación es muy pobre porque si bien es cierto que debe haber una formación teórica básica para una educación de calidad, sin embargo, nos quedamos construyendo los planes de estudio desde esa mirada teórica y no desde la realidad, lo que limita que haya esa transición entre la escuela que piensa y la que actúa (2007: 269).

La articulación de la teoría con el mundo de la vida genera, para los docentes, el auténtico sentido de una “práctica pedagógica crítica y reflexiva”, lo que se constituye en una oportunidad privilegiada para generar transformaciones que trasciendan las actitudes individuales y aspiren a introducir cambios estructurales en las relaciones

de poder que determinan el actual orden social. Para ellos “la universidad no estaría construyendo si no logra que se dé esa relación, pero construir [...] no, porque en general la formación universitaria no se programa en estrecha referencia con los problemas sociales, con las necesidades sociales” (del Basto, 2007: 269).

Por tanto, el currículo debe articular la esencia misma de la universidad con la sociedad y el conocimiento, eso contribuiría a superar “la dificultad que tenemos de no saber cuál es el colombiano que queremos proyectado al futuro” (del Basto, 2007: 269).

Los docentes de medicina manifiestan la necesidad de que la universidad contribuya a la construcción de sociedad, con un currículo contextualizado que responda a las necesidades del país y no a intereses particulares; en ese sentido argumentan que “la universidad y la sociedad civil, la formación del médico y la educación médica en el país, deben estar presentes en el currículo” (del Basto, 2007: 270). En otras palabras, “en el currículo debe estar el médico que necesita Colombia y no el médico que necesita una ley que mañana puede cambiar o que requiere una empresa, lo que todavía es más grave” (del Basto, 2007: 270).

Según los docentes, las teorías educativas y curriculares avanzan en la búsqueda de nuevas formas de organización y desarrollo de las instituciones educativas:

[...] me parece que la universidad, con una serie de actividades inherentes a su currículo, con las que se va abriendo, va deslegitimando más las vías revolucionarias para la construcción de lo público y el fortalecimiento de la sociedad civil (del Basto, 2007: 271).

Esta posibilidad, generada desde la estructura misma de la formación en el ámbito universitario, es valorada por los docentes en la medida en que “todo este trabajo en términos de cultura ciudadana, de valoración de lo público, de espacios de participación puede contribuir en el mediano y en el largo plazo a que verdaderamente se desarrolle una cultura política” (del Basto, 2007: 276).

Sin embargo, los docentes consideran que las universidades tienen en sus currículos un gran reto respecto a su papel en la construcción de sociedad “los currículos deben responder a la formación [...] con sentido de construcción de lo colectivo, de lo social” (del Basto, 2007: 275). En consecuencia, la acción educativa se propone en un contexto histórico y social determinado bajo una propuesta institucional

definida que engloba los elementos del Proyecto Educativo Institucional definiendo de esta forma el sentido del currículo, lo que obliga a “la interacción permanente con la sociedad y al diálogo interno dentro de la universidad” (del Basto, 2007: 274).

En síntesis, esta propuesta constituye una invitación a reflexionar en torno al currículo como una oportunidad de formación de sujetos éticos y políticos orientados a la construcción de proyectos sociales y culturales menos comprometidos con la reproducción de los valores convencionales sobre los cuales han descansado históricamente nuestra concepción y nuestra práctica de la democracia y más orientados a la renovación de los valores y las iniciativas que impulsan transformaciones estructurales en la sociedad desde la formación, la investigación y la intervención de la realidad social.

REFERENCIAS

Cabrera, K. y González, L. (2005). *Currículo universitario basado en competencias*. Barranquilla: Universidad del Norte.

Camps, V. (2001). *Elementos históricos del concepto de lo público*. V Encuentro Latinoamericano del Tercer Sector Colombia 2000. Lo público una pregunta desde la sociedad civil, Bogotá.

Castañeda Bernal, E. (2000). “Estudios sociales en educación. Estado del arte (1990-1999)”. En: Henao, M. y Castro, J.O. (comps.). *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia (1989-1999)*. Bogotá: COLCIENCIAS, ICFES, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Cohen, L. y Arato, A. (2000). *Sociedad civil y teoría política*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cox Urrejola, S. (1998). “Políticas sociales y justicia comunitaria acciones de interés público desde la sociedad civil en Chile”. En: Bresser, P. y Cunill, N. *Lo público no estatal en la reforma del Estado*. México: Paidós, CLAD.

Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.

del Basto, L. (2007). *Lo público y la sociedad civil en el contexto de la universidad*. Tesis doctoral. Universidad del Cauca. Red de Universidades Estatales de Colombia.

del Basto, L. (2011). *Universidad y sociedad civil. Dimensiones éticas y políticas de la educación*. Ibagué: León Gráficas Ltda., Universidad del Tolima.

del Basto, L., Guerra Palmero, M.J. (2009). *Espacio público y perspectiva de género: en diálogo con el joven Habermas*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Editorial Trotta.

Díaz, M. y Muñoz, J.A. (1990). *Pedagogía discurso y poder*. Bogotá: CORPRODIC.

Díaz Barriga, A. (1992). *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Figuerola, H. (2002). *La educación lo público y el proyecto de Nación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Figuerola, H. (2002). *Reforma universitaria: entre la autonomía y el mercado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.

Gadamer, H.G. (1984). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Garay Salamanca, L.J. (2000). *Ciudadanía lo público democracia textos y notas*. Bogotá: Litocenco S.A.S.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Madrid: Siglo XXI editores.

Giroux, H. (2001). *Cultura política y práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Guerra Palmero, M.J. y Aramayo, R. (eds.). (2007). *Los laberintos de la responsabilidad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Gutiérrez, E.F. y Perafán, E. (2002). *Currículo y práctica pedagógica*. Bogotá: Universidad del Cauca, RUDECOLOMBIA.

Habermas, J. (1987). "La idea de universidad procesos de aprendizaje". *Revista Sociológica*, Año 2, No. 5, pp. 26-46.

Habermas, J. (1991). *Tres modelos de democracia: sobre el concepto de una política deliberativa*. Conferencia pronunciada en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Valencia.

Habermas, J. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ediciones Península.

Hans, J. (1995). *El principio de la responsabilidad*. Barcelona: Editorial Herder.

Hakin, R. (2003). "Estado actual de la educación en Colombia, problemas que enfrenta, retos en la sociedad del conocimiento". En: CNA. *Educación superior, calidad y acreditación*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.

Henao, M. y Castro, J.O. (comps.). (2000). *Estado del arte de investigación en educación y pedagogía en Colombia (1989-1999)*. Bogotá: COLCIENCIAS, ICFES, Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Hoyos, G. (s.f.). "Ética y educación para una ciudadanía democrática". En: http://www.javeriana.edu.co/blogs/guillermo_hoyos/files/009-Educaci%C3%B3n-y-%C3%A9tica-para-una-ciudadan%C3%ADa-cosmopolita-GHoyos-Rev-IberoAmericana-pdf [consultado el 07 de mayo 2011].

Hoyos, G. (1990). "Prólogo". En: Díaz, M. y Muñoz, J.A. *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: CORPRODIC.

Hoyos, G. (1991). "La idea de universidad". *Panorama Universitario*, No. 14.

Hoyos, G. (1992). "La universidad como comunidad y como institución". En: Varios autores. *Reflexiones sobre el sentido de la universidad*. Bogotá: ESAP.

Hoyos, G. (1992). *Ética y cultura científica*. Bogotá: Mimeo.

Hoyos, G. (1994). "Ética discursiva derecho y democracia". *Análisis Político*, No. 20, pp. 5-22.

Hoyos, G. (2002). "Nuevas relaciones entre la universidad, el Estado y la sociedad". En: Henao, M. (comp.). *Educación superior, sociedad e investigación*. Bogotá: COLCIENCIAS, ASCUN.

Hoyos, G. (2003). "Participación del Estado, de la comunidad académica y de la sociedad en el mejoramiento de la calidad de la educación superior". En: CNA. *Educación superior, calidad y acreditación*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.

Hoyos, G. (2004). *Relaciones entre la universidad, el Estado y la sociedad civil en el marco de la autonomía universitaria*. Foro universidad y autonomía, Bogotá.

Hoyos, G. (2009). "Educación para un nuevo humanismo". *Magis*, No. 2, pp. 425-433.

Hymes, D. (1962). *Etnografía del habla*. Washington: Anthropological Society of Washington.

Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: Programa interdisciplinario de investigación en educación.

Máiz, R. (comp.). (2001). *Teorías políticas contemporáneas*. Madrid: Tirant Lo Blanch.

Martín Barbero, J. (2005). "Competencias". En: Herrera, M. et al. *La construcción de la cultura política en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Mockus, A. (1997). "La misión de la universidad". *Planteamientos y reflexiones alrededor del currículo en la educación superior*. Bogotá: ICFES.

Molano, M. y Torres, J.M. (2008). "Las competencias en la educación religiosa escolar". *Revista de Teología y Cultura*, Año VIII, No. 37, pp. 197-213.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

Ovalle, M.C. y Moreno, C.A. (2012). *Formación ciudadana y universidad: un abordaje crítico a la responsabilidad social universitaria desde la perspectiva de los jóvenes*. Tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.

PNUD. (2004). *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires: Aguilar.

Remolina, G. (2003). "La responsabilidad social de la universidad". *Revista Nómadas*, No. 19, pp. 240-246.

Sacristán, G., (2002). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.