

# EL CURRÍCULO Y LA FORMACIÓN: EN LOS LABERINTOS DE UN MUNDO APALABRADO

Henry Portela Guarín\*

---

Portela Guarín, Henry. (2012). "El currículo y la formación: en los laberintos de un mundo apalabrado". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 1, Vol. 8, pp. 54-74. Manizales: Universidad de Caldas.

---

## RESUMEN

La formación es eje y principio de la pedagogía, es proceso de humanización que se consolida en la evolución/desarrollo individual y social, con su realización y potenciación como ser racional, autónomo y solidario; significa comprender el sentido de lo inmediato y natural, para ir a procesos de auto-configuración, propios de seres a-temporales con identidades culturales.

La teoría de sistemas de Niklas Luhmann, es uno de los pretextos que me inspiran por los laberintos del mundo apalabrado del currículo y la formación, para justificar cómo la formación es un punto crítico en los programas que forman educadores; encuentro emergencias para vivificar la "ilusión de la formación" desde distintas propuestas, entre ellas la redimensión del mundo de la vida, la autopoiesis, la no neutralidad del lenguaje, el giro lingüístico y la ironía, entre otras aventuras.

Propongo cómo la formación, requiere asumir figuras simbólicas, no como creaciones arbitrarias, sino a modo de puntos de referencia necesarios, porque las palabras y los conceptos, también son iconos, imágenes y metáforas que dan sentido y significado a las acciones curriculares. Son estas las reflexiones, desde otras perspectivas de la formación y el currículo, que "resistan y fluyan" ante otros discursos que se han quedado petrificados en el tiempo, plasmados en la ortodoxia de la reproducción y la instrucción.

**PALABRAS CLAVE:** currículo, formación, teoría de sistemas y teorías de la reproducción.

---

\* Ph.D. en Ciencias de la Educación - Área de Currículo. Profesor titular Universidad de Caldas, Departamento de Estudios Educativos, Manizales. Pos-Doctor Narrativa y Ciencia, Universidad Santo Tomás, Bogotá. Esta ponencia se presentó en el 1er Congreso sobre Pedagogía Universidad Santo Tomás, 2011. Recibido 4 de agosto de 2011, aprobado 8 de febrero de 2012.

## CURRICULUM AND EDUCATION: IN THE LABYRINTHS OF A BESPOKEN WORLD

### ABSTRACT

Education is a core idea and a principle in pedagogy, it is a humanization process that consolidates individual and social evolution/development with its realization and potentiation as a rational, autonomous and caring being. It means to understand the immediate and natural meaning in order to go to self-configuration processes, proper of a-temporal with cultural identities beings.

Niklas Luhmann's "System Theory" is one of the excuses that inspire to venture forth into the labyrinths of the curriculum and education bespoke world in order to justify how education is a critical point in the programs to educate educators. Emergencies to invigorate the "illusion of education" are found from the different proposals, among which appear the remodeling of the life world, the autopoiesis, the language non-neutrality, the linguistic twist and the irony, among other adventures.

How education requires the assumption of symbolic figures, not as arbitrary creations but as necessary reference points, is proposed, because words and concepts are also icons, images and metaphors that give meaning and value to the curricular actions. These are the reflections, from perspectives different from those of education and curriculum, that will "resist and flow" among other discourses that remain petrified in time, captured in the orthodoxy of replication and instruction.

**KEY WORDS:** curriculum, education, system theory and replication theories.

Las huellas imborrables del concepto de currículo, su densa significación, se remontan a la legendaria Universidad de Glasgow, en el lejano siglo XVII, cuando alude a los cursos de estudio. Las Universidades medievales gestoras del *trivium* y el *cuadrivium*. Los programas de gimnasia, la danza, la música y la poesía de Platón. El método del diálogo, la discusión y la duda en Sócrates, Platón y Aristóteles. El trabajo colaborativo en San Agustín. La *lectio* — trabajo investigativo previo — y la *collatio* — conversación con aporte del alumno y el maestro — en la Edad Media. Las Universidades alemanas de Halle, Gotinga y Berlín del siglo XVII, con su propuesta de maestros que investiguen para poder enseñar. La Pansofía de Comenio para

enseñar a través de todas las cosas, inspirada en una fundamentación metodológica ético-religiosa situada en el centro de la problemática curricular. Ratio Studiorum de los Jesuitas cuyos términos “disciplina” y “*syllabus*” aún se siguen utilizando en algunas universidades latinoamericanas. (Hamilton, 1991,1993).

De manera contemporánea, su nacimiento oficial nos convoca a leer a: John Dewey en *Democracy and education* (1916), William H. Kilpatrick en *The project method* (1918), Franklin Bobbitt en *How to make a curriculum* (1924), George S. Counts en *Dare the school builds a new social order* (1932), Ralph W. Tyler en *Basic principles of curriculum and instruction* (1949), Robert Havighurst en *Developmental tasks and education* (1950), Benjamín Bloom en *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain* (1956), Jerome S. Bruner en *The process of education* (1960)<sup>1</sup>.

Para poder comprender mi tesis del currículo y la formación en los laberintos de un mundo apalabrado, recurro a la metáfora del:

[...] mapa como lenguaje (heredado del empiricismo) y la del mapa como discurso (giro hacia el post-estructuralismo) transitando por diversos conceptos de mapa: mapa como símbolo, mapa como imagen, mapa como narrativa, mapa como retórica, y mapa como texto, que implicaba aceptar, por tanto, redescubrir la libertad de maniobra retórica del cartógrafo. (Díaz, 2.006: párr.21)<sup>2</sup>

## El currículo:

### Un mapa como reproducción social y económica

En la educación las palabras, los conceptos, se instituyen, manan y sobrevienen; se problematizan, se interpelan, conquistan significado y sentido de mundo, afectan un espacio-tiempo espiralado, contingente, ante la pluralidad de subjetividades y contextos abstraídos en un laberinto enmarañado que le apuesta a los acertijos.

Ese mundo del lenguaje y los conceptos es un mundo apalabrado, en el que se erige un arbitraje del currículo y la formación para modelar, calcar, mimetizar, desfasar, confundir o forjar sentidos. Urdimbre que se teje, nos sumerge en racionalidades

<sup>1</sup> Shane (1980) en su artículo “Significants writing that have influenced the curriculum: 1906-1981”, ubica estos escritos como los más significativos que han influido en el concepto, definición y el desarrollo del curriculum en el siglo XX.

<sup>2</sup> La finalidad es describir el giro post-estructuralista en la historiografía de la cartografía.

de las ciencias y las disciplinas que asumen soluciones universales, a la manera de los paradigmas que perduran sin revolucionar el espectro de la academia, a pesar de los nuevos encuentros con la cultura, la diversidad, la aldea global-local, y los nuevos conceptos del humanismo que propenden por la visibilización del sujeto.

Esas racionalidades enquistadas del currículo y la formación desde la analogía con el mapa, como representación gráfica ponderan la percepción visual, la distancia, la superficie, la información, la guía, el procedimiento, la precisión, los planos, las órdenes jerárquicas, las escalas, la reproducción, etc.

A propósito, los mapas encarnan ideologías culturales que han servido de herramientas de dominación social y territorial del Estado moderno a partir tres problemáticas: el contexto político, el contenido de los mapas en las transacciones de poder y el poder simbólico con sus efectos sociales del conocimiento cartográfico<sup>3</sup>. Estas tres problemáticas, asumen el marcado carácter de aproximaciones preliminares “que aún deben ser exploradas en contextos históricos específicos” (Harley 1988: 112).

Creemos que la escuela comenzó trazando un mapa para guiarse por el territorio cultural; posteriormente lo abandonó, para transitar con seguridad y asepsia por las vías señaladas en el mapa, sin ambigüedades, dudas ni tropiezos. Finalmente, ha optado por elaborar

---

<sup>3</sup> **1. El contexto político de los mapas:** Su elaboración ha funcionado tradicionalmente en beneficio del poder de las elites sociales mediante la creación e imposición de realidades espaciales: “los mapas se usaron para legitimar la realidad de la conquista y el imperio [...] la lucha por África, en que los poderes europeos fragmentaron la identidad de la organización territorial indígena, se ha vuelto casi un texto ejemplar de estos efectos” (Harley, 1988: 85-87).

**2. El contenido de los mapas en las transacciones de poder:** Es la forma en la cual el ejercicio de poder estructura el contenido de los mapas. Por un lado, mediante manipulaciones concientes y determinaciones deliberadas del contenido y de los símbolos de representación cartográfica (propaganda, censura, control e contenidos). Pero también más sutil y generalizadamente mediante distorsiones inconcientes, resultado del proceso “mediante el cual el contenido de los mapas recibe la influencia de los valores de la sociedad que produce el mapa” y observables en las “reglas y estructuras ocultas” de los mapas: en particular I. las geometrías subliminales, como por ejemplo la proyección Mercator “y su contribución al sentido europeo de superioridad”; II. las tendencias jerárquicas de la representación cartográfica que reflejan las ideologías sociales predominantes y son acordes con las jerarquías sociales establecidas; y III los silencios en los contenidos, que no son residuales sino por el contrario “activos” en la producción de conocimiento.

**3. Poder simbólico y efectos sociales del conocimiento cartográfico.** Harley resalta cómo al ser parte de un sistema mayor de signos que sostiene las jerarquías sociales y políticas, el “hecho” cartográfico resulta en sí mismo un símbolo que refuerza el ejercicio de poder. Los cartógrafos contemporáneos, insiste Harley “por lo general consideran que sus mapas son manifestaciones escritas concretas en el lenguaje de las matemáticas; no obstante, siempre son metáforas o símbolos del mundo” (Harley, 1988: 85-87); “lejos de ser incompatibles con el poder simbólico, las mediciones más exactas lo refuerzan. La precisión se convirtió en el nuevo talismán de la autoridad cartográfica” (1988: 107). Se aclara que el concepto del empiricismo es textual.

un mapa complejo y auto-justificable, que desconoce el territorio como el lugar original. La escuela se ha convertido en una simuladora, que finge tener lo que no tiene. (Calvo, 2006)

El “mapa curricular”, programa, marca caminos con rumbos ajenos, desconoce los sujetos con sus emociones y motivaciones, se sustrae de la aventura, la incertidumbre y el caos, porque no hay preguntas por el sujeto, por el tipo de formación que hay detrás del mapa. “Se trata de ir desde el territorio a establecer el mapa y no al revés”<sup>4</sup> porque así, hay lugar para el desacuerdo, lo extraño, lo enigmático, lo racional, lo emocional y lo particular.

En ese proceso que reivindique el territorio, no hay un sublime e infalible ser, por lo que resulta inaceptable la idea de que la educación pretenda llevar el hombre a la perfección desde acometidas uniformidades cuando se asume el currículo como estructura organizada de conocimientos, sistema tecnológico de producción, plan de instrucción<sup>5</sup>, con lógicas institucionalizadas, a la manera de la filosofía occidental que piensa el sujeto antropocéntrico y maximiza una razón preocupada por buscar una finalidad, una identidad, una realidad única frente a las diferencias.

Este aprendizaje a través de reglas de acción racional con respeto a fines, nos provee de la disciplina que representa las habilidades, la internalización de normas de comportamiento, nos dota de la disciplina que representa las estructuras de la personalidad. Las habilidades nos capacitan para resolver problemas y las motivaciones nos permiten practicar la conformidad con las normas. (Habermas, 1996: 69)

De ahí la reprobación al conocimiento escuetamente libresco, la reivindicación del saber en contacto con las cosas, el reproche a toda instrucción retórica basada en el discurso verbal en que el interés es enseñar-aprender desde las preguntas y no desde las respuestas preestablecidas. No se trata de enseñar sólo saberes

<sup>4</sup> Esta frase es de Calvo, en la presentación de su libro en Mendoza (Argentina). *Mundo docente*. En [ww.mendoza.edu.ar](http://ww.mendoza.edu.ar)

<sup>5</sup> Gimeno (1983: 191) agrupa las diversas concepciones del currículo en cinco grupos, que tienen una relativa homogeneidad interna a la hora de afrontar los fenómenos y problemas del mismo. El currículo como estructura organizada de conocimientos (es concebido como un curso de estudio, como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela). El currículo como sistema tecnológico de producción (la base de este modelo es conductual, se entiende como conjunto de unidades y contenidos estructurados en una secuencia jerárquica). El currículo como plan de instrucción (plan de instrucción que incluye con precisión y detalle objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación). El currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje (planificadas y no planificadas). El currículo como solución de problemas (se trata de la corriente con más vigencia en la actualidad. (Stenhouse, Eisner, Tanner, Coll...)).

sociales clasificados y ordenados, sino de aprender a pensar por sí mismo: sólo el que piensa por sí mismo puede llegar a ser él mismo porque la enseñanza para la libertad desde la libertad, supone una educación crítica consigo mismo y con el mundo que le rodea.

En esta tentativa de comprender la filialidad “currículo-formación”, es necesario auscultar en las reformas curriculares<sup>6</sup>, y en las teorías de la reproducción<sup>7</sup>, que les subyacen, las cuales han sido sometidas a diversas críticas, restricciones y reformulaciones por ser consideradas: mecanicistas-reduccionistas-economicistas; funcionalistas; generadoras de la supuesta pasividad de los sujetos sociales; neófitas del conflicto, las contradicciones y la resistencia; las de carácter a-histórico; las que ignoran o teorizan inadecuadamente las posibilidades de transformación social; las simplistas-pesimistas-derrotistas; y las que no corresponden a aquello que realmente ocurre (Da Silva, 1995: 58-70).

Las teorías de la reproducción ubican la institución educativa como escenario propicio del Estado para reproducir las relaciones económicas vigentes en una sociedad, cuya meta de socialización es contribuir a la transcripción de las relaciones sociales existentes, favorecida por la pasividad de profesores y estudiantes que no asumen actitudes de crítica, desarrollo y liderazgo.

La reproducción radica en mantener las relaciones de producción social y económica a través de la institución educativa en tanto aparato ideológico del Estado con sus lineamientos religiosos, escolares, familiares, jurídicos, políticos y culturales, de tal forma que se perpetúa el dominio capitalista comenzando con las tensiones que da el poder, la manipulación y el olvido por lo humano; con esta perspectiva, la escuela evidencia una tendencia reduccionista de los modelos de producción, desde una interpretación política marxista. (Althusser, 1988).

<sup>6</sup> El pretexto fundamental del escrito se centra en la experiencia de la reforma curricular estudiada en mi tesis doctoral: *La formación de educadores en la Universidad de Caldas a partir de la Reforma Curricular de 1998: Trayectos y Sentidos*. Todo este referente se contrasta con otras reformas curriculares desarrolladas dentro y fuera del país, que no son extrañas a las reflexiones encontradas en mi contexto educativo próximo.

<sup>7</sup> La historia de la utilización del paradigma de la reproducción en educación, pasa necesariamente por tres trabajos centrales: *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* (Althusser, 1970); *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970); *La instrucción escolar en América capitalista* (Bowles y Gintis, 1976); obras respectivas de un filósofo, un par de sociólogos y un par de economistas (Da Silva, 1995: 44-45).

La reproducción, como teoría de la correspondencia, evidencia relaciones de poder vigentes en la institución, donde los profesores como representantes de los adultos, imponen sus códigos sobre los menores a través de contenidos teóricos, formas de control disciplinario, hegemonías ideológicas; en instituciones de carácter público y otras de carácter privado con un marcado poder social, político y económico.

El principio de correspondencia tiene cuatro aspectos principales.

1. Los estudiantes, al igual que los trabajadores con respecto a su trabajo, ejercen poco control sobre el currículo. 2. La educación es contemplada como un medio, más que como un fin en sí misma. 3. La división del trabajo, que confiere a cada persona una estrecha gama de tareas y que engendra la desunión entre los trabajadores, se repite en la especialización y compartimentación del conocimiento y en la competencia entre los estudiantes. 4. Los distintos niveles educativos se corresponden con, y preparan para, los diferentes niveles de la estructura ocupacional. De este modo los empleos a que dan acceso las credenciales de primaria son repetitivos y claramente subordinados. Desde la secundaria se accede a empleos con mayor grado de autonomía. Y con los títulos universitarios se puede acceder a empleos con una elevada autonomía. (Bowles y Gintis, 1981: 177)

Según Bowles y Gintis (1981) un sistema educativo sólo puede ser igualitario y liberador cuando prepara a la juventud para una participación totalmente democrática en la vida social y para reclamar su derecho a los frutos de la actividad económica. Pero el calco rompe con la espontaneidad de las acciones educativas a través de la violencia simbólica que desde el aula perpetúa un sistema social económico básico<sup>8</sup> enmarañado por toda una réplica de relaciones jerárquicas del trabajo entre los distintos administradores, maestros y estudiantes que ejercen un tipo de poder sobre otros. Se exterioriza la enajenación en el proceso educativo porque el estudiante no asume con propiedad y solvencia su papel de educando, el educador reitera en contenidos, formas de enseñar y evaluar en los planes de estudio; así, la competencia adquiere visos interinstitucionales con políticas de estándares y reconocimientos meritocráticos.

---

<sup>8</sup> Los autores tratan de sustantivar estos puntos centrándose en varias investigaciones que muestran que en la educación y en el trabajo se recompensan los mismos tipos de rasgos de personalidad. De este modo, la creatividad y la independencia se penalizan en las escuelas y se desaprovechan en el trabajo; mientras que la perseverancia, la dependencia, la identificación con la organización, la puntualidad se aprueban y recompensan.

Reproducción de bienes simbólicos de la cultura dominante como capital cultural transmitido de generación en generación, eficaz cuando dichas disposiciones culturales se vuelven duraderas; evidente huella de saber y poder en una institución escolar panóptica acentuada en la norma y el examen, como mecanismos de vigilancia, control y corrección.

Dicho proceso, en lo relacionado con la educación, según Bourdieu:

Actúa en aquellas instancias en que la cultura dominante, reconocida en modales, preferencias estéticas, comportamientos, rituales, formas de transmisión y de evaluación, lenguaje y otras formas de expresión es reconocida y afirmada por la institución escolar [...] en este caso, lo que constituye la esencia del proceso de reproducción vía educación es el hecho de que la cultura escolar sea isomorfa a la cultura dominante. (Citado por Da Silva, 1995: 54-55)

Como se puede leer, hay toda una serie de conceptos provenientes de fuentes y de tradiciones teóricas diferentes que han sido resignificados desde el neoliberalismo: democracia, libertad, igualdad, justicia, mérito, educación, Estado, público y privado, autonomía, descentralización, calidad, equidad, responsabilidad, participación, competencia, educación permanente y sociedad educadora. Una escuela como espacio privilegiado para la reconstrucción, difusión y control de determinados contenidos socioculturales y formas de relación vigentes en su contexto. El currículo sería el instrumento que contiene o prescribe el conocimiento oficial que el Estado quiere distribuir en la sociedad, y que responde a lo que le interesa construir en términos de ordenamiento social (Bernstein, 1985).

Relación currículo-formación atrapada en los procesos de integración, reproducción y regulación circunscritos al control social de un sistema educativo que contribuye a definir las identidades ciudadanas, circunscritas a los intereses del orden establecido (Tiramonti, 1998: 76-77), dado que sirven al disciplinamiento, previamente determinado y a las estratagemas de los mercados económicos.

No hay en las reformas transformaciones de fondo, dado el pre-determinismo finalista de supervivencia de los programas que minimizan las acciones supremamente críticas y conscientes (Da Silva, 1995: 62). Funcionalismo conservador de carácter sistémico, cotejo de funciones de forma positiva, dada su contribución a un adecuado



funcionamiento global; afán de vigencia, reflejo de competitividad de los programas académicos, para lo que se hace necesario fluirse por los criterios de acreditación que les permite figurar a nivel nacional e internacional, trabajar para los saberes Pro, para los estándares y las competencias, que al ser permanentes y en igualdad de condiciones, deben establecer pruebas y calificaciones estandarizadas en forma periódica.

Legisladores y operadores del currículo según Giroux, “son portadores de significados predefinidos, agentes de ideologías hegemónicas inscritas en su psiquis como cicatrices irremovibles” (citado por Da Silva, 1995: 65). El profesor se somete en un juego estratégico de la reproducción de las condiciones dadas, una cultura homogénea y multiplicadora de un estilo de vida, de una manera de asumir la ciencia, de anular la tradición y sus modos culturales locales, regionales y nacionales. Semblanza educativa diseñada para la división del trabajo entre expertos y ejecutores –docentes–, mientras los estudiantes deben ser multiplicadores.

Se ignoran el conflicto, las contradicciones y la resistencia: porque “las teorías de la reproducción suponen que los intereses de una ideología de la clase dominante se impone sobre la clase dominada, casi sin ninguna oposición o resistencia por parte de esta última” (Da Silva, 1995: 65-66), aunque en los lineamientos de la reforma sí se presentan oposiciones y resistencias como lugares de apelación y de lucha.

Los distintos foros sobre reformas curriculares se han convertido en ámbitos de discusión entre los que defienden las reformas y los que se oponen a ellas, algunos desde discursos elaborados y otros desde meras presunciones subjetivistas. El problema sustancial gira en torno a la pasividad de profesores y estudiantes, unos multiplicadores de conocimientos parcelados y con didácticas preestablecidas y otros contestatarios a los formulismos y a los formatos evaluativos, toda una trama educativa reproductorista, para la perpetuidad, para la heteronomía de unos y de otros; una perspectiva instructorista desde la franja humana de lo cognoscitivo, pero con grandes vacíos en la formación como concepto integral.

Muchas reformas son de carácter a-histórico porque desconocen los desarrollos y alcances de otras reformas y “las teorías de la reproducción al basarse en un esquema altamente abstracto, tienden a congelar e ignorar la historia, focalizando y aislando un momento específico de su incesante flujo” (Da Silva, 1995: 67). Prepotencia de lo objetivo sobre lo subjetivo, prevalencia de una realidad cultural que contemplamos y que al parecer lejana, la adoptamos sin reflexión y asombro.

Otras, ignoran o teorizan inadecuadamente las posibilidades de transformación social:

[...] porque las teorías de la reproducción social al enfatizar sus funciones reproductivas, estarían minimizando su papel en el proceso de transformación y cambio social [...] la dinámica educacional puede en realidad contraponerse, en ciertas circunstancias, a la dinámica reproductiva, contribuyendo así a una cierta transformación de la sociedad. (Da Silva, 1995: 68-69)

Las reformas curriculares se implementan en atención a una forma determinada de difundir y reproducir saber, con base en objetivos regulados y acentuados en una lógica de la competitividad económica en la que hay un estrecho margen para la pedagogía, porque la epistemología también se rotula en el utilitarismo. Los criterios de competitividad, eficiencia y eficacia se subordinan a políticas internacionales de economía transnacional, como los organismos crediticios, que fortalecen el disciplinamiento y la homogeneidad social, en tanto reducen la relación educación-sociedad a un solo factor: la economía, como reflejo de las políticas neoliberales (Miñana, 2006), primacía del mercado como la visión más adecuada y la única legítima para orientar las decisiones en la relación costo-beneficio; por eso la importancia del crédito académico como unidad de medida.<sup>9</sup>

Desde esta perspectiva empresarial, la educación va tras la eficiencia y competitividad a través de la prestación de servicios educativos; oferta que se evalúa desde la cuantificación de los resultados de aprendizaje, como punto de medición, comparación y análisis costo beneficio. Esa racionalidad supeditada al contexto económico, desarrolla la teoría del capital humano que permite fortalecer una visión economicista-funcional aferrada a la tradición utilitarista liberal de la educación, argumentando vínculos directos entre el sistema educativo y el sistema económico en términos de productividad y de recuperación de la inversión.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Friedrich (1899-1992), filósofo y economista de la Universidad de Chicago, escribió en 1960 *The Constitution of Liberty*, en este texto trata el tema de la Instrucción pública y la investigación científica en el capítulo VI y XXIV. Publicado en 1960 por la Universidad de Chicago, y traducida como *Los fundamentos de la libertad* en los años 70 por Unión Editorial en Madrid, y reeditada en dos volúmenes por Folio, Barcelona (1997: 449-450).

<sup>10</sup> Las reformas curriculares alrededor del mundo están cambiando hacia la educación basada en competencias, currículos integrados en forma de espiral, contenidos curriculares flexibles con cursos centrales y electivos y estrategias centradas en el estudiante. Los cursos que constituyen los contenidos de estos currículos, deben ser transformados o rediseñados para cumplir con las nuevas metas curriculares y la nueva estructura curricular. (*Los Fundamentos del uso del Portafolio de Evaluación en la Educación Médica* Dra. Luz Leticia Elizondo Montemayor; Lic. Francisco Ayala Aguirre; Dra. Claudia Hernández Escobar. Lic. Graciela Medina Aguilar. Escuela de Medicina del Tec de Monterrey. División Ciencias de la Salud. Campus Monterrey).

Se recuerda cómo Adam Smith señaló las ventajas económicas de los individuos con más conocimientos útiles, Mincer (1958), Schultz (1963) y Becker (1964) aportaron estudios empíricos centrados en el análisis de tasas de retorno, con los que pretendían mostrar cómo la educación formal de los individuos es una inversión de la que los individuos y la misma sociedad recogen beneficios cuantificables, sean éstos, financieros o no. En síntesis la característica de esta tendencia era la de proponer una mirada economicista ligada a la primacía del mercado, como la más adecuada, única y legítima para orientar las decisiones en el campo educativo como mercancía (Von Hayek, 1997: 450).

En la tendencia economicista el sentido de la formación se empequeñece porque no hay respeto a sí mismo y mucho menos al otro, hay imposición, se coartan y regulan las capacidades humanas, se establecen relaciones de poder, y el conocimiento es uno de dichas tensiones, el que conoce es competente el ignorante es incompetente, el uno es eficiente el otro no.<sup>11</sup>

La institución educativa es semblanza como microcosmos de una sociedad fundamentada en la racionalidad científico técnica, expandida con una maniatada condición subjetiva e intersubjetiva de acciones racionales supeditadas a fines, o sea, que perdura el objetivismo en tanto el saber hacer educativo es prescriptivo, subordinado al cumplimiento de normas, cuya eficacia se evalúa por el éxito alcanzado en tanto uso y costumbre, expresando así, mimetismos propios del contexto socio-político.

Racionalidad científico técnica apuntalada en el paradigma cuantitativo, que todo lo mide y lo describe fácticamente sin valorar las potencialidades humanas inmersas en su interioridad, de esta manera la universalidad se propaga en detrimento de los particularismos propios de los contextos específicos y las ciencias se contemplan desde los mecanicismos y los estereotipos. Cultura ajustada a la apropiación en la que lo fundamental es equipar al ser humano de aditamentos superfluos, la cultura de tener, de competir, de poseer bienes materiales desde los cuales se marcan territorios y dominios con el otro; se cultivan valores visibles que dan seguridad y se desestiman los invisibles, si los primeros no se tienen hay la sensación de

---

<sup>11</sup> A comienzos de la década de 1990, el país emprendió una serie de transformaciones institucionales modernizadoras y racionalizadoras que se desprendieron de la Reforma Constitucional de 1991; la Ley General de Educación (115 de 1994) planteó grandes cambios orientados a definir los términos de la prestación del servicio, descentralizar su administración, incrementar el financiamiento, mejorar la distribución territorial de los recursos nacionales y fomentar el desarrollo de la autonomía escolar.

vacío, si los segundos no se tienen la sensación es de pasividad. Es la formación humana como fragmentación, sin el encuentro con ideales, sueños e imaginarios.

Esquema de percepciones y categorizaciones con que aprehendemos esa realidad educativa como producto de la coacción que ejercen las estructuras objetivas sobre la subjetividad, en este caso es conjunto de disposiciones duraderas que determinan nuestra forma de percibir, sentir, pensar y actuar, además de la aptitud para moverse y orientarse en la situación en la que se está implicado como profesor, estudiante y egresado.

Esa cadena de intenciones solamente repeticionistas, se refleja en una concepción marginal de la formación desde la orilla del saber hacer prescriptivo, insular ante los contenidos de la vida, fracturada para los saberes, acciones y contextos, tradicional en convivencia con la metodología; de esta manera se enseña para la competencia, la acumulación, la suma de información como señuelos del individualismo que evidencia los procesos de instrucción que se enseñorea en la homogeneidad, suministrada toda, por una trama reproductiva que instrumentaliza lo humano desde el calco y el mantenimiento de roles aquietados en la mácula de la instrucción.

Por eso, cuando se explora en reformas y programas, los procesos de indagación sólo describen la globalidad de las acciones realizadas por los seres humanos a partir de la observación y enumeración de todos los documentos y hechos en forma lineal y cronológica, sin analizar ni la totalidad, ni la cotidianidad, por tanto sin comprensión, relación y conexión entre los hechos de la política, la economía, la sociedad y las manifestaciones culturales. Todo aparece fragmentado, sin conexión, con determinismos de tipo causal o culturalista, desconociendo la simultaneidad en la evolución de las distintas sociedades.

La molestia queda como huella indeleble, ante una concepción de formación maniatada en la instrumentalización del ser humano, por tanto *institucionalizada, decretada, controlada, vigilada y evaluada*. Inquieta además, ¿qué tan lejos de Herbart o Gadamer están los sistemas formadores de maestros?, ¿cómo asume el carácter moral y ético del ser humano la racionalidad instrumental? porque la

educación es más pensada desde el ritual normativo<sup>12</sup> a la manera de paquetes dogmáticos curriculares, propios de la retórica oficial, con sus principios de legitimidad y coherencia con los lineamientos mapeados, al amparo de la modernización y sus políticas de racionalización.

La pregunta que surge entonces es ¿dónde está el sujeto?, si se tiene en cuenta que el mundo se configura con el otro, que en su vivencia debe ser generador y no contestario de una trampa en la cual se adoptan códigos de acción moral que le juega a mimetismos, a tensiones y a subordinaciones en las cuales la convivencia se diluye porque no se acepta la legitimidad del otro desde toda su condición... emocional, racional, integral.

Esta tensión no considera la práctica desde los sentires de los propios actores los maestros; tampoco tiene presente que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben generar otras maneras de pensar, percibir, actuar de quienes consolidan la comunidad de educadores y educandos: profesores y estudiantes. Entonces las preguntas que emergen son ¿qué sujetos se reconocen?, ¿se escucha el otro?, ¿se atiende la pluralidad discursiva?, ¿se convierte la acción cotidiana en fuente reflexión y conocimiento?

Así, lo que se despliega es la *dimensión de la objetividad*, porque las acciones se limitan a los fines, a las abstracciones aisladas, a los criterios de equidad, eficacia, a partir de la fragmentación de los saberes como parámetro evaluativo; así el absolutismo epistemológico sólo reconoce una manera de comprender el mundo, de manipular lo humano con base en la perenne reproducción de habitus desde la premisa de perpetuar en una sórdida concepción de cultura para la repetición, el utilitarismo y el confort metafísico. En síntesis, los profesores, tienen una visión clara de la instrucción y otra borrosa de la formación en tanto sucumben en los aprendizajes irreflexivos, mecánicos y memoristas.

Esta tensión se comprende desde la relación del discurso y la acción, la concepción de currículo, las maneras de evaluar, el estilo como se abordan los aprendizajes, o el

---

<sup>12</sup> En gran medida el fracaso de muchas reformas curriculares puede medirse en el bajo impacto que han tenido en las prácticas de enseñanza. Si bien se han cambiado las prescripciones a través de la formulación de nuevos diseños curriculares, las prácticas de enseñanza permanecieron casi sin cambios sustantivos. La cuestión de la participación de los docentes en los procesos de reforma curricular pasa, en primera instancia por la concepción misma del papel de estos profesionales en el sistema educativo y de los procesos de formación docente en cada país. OIE-UNESCO, *Arvelio García Rivas y Cecilia Braslavsky* (Comps.). Seminario internacional “*Reforma curricular y cohesión social en Centroamérica*”, San José, Costa Rica. 5 al 7 de Noviembre de 2003.

pensamiento que se tiene desde cotejar verdades o generar intenciones de ruptura; todo esto implica miradas yuxtapuestas sobre los sentidos de la investigación, como también la emergencia de preguntas como: *¿Qué se asume por formar?*

Unas Reformas con pocas preguntas<sup>13</sup>: *¿qué?* y *¿cómo?*, acentuada en ajustes, adaptaciones, asentimientos de una manera técnica para que los profesores y estudiantes se muevan entre objetivos, procedimientos y métodos hacia la obtención de resultados que puedan ser medidos desde categorías teóricas como los objetivos, la eficacia, metodología, la didáctica, la organización, la planificación la enseñanza-aprendizaje y la evaluación. El filosofar contemporáneo no asume esa posición privilegiada del sujeto, dado que el hombre es entorno de la sociedad y lo que hay es identidad funcional, la cual no puede ser comprendida como exclusión de otras posibilidades vivenciales del ser; significa un experiencia persistente, en que no hay predicciones a la manera de la acción teleológica.<sup>14</sup>

### **El currículo un mapa-texto:**

#### **Un territorio de trayectos, sensibilidades y fragilidades**

La educación nos invita a cambios, a nuevos desafíos, a otras formas de comprender la convivencia, a reconocer la cultura, la sociedad, como trayectos de vibraciones humanas desde el lenguaje de los símbolos, la hermenéutica de los silencios, las palabras y los gestos; es incursionar en una ontología de la comprensión<sup>15</sup> para ir a los relatos de la formación, sin “atraparse” en ellos, es necesario entonces, reconocer el currículo como un territorio de trayectos, sensibilidades y fragilidades.

Decir territorio es abrir un entramado vivo, inagotable en sus posibilidades de juego, donde la tarea es entonces ir

---

<sup>13</sup> La acción teleológica es el engranaje de cálculos egocéntricos de utilidad, son decisiones, propósitos, acciones, hacia otras deseadas; hace que se produzca el estado de cosas deseadas. Se interpreta como utilitarista, calculadora, desde el punto de vista de maximización de utilidad (se utiliza en Economía, Sociología y Psicología Social) se concibe como un concepto de racionalidad con arreglo a fines; presupone relaciones entre un actor y un mundo de cosas existentes. Ver Habermas (1998).

<sup>14</sup> Dice Heidegger que es necesario, entonces, salir deliberadamente del círculo encantado de la problemática del sujeto y del objeto, e interrogarse por el ser, por eso alude a la ontología de la comprensión, en lugar de una epistemología de la interpretación (Ricoeur, 2008: 12). Esta distinción hay que reconocerla en el segundo Husserl, porque el primer Husserl, “no hizo más que reconstruir un nuevo idealismo, próximo al neokantismo que el mismo combatía: la reducción de la tesis del mundo es, en efecto, una reducción de pregunta por el ser a la pregunta del sentido del ser, que, a su vez, es reducido a un simple correlato de los modos subjetivos de intención” (Ricoeur, 2008: 14).

<sup>15</sup> Recomiendo leer la Introducción que hace Mélich del Texto de Niklas Luhmann “*Teoría de la Sociedad y Pedagogía*” (1998: 9-26).

encontrando las conexiones precisas para hacer visibles ciertos trayectos apoyado en la sensibilidad y la fragilidad: las copias, los calcos, los esbozos, las notas, los diagramas, los bocetos de composición son mínimas huellas luminosas, testimonios de una labor cotidiana que no sólo tiene en cuenta los conocimientos ya probados, sino que incluye también nuevos ensayos e incluso experimentos infructuosos. Sin ninguna pretensión de intemporalidad, aparentemente insignificante, la letra pequeña, el vocabulario del dibujo, puede escribir también el más hondo sentido. (Zalamea, 1981)

Pensar el mapa que no desconozca el territorio, que no finja lo que no tiene, me cautiva a fusionar tres conceptos básicos: Sistema, autopoiesis y entorno<sup>16</sup>. El sistema es la sinergia de elementos conexos entre sí, cuya unidad viene dada por la interacción de sus componentes y cuyas singularidades son siempre distintas a las de la suma de las propiedades de los elementos del conjunto.<sup>17</sup>

Esa sincronía funcionalista, cíclica, repetitiva y esquemática de los sistemas máquina, orgánico y síquico, no viabiliza ajustes, por las implicaciones en la armonía de sus partes. El sistema social<sup>18</sup>, si requiere cambios estructurales, sin perder su esencia, su identidad, dada su dinámica autopoietica como generadora de sus oportunos dispositivos, verdades y disposiciones.<sup>19</sup> El sistema social en ningún momento puede ser ajeno al currículo, es componente de ese engranaje, siempre y cuando de apertura a oscilaciones en atención a necesidades, proyectos y sueños; el currículo es microcosmos social.

<sup>16</sup> Recordemos con Niklas Luhmann, que existen cuatro (4) tipos de sistemas: sistema máquina, sistema organismo, sistema síquico y sistema social.

<sup>17</sup> Entiendo sistema social como una totalidad, con todas sus partes y elementos, de tal manera interrelacionados, que cualquier variación o cambio en una de sus partes afecta a cada uno de los elementos restantes. Los sistemas no están desarticulados de otros fenómenos, tienen un entorno, están rodeados por otros fenómenos que usualmente incluyen a otros.

<sup>18</sup> Para Luhmann la Autopoiesis significa que un sistema no es una excepción, está en constante movimiento, es gnoseología, una teoría del conocimiento. Por eso para él los sistemas sociales son autopoieticos, porque se producen por y desde sí mismos.

<sup>19</sup> En Habermas (1998) Mundo de la Vida como contexto de los procesos de entendimiento y de posibilidades de un comportamiento racional en la vida o de un modo racional de vida, lo que significa racionalidad comunicativa. Mundo de la vida es considerado una red de sistemas culturales de interpretación o imágenes del mundo que reflejan el saber de fondo de los grupos sociales y que garantizan la coherencia en la diversidad de sus orientaciones de acción.

En ese sentido sistémico, es necesario habitar las aulas desde lo síquico-conceptual, lo orgánico y lo social con sus iconos, símbolos, mitos, rituales y relatos. El currículo como texto y territorio permite descubrir la cara oculta de la educación, sus relatos de la vida cotidiana. La reciprocidad de la formación y el currículo, se traman desde otros lenguajes, otras categorías plásticas, estéticas, literarias, en ese mundo apalabrado intrasubjetivo e intersubjetivo.

Es pertinente, indagar en esos laberintos apalabrados de la realidad educativa, donde los símbolos se tornen en luces esenciales del mundo humano, a partir un currículo enaltecido en lo síquico, lo conceptual, compaginado en el mundo de la vida<sup>20</sup>. Comprensión de un acervo simbólico<sup>21</sup> como sistema dinámico, movable, mutantes, preparado a muchos quiebres, con engranajes de ciclos rápidos, con palabras y verdades, necesariamente sujetas al desgaste y a la pérdida de lucidez. Es el currículo que cada grupo humano considere como propio, como decisivo para comprenderse a si mismo, con su propia historia, su territorio y su contexto.

En esa indagación, el lenguaje adquiere nuevas distinciones con las concepciones de mundo, porque el pensamiento se mueve por los surcos del habla a partir de la no neutralidad de las palabras, sus sentidos y significados. Los léxicos del currículo y la formación adquieren plasticidades semánticas, no se desenvuelven literalmente a la manera de los discursos teóricos convencionales, tampoco desde políticas uniformadas que se des-configuran y re-configuran en la cotidianidad de los territorios, dados sus particulares atributos.

---

<sup>20</sup> En Mélich (1988) el mundo de la vida, es un mundo simbólico, mítico y ritual. El Mito no puede definirse de ningún modo, porque su modo de ser es siempre una reinterpretación. En la ciencia, el mito carece de valor, en la vida cotidiana significa ficción, error, un relato falso, una idea que no corresponde a la realidad. Todo rito se caracteriza por la repetición de un gesto arquetípico que tuvo lugar en el origen de la historia... es la repetición del mito.

<sup>21</sup> Rorty, en *Contingencia, Ironía y Solidaridad* da una respuesta a los filósofos analíticos que creen en el representacionalismo: La ironía que es contraria a la metafísica: El "**irónico**" duda de que su vocabulario tenga el poder de describir el mundo. El sabe esto por leer muchos libros y por hablar con gente que tiene vocabularios diferentes (pero viven en el mismo mundo). El metafísico no duda de su propio vocabulario, pensando que su vocabulario es suficiente para descripciones. El "**irónico**" sabe que no puede argumentar a favor de su propio vocabulario porque no puede salir de éste para analizarse a sí mismo (y sabe que la lógica tampoco tiene poder argumentativo porque esta es solamente la abstracción del lenguaje). El metafísico no duda de que su vocabulario es suficiente para la argumentación, y muchas veces regresa a su propio vocabulario para "autodefenderlo" (para Rorty este es un tipo de "argumento viciado"). El "**irónico**" sabe que no hay vocabularios finales, y, por eso, no piensa que su vocabulario valga más que los vocabularios de otras personas. La metafísica no duda de que su vocabulario haga mella y de que sea posible que haya gente cuyos vocabularios no tengan razón.



Las palabras fluyen cuando en el currículo asume la interlocución de los sujetos en la educación, se escuchan las voces y sensibilidades de los actores sociales, sus expectativas y retos de carácter ético, ontológico y epistemológico. Es la ironía la posibilidad de reconocer la duda, descubrir nuevas acepciones curriculares e irrumpir contra la metafísica<sup>22</sup>.

Es el currículo y la formación en redes culturales de interpretación o imágenes del mundo, reflejo del saber de fondo de los grupos sociales coherentes y diversos en sus orientaciones de acción; mundo de la vida que aventaje la estructura de la conciencia, porque dicha racionalidad propia de la lógica y de la semántica debe ir más allá, hacia una racionalidad en que las imágenes dependan de las categorías que ponen a disposición los individuos en el mundo social, en el mundo subjetivo y en su relación con el mundo objetivo.<sup>23</sup>

Escenario intersubjetivo intervenido entre condiciones de validez de expresiones simbólicas remitidas a un saber de fondo, compartido intersubjetivamente por la comunidad de comunicación, en esquemas de expresión compartibles y reconocibles. Racionalidad discursiva, como forma de enfrentarse a las incoherencias, contradicciones y discusiones que afloran en el sentir educativo.

En ese juego de relaciones, se hace propio lo extraño para hacer cercano el contexto hacia un discurso pedagógico personalizado, convencido en el otro, con un maestro interlocutor, capaz de generar una relación dialógica; esta construcción de sentidos debe trascender toda la simbología humana en el intercambio, la negociación y renegociación de significaciones, con el propósito de poner en movimiento, de provocar nuevos modos de leer, de contextualizar y resemantizar.

Desde esta configuración, las encrucijadas y los laberintos se traducen en oportunidades a las que el sistema educativo debe apuntar con la identificación y el

---

<sup>22</sup> El mundo subjetivo lo plantea Habermas (1988) en contraposición con el mundo objetivo y con el mundo social; el mundo objetivo referencia los supuestos en común, la totalidad de los hechos y el significado verdadero, el mundo social hace alusión a las relaciones interpersonales y el mundo subjetivo referencia la totalidad de las vivencias, hace de espejo, en el que lo normativo, lo objetivo y subjetivo del otro se reflejen mutuamente, cuantas veces se quisiera, en un recíproco reflejo de subjetividades.

<sup>23</sup> Enríquez, citado por Ferry, argumenta cómo “la formación se ha cargado de tantos equívocos y aparece de tal manera pervertida por la utilización que se hace de ella desde la extensión de la formación permanente, convertida en una vasta empresa distribuidora de saberes etiquetados y de pequeñas seguridades”. Propone abandonar el término “Formación hacia la efervescencia de lo imaginario, la apertura a lo inesperado, la satisfacción de la aventura” (1991: 52).

desarrollo cultural, con una planeación institucional que se fundamente en procesos de articulación de las realidades locales, con maestros que giren sus discursos desde el reconocimiento de sus propios imaginarios, sueños y sus propias motivaciones, en construcciones recíprocas con las de sus estudiantes.

Implica comprender por sobre todo, que somos seres del mundo terrenal en el cual, la formación<sup>24</sup> debe ser proceso de desarrollo individual, tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo... pero sobre todo, desde la posibilidad de reconocer problemas y pretender solucionarlos, desde alternativas de comprensión y generación de otras ideas. Significa pensar la formación desde la capacidad de ensoñación, de abrir las compuertas a los lenguajes inmersos en los largos silencios y en los temores, para traducirlos en sonidos, osadías e intencionalidades.

Se trata de comprender “el sentido de la formación” porque las abstracciones sobre el conocimiento no permiten dimensionar la compleja naturaleza de lo humano... ¿Dónde queda la emoción? por ejemplo. Reconociendo que la formación debe tener como soportes ineludibles: la naturaleza, la sociedad y la cultura, para fundamentar una construcción educativa “cualitativa” en la cual se le abra paso a la sensibilidad y emocionalidad, hacía una mayor comprensión y praxis de maestros y estudiantes.

Esa mirada holística a la formación implica una alternativa ontológica, en la que a “maraña de datos”, según Morín, le permita comprender la complejidad<sup>25</sup> hombre-naturaleza como “autopoiesis” por ser perspectiva que rompe el reduccionismo de la sociedad industrial, revertida en el aula como tecnología educativa o como diseño positivista del currículo con la pretensión de explicar, demostrar y evaluar de manera fáctica.

---

<sup>24</sup> Para Morín (citado por González, 1997) *complejo* deviene de *complexus* que significa lo que está tejido en conjunto, pensamiento que busca unir sin desconocer singularidades y particularidades. Se podría decir que articula certezas con incertidumbres, lo próximo y lo lejano. Lo mío y lo otro, el orden y el desorden. “No se trata de oponer un holismo global y vacío a un Reduccionismo sistemático; se trata de incorporar lo concreto de las partes a la totalidad” (Morín citado por González, 1997:21).

<sup>25</sup> Una de las palabras que inventa Maturana para explicar que todo lo que pasa a los seres vivos tiene que ver con ellos y no con otras cosas. Autopoiesis, proviene de dos raíces griegas: “*autos*” que quiere decir sí mismos, y “*poiein*”, que significa producir (20002:30). El gran aporte de la Teoría de los sistemas sociales de Luhmann es sin duda el concepto de Autopoiesis. La autopoiesis es la actividad propia del sistema, es la operación mediante la que el sistema crea sus unidades, sus elementos y su estructura; un sistema auto-poietico es un sistema auto referente. Se concibe entonces como un sistema, el sistema educativo no es la excepción, está en constante movimiento, es gnoseología, es constructivismo.

Por eso los encuentros con los pensadores de la educación, del currículo, de la cultura y en general, del ser en y para lo humano, me “provocan” para apostarle al sentido de la formación que trasciende el sentimiento de la globalidad, que todo lo toca y manipula hacia lo local que resinifica lo cotidiano, lo cercano... en otras palabras, desde el “Ethos” como ámbito de nuevas maneras de vivir, soñar y escribir nuestros propios entramados y marañas.

El universo apalabrado en el currículo implica variaciones, diferencias de nomenclaturas que se reconocen y comparten ajustes, propósitos, o incubación de cambios profundos hacia nuevas intenciones... ¡Por la no neutralidad del lenguaje, por los diversos significados y sentidos! Es la formación como escenario vital del currículo.

## BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bernstein, B. (1985). *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. Madrid: Akal editores.

Bowles, S y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI

Calvo, C. (2006). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela a partir de la educación*. Barcelona: Anthropos (en prensa).

72

Da Silva, T. T. (1995). *Escuela Conocimiento y Currículo*. Buenos Aires: Ensayos críticos.  
Díaz, Ángel Sebastián. (2.006). “Mapas, poder y conocimiento: J. Brian Harley o el giro post estructuralista de la Historia de la Cartografía”. Recuperado de <http://historia.enmapas.blogspot.com/2006/12/mapas-poder-y-conocimiento-j.html>

Ferry, Gilles. (1.991). *El Trayecto de la Formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Universidad Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. Barcelona: Ediciones Paidós. ISBN: 84- 7509-664-6.

González Moena Sergio. (1997) *El Pensamiento Complejo. En torno a Edgar Morín. América Latina y los Procesos Educativos*. Santafé de Bogotá. Cooperativa Editorial del Magisterio.

Habermas, Jurgen. (1988). *Accesos a la Problemática de la Racionalidad. Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social*. Editorial Taurus. Madrid

\_\_\_\_\_. (1996). *Ciencia y técnica como Ideología*. (1era reimpresión). México.

Hamilton, David. (1991-1993) *Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”*. En: *Revista de Educación: Historia del currículo* (I), No. 295 y En: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 1.

Harley, J. Brian J. (1.988) *Mapas, poder y conocimiento: o el giro post estructuralista de la Historia de la Cartografía*. México: Fondo de cultura económica.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1983) *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal

Giroux, Henry A. (1997). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Paidós. 1era Reimpresión. Barcelona: Paidós: ISBN: 84– 7509-588-7.

Luhmann, N. (1998). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Mélich, J.C (1998). *Antropología Simbólica y Acción Educativa*. 1ª Reimpresión. Barcelona: Paidós.

Maturana, H. (2002). *El sentido de lo Humano*. (Undécima Edición). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

Miñana, C. (2006). *De la misión de la UN: Un esfuerzo por entender el punto de vista de los reformadores*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Ricoeur P. (2.008). *El conflicto de las interpretaciones*. Segunda reimpresión 2.008. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Rorty, Richard, (1.991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós

Serna, Arango, Julián. (2.002) *Palabras y Sentido*, Revista de Ciencias Humanas, N° 28 Última modificación, enero de 2002.

Shane, Harold G. (1980). *Significant writings that have influenced the curriculum: 1906-1981*. Phi Delta Kappa. No. 5. Vol. 62, pp.311-314.

Tiramonti, G. (1998). "Regulación social y reforma educativa". En FLACSO. *La formación docente*. Buenos Aires: Troquel.

Von Hayek, F. (1998). *Los fundamentos de la libertad*. Sexta edición. Madrid: Unión Editorial, S.A.

Zalamea Gustavo. (1981). *¡Qué viva el dibujo!*. El Templo No 2. Bogotá.