

CASTRO, María Luzdelia. Currículo como signo: una comprensión para la formación de profesionales reflexivos. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.2 (Enero-Junio de 2005). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061

Copyright © 2005 Revista ieRed.

Se permite la copia, presentación y distribución de este artículo bajo los términos de la Licencia Pública Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs v2.0 la cual establece que: 1) se de crédito a los autores originales del artículo y a la revista; 2) no se utilicen las copias de los artículos con fines comerciales; 3) no se altere el contenido original del artículo; y 4) en cualquier uso o distribución del artículo se den a conocer los términos de esta licencia. La versión completa de la Licencia Pública Creative Commons se encuentra en la dirección de Internet: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/>>

CURRÍCULO COMO SIGNO: UNA COMPRENSIÓN PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS

María Luzdelia Castro Parra
macastro@lasalle.edu.co

División de Formación Avanzada
Maestría en Docencia
Universidad de La Salle
Bogotá – Colombia

“En Su misericordia no hay jardines ni luz de una esperanza o de un recuerdo (...) En su cristal de un sueño he vislumbrado el Cielo y el Infierno prometidos: (...) será para los réprobos, Infierno; para los elegidos, Paraíso” (Borges)

1. PRESENTACIÓN

Una comprensión del currículo universitario como signo, equivale a descifrar los misterios que como sentidos complejos habitan la cultura educativa superior. Una cultura institucional que establece diálogos implícitos y explícitos con la realidad del pasado, del presente y del devenir; de lo local, regional, nacional y universal. Diálogos provocadores de asunciones armónicas entre la naturaleza de las instituciones, la realidad, el individuo y la proyección de una sociedad anhelada. Entonces emergen las políticas, lineamientos y directrices de la universidad, que expresan y dan testimonio de una decisión comunitaria, la cual adquiere vida en el currículo. Sin embargo, se observa que actualmente no existe en los actores educativos un reconocimiento claro en torno la interpretación del currículo universitario, sus relaciones, estructuración, función y movilidad natural.

Esta propuesta reivindica al currículo universitario al presentarlo como un ser vivo, con movimientos secretos del pensamiento, capaz de albergar sentidos en su encadenamiento, en sus partes, en lo dicho y en lo silente; en el presente, pasado y futuro, en la vida y en la muerte, en su continuidad y discontinuidad. Es decir, que cualquier cultura educativa podría dejarse sopesar en él y ser él en un propósito de construcción de él mismo. En la medida en que el currículo es signo, no solo es reflejo de la realidad sino que se convierte en la realidad misma que manifiesta los modos de

ser de la educación en un espacio y tiempo determinados y puede considerarse como lo esencial, anterior a las palabras: la cultura.

Desde esta comprensión¹, el currículo universitario tanto en sus fundamentos epistemológicos como en su estructura, participa de significados más amplios donde el conocimiento, los sujetos y la sociedad interactúan en una dinámica inacabada buscando nuevas conjugaciones que den sentido a la existencia misma.

La comprensión del currículo universitario como signo que realicen los actores educativos en la universidad, permite que durante el proceso formativo se promueva y activen dimensiones de los seres humanos que participan en la escena educativa y a partir de la reflexión, ocurra el desarrollo de profesionales conscientes, críticos, capaces de participar e intervenir en los rumbos del mundo, de la historia, del hombre y de su propio destino.

1. INDIVIDUO Y REALIDAD: UN DILEMA PROVOCADOR

El acto de conocer es inmanente al ser humano; lo invade de provocaciones insospechadas, que otrora ha experimentado como pálpitos e impulsos incontrollables que lo conducen a ingresar a los recintos mágicos donde el misterio habita tejiendo y destejiendo sentidos, sugerencias y realidades a partir de las formas.

Por iniciativa propia se indaga, se asiste al enigma y se venera como si fuera un testimonio celestial. Testimonio manifiesto en las cosas materiales e inmateriales; en lo concreto y abstracto; en lo sublime y en lo profano; en la vida y en la muerte; en lo evidente y en lo implícito; y en fin, en la palabra y en el silencio del mundo, de las cosas, de los seres.

La realidad está ahí siempre presente, expectante, esperando incitaciones para dejarse sopesar, saborear y habitar. Se expresa mediante lenguajes enigmáticos que atienden no sólo a una idea sino también a un sentir que adquiere vida a través de las formas²; forma que en este caso se convierte en palabra, en signo y que se presente a dar testimonio de la realidad misma. Palabra que da vida, que vehicula la realidad a través de sus formas y que transita cargada de su propia esencia. La indagación debe estar animada por actitudes de curiosidad, sospecha, excentricidad pero ante todo, debe atender los impulsos propios de la razón y emoción del ser que busca. Las búsquedas nunca son iguales; los hallazgos, menos.

Desde la antigüedad, alguien acompaña el proceso de búsqueda que realiza el individuo. Bien de manera implícita o evidente; conscientes o no, estamos asistidos por una especie

1 Entiéndase la comprensión como la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas. Según Manfred Max Neef, la comprensión le permite a la persona formar parte de la cosa que comprende. En este caso, la comprensión del currículo a partir de su analogía con el signo, le permite a los actores educativos, formar parte de él. De manera contraria tendríamos la concepción de la comprensión como un mero ejercicio memorístico, como plantea ELLIOT, J. (1990) En: Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación.... Investigación – acción en Educación. Madrid: Morata. Pág.212

2 LUKACS, George. (1987). El Alma y las formas. México: Siglo XXI

de faro que focaliza y prepara el sendero de nuestras búsquedas. Desde lo espiritual la idea de un Ser Superior; en lo racional, la ciencia; y en lo mágico, la poesía.

Hasta aquí estamos asistiendo a un dilema. De una parte, tenemos al ser invadido por sus impulsos y por una serie de cuestionamientos que lo definen como antagónico, capaz de interrogar a la realidad y a su propia condición humana. A partir de esta condición, emprende sus búsquedas; y de otra parte, la realidad sugerente e inacabada que se presta a juegos de desciframientos inagotables. Entonces, es aquí donde el rol del acompañante adquiere el verdadero significado y puede convertirse en “Infierno o Paraíso”, dependiendo de su oficio y prudencia durante el cortejo.

Porque si el currículo se asume como un documento terminado, prescrito y prefijado, donde sus búsquedas como docentes y la de los demás sujetos –estudiantes, actores educativos...- universitarios no tienen oportunidad de realización, entonces será provocador el “olvido del ser” como diría Kundera y participará de la construcción e su propio infierno.

En cambio, cuando tenemos la prudencia para inferir sentidos subyacentes a los referentes que nos presente la cultura educativa –universidad- como señales que dan cuenta de un universo infinito, participamos de dinámicas que conlleva el desciframiento constante, la interpretación de lo oculto y generamos el diálogo de sujetos, realidades, verdades, visiones de mundo, conciencias, nociones y en fin, acciones que expresan y reflejan el sentido de las relaciones realidad, individuo y conocimiento. Es así como el individuo se deja permear y entra a participar de otras lógicas, quizás las mismas, pero con un nuevo sentido en su comprensión del mundo como umbral del Paraíso.

La educación como acción reflexiva y consciente, es entonces uno de esos acompañantes que propicia la interacción de los seres humanos con las cosas, consigo mismo, con los demás y con su propio destino. Su papel es fundamental ya que por medio de sus prácticas, discursos y ambientes de enseñanza dispone los escenarios para el ritual donde acoge a los invitados que tienen el privilegio de acudir a la cita que les otorga la vida. Una oportunidad que no todos los individuos tienen, ya que está mediada por las condiciones sociales que determinan sus búsquedas y la vida misma. Allí se actúa durante algún periodo de tiempo que ha sido establecido por la educación como sistema; y, al partir, ya no seremos los mismos. No sé si por el prodigio de la razón, la espiritualidad o por el ejercicio mismo de la discordia, seremos otros; seguramente tendrá que acudir la moral a decidir o a calificar nuestras actuaciones posteriores.

“Las civilizaciones comprendieron que educar al hombre –el zoon politikon que dijo Aristóteles-, fuente de toda acción y de toda conducta, es insertarlo en su medio e imprimirle las notas de la comunidad en donde ha de vivir. La Educación de todos decide el destino exterior y de la estructura interna y espiritual del conjunto humano. La educación es ese acto colectivo mediante el cual la sociedad induce en sus miembros y generaciones los valores que caracterizan la vida civilizada y, a su vez, los individuos y las generaciones constituyen la sociedad.”³

3 BORRERO C., ALFONSO. S.J. 2002. Educación y Política. La Educación en lo superior y para lo superior. Conferencia VI. Simposio Permanente sobre la Universidad. ICFES.

Más civilizados, menos nosotros; o, más nosotros y menos civilizados. ¿Quién podría calificar este efecto? Entraríamos en otra controversia sobre los cánones y estándares a partir de los cuales se válida una vida, una esperanza, una visión de mundo. Porque como enunciaba anteriormente, el acompañante, en este caso la educación, juega un papel decisivo. Puede llegar a extinguir las expectativas, ilusiones y esperanzas de los individuos. Una manera de agotarlas es ignorándola mediante la asunción de la persona como objeto inerte, presto a consumir conocimiento; otra, contrariando su propia dinámica y su razón de ser, convirtiéndolo en otro; o, asumiendo y ocupando en el escenario espacios tan distantes que en dada aportar a la iluminación requerida para el hallazgo. Pero también puede, en cambio, avivar y fortalecer estas condiciones previas cuando la educación, como sistema, ha sido reflexionada al concebirla como objeto de estudio a partir de la pedagogía, porque entonces su estructuración, proyección y realización, tendrá sentido.

La comprensión de la relación individuo y sociedad es definitiva en la formulación de los currículos universitarios. De ella deriva gran parte de la realidad educativa que finalmente se logre realizar.

3. EL CURRÍCULO COMO MEDIACIÓN ENTRE INDIVIDUO Y SOCIEDAD A PARTIR DEL CONOCIMIENTO

El análisis y reflexión sobre el papel que cumple la educación en los procesos formativos de los profesionales, debe ocurrir en espacios hieráticos y estructurados, asistidos por las reflexiones epistemológicas que desde la pedagogía, permitan, como diría Platón, elevar el alma hasta las alturas desde donde se puedan establecer diálogos con lo Divino y desde allí, incursionar en la profundidad de lo humano, de lo terrenal. Este espacio se refiere a “el currículo”.

Con tal sabiduría –la ciencia, el ser humano, el mundo- estaremos preparados para disponer en el currículo las escenas⁴, elegir los accesorios, la utilería, los ambientes y visualizar los tiempos necesarios para colmar de sentido dichas escenas. Se trata de estructurar sistemática e intencionalmente nuestra intervención en la vida de los seres humanos; de unos seres que, al romperse la cuarta pared, intervienen y participan en los eventos, en sus propias construcciones. Se acogen individualidades, se reconocen las realidades como factores que promueven y provocan las estructuraciones de la obra: la educación. Los actores entonces, se mezclan, giran, se vuelven actantes y pasan a representar su realidad misma que no es otra que la realidad social.

Es decir, que una educación que privilegia a la persona tendrá que comprender sus búsquedas y, a partir del análisis de la sociedad desde sus tendencias y paradigmas, procurar hallar formas que le permitan articular la cultura, la sociedad, los individuos desde el conocimiento en un todo armónico que revele vitalidad y movimiento. Se trata de estructurar “formas” de organizar el conocimiento y disponerlo de tal manera como si se tratara de una obra de arte. Esto le permite a los actores -acompañantes- que asumen la enseñanza, potenciar las dimensiones de los seres humanos que educan.

4 Entiéndase escena como la cultura y los ambientes de aprendizaje. Para complementar la idea, revisar los planteamientos de JACKSON. (1998). La vida en las aulas. Madrid: Morata. Pág. 44

De la manera prudente, cautelosa y reflexiva como se asuma esta elaboración depende el significado que la organización y estructuración de la acción educativa adquiera. Podrá por ejemplo, establecer diálogos entre las disciplinas, saberes y profesiones; aliar propósitos de tal forma que logren articulaciones dinámicas que iluminen al individuo y lo impulsen hacia sus búsquedas.

Más allá del conocimiento de los intereses técnico, práctico o emancipatorio⁵ que propone Habermas y que Grundy⁶ traduce como función del currículo, los actores que participan en la escena educativa tendrán que apropiarse y asumir el currículo como su propia realidad. Ello implica no solo conocimiento, sino también reflexión y comprensión de la realidad, de las cosas, de los seres humanos, de lo dicho y silente; sabiduría para interactuar con el otro, consigo mismo, con la ciencia; y visión de mundo presta a modificarse y a transformarse a partir de estas relaciones.

La educación como acompañante de las búsquedas de los seres humanos, se convierte un escenario sagrado a donde se asiste no sólo como espectador, sino también, a participar -como en el carnaval, que no solo se ve, sino que se vive con excentricidad y familiaridad-. Este hecho nos conduce a comprender que los actores educativos que intervienen en el currículo deben pasar por una especie de purificación donde ocurran nuevas concepciones del conocimiento, de las personas, de la sociedad, de las cosas, de la vida y del destino mismo. Porque no es lo mismo un conocimiento científico que atiende a la lógica epistémica y que explica el mundo. Al elegir un conocimiento con propósitos formativos, se está redimensionando sus alcances científicos, donde no solo se concibe como medio para formar y potenciar las dimensiones de la persona, sino que también le permite movilizar la ciencia misma al generar nuevo conocimiento. Se trata del diálogo entre lo subjetivo y objetivo que debe ser fundamentado en el currículo y que permita promover la transformación social⁷.

Como fisonomía, la educación exige conjugaciones donde la realidad se disponga de manera abierta e inacabada a permitir y a fomentar en el ser humano sus búsquedas y a propiciar hallazgos a partir de la ciencia. En este sentido, la conciencia crítica no se forma discursivamente, sino que tendrá que estar asistido por una serie de prácticas que desde el conocimiento iluminen nuevas realidades y que además de la razón, de la rigurosidad que exigen las disciplinas que dan soporte a una profesión, permitan la participación real de los actores aprendices y enseñantes en la escena hasta que en su girar inagotable, adquieran significados más allá de los discursos mismos. Se trata de privilegiar la sabiduría al asumir acciones educativas que activen y develen las esencias de los individuos, de la sociedad, de la ciencia y de la realidad misma; esencias que han sido anestesiadas por los males del siglo.

5 En el sentido de S. Kemmis, existen contradicciones en el momento de abordar los procesos educativos, entre los individuos y los grupos, entre la conciencia y la cultura, entre la acción y la estructura y "... la búsqueda de las contradicciones invita al diálogo y al razonamiento dialéctico en grupo, a la participación democrática en la interpretación y en la toma de decisiones, y desarrolla un sentido de compromiso en la lucha por mejorar la educación". En *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1998.

6 S. Grundy (1998) *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata

7 Kemmis, Stephen. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Comprender por ejemplo, que los signos presentes en el currículo globalizado, expresan y refieren realidades educativas mucho más allá de las palabras. Las partes que dan consistencia significativa al todo, también están participando de otros significados. El desencadenamiento de los significados ocurre cuando el intérprete, actor educativo, a partir de la reflexión que le deriva la pedagogía, emprende búsquedas de significados con el propósito de observar críticamente su propia acción, sus actuaciones dentro y fuera del aula, sus creencias, su visión de mundo: en fin, su cultura. Esta actitud de indagación debe acompañar a los actores también cuando conversan con el enseñante, ya que de este diálogo podrían surgir habilidades para interrogar la vida: actitudes críticas capaces de iniciar complejos desciframientos. La investigación como función esencial de la educación superior, ocurre cuando en los ambientes de aprendizaje se generan estas intenciones, se desarrollan procesos educativos capaces de superar lo meramente empírico, material, evidente.

Se trata de una invitación para actuar en el silencio y es de allí, escuchar nuestras propias voces y los ecos del pasado, de la historia, del presente, de la eventualidad. Invitación a sentir y a presentir la ciencia en su rigor imponente que la caracteriza y con ella, descifrar los misterios que habitan más allá de los hechos que observamos. Un docente que logre estos ambientes educativos, será capaz de conjugar, desarrollar y gestión sus currículos desde la relación con la investigación. Una relación que demanda acción donde el actor, docente, intervenga y provoque la participación real de los invitados. Allí donde conocimiento, realidad y sujetos –que como signos, que forman parte de un macrosigno- actúen, establezcan relaciones y dinamicen el aprendizaje. Este relacionarse concientemente, como interacción, provoca transformaciones en la manera de asumir la realidad, de comprendernos como sujetos y de comprender la ciencia para esclarecer ideas, realidades, anhelos.

Si bien estos significados pueden ser descifrados desde ellos como signos, también es cierto que forman parte de una realidad más amplia: el currículo; en sus relaciones nos conducen a regiones mucho más complejas donde el universo de la ciencia se torna impredecible. Estamos en la sociedad del conocimiento, es decir, en una realidad que requiere que el conocimiento sea vector, eje fundamental a partir del cual giren los signos y desde su girar, emerja la vida. Porque al estar en contextos globalizados, nos conduce a aperturas no solo de fronteras geográficas, sino también, mentales, que dialoguen con otras realidades, con otros proyectos de nación, de individuos. Estamos en el auge de la tecnología y las comunicaciones, con ellas podríamos realizar los anhelos de interrelación con otras experiencias y realidades.

Como consecuencia de estas tendencias, en la educación superior estamos invadidos por discursos que como referentes vacíos nos prometen otras organizaciones del mundo educativo. Pero como se trata de “palabras prestadas” por los factores externos – generalmente del mundo empresarial-, dichos discursos aún no son significativos para los actores educativos, quienes como acompañantes del proceso formativo, deben actuar de manera inmediata y por ello resuelven el tema de los significados buscando equivalencias semánticas entre los nuevos términos y los antiguos; así explican sus prácticas, la cultura institucional y el deber ser que circula en las palabras. Para comprender los alcances que los nuevos discursos promueven en la educación superior, tendríamos que establecer relaciones dialógicas entre actores educativos, disciplinas, propósitos y contextos concretos de formación tanto disciplinar como profesional.

Es así como al concebir la estructura curricular como signo y ella misma organizada a partir de los signos, entonces tendríamos un referente como entramado de significados que invita al desciframiento. Mediante la gestión que del currículo hace el docente, los directivos académicos y demás miembros de la comunidad académica, los componentes y fundamentos curriculares van adquiriendo sentido real, se realizan y dinamizan en las culturas y ambientes de aprendizaje como una totalidad, dibujada por significaciones inagotables, referentes que no cesan de invitar a sus desciframientos, a indagar en sus misterios. Allí ocurren aprendizajes con significado tanto para estudiante y docentes; generación de conocimiento; apropiación de realidades y conocimiento de la ciencia, la cultura y de sí mismos.

4. FORMA Y CONTENIDO CURRICULAR

Tantos equívocos humanos en la formación profesional, demandan reflexiones educativas. Y es la pedagogía quien nos aporta un saber que orienta las decisiones sobre la elección de contenidos y su organización, gestión y evaluación que favorezca la relación del individuo con la sociedad. En cualquier nivel de escolaridad, la educación mediada por la reflexión, se apoya en el conocimiento. Un conocimiento que adquiere fisonomías aprehensibles, abiertas, próximas a la realidad humana; hecho al cual se le debe dar mayor solidez y madurez hasta alcanzar y merecer la autonomía otorgada a la educación superior. Nos estamos refiriendo a los contenidos que han sido elegidos porque prometen contribuir en el desarrollo profesional de un ser humano íntegro; contenidos que adquieren un significado de conocimiento formativo el cual le da estructura al currículo.

Para comprender esta idea propongo concebir al currículo como un signo. Signo en tanto comunica, en tanto dicotomía entre el significante o referente; aquello que intenta representar; o más bien, ser las cosas, la vida, los seres humanos, las ideas, los sueños representados; y un significado que habita y es la realidad, las cosas, los seres, todos ellos al mismo tiempo.

“En este sentido la realidad del signo es totalmente objetiva y se presta a un método de estudio objetivo, monístico, unitario. Un signo es un fenómeno del mundo exterior. Tanto el signo mismo como todos sus efectos (todas esas acciones, reacciones y nuevos signos que produce en el medio social circundante) ocurren en la experiencia exterior... la ideología es un hecho de conciencia; el cuerpo externo del signo no es más que un revestimiento, un medio técnico para la realización del efecto interior, que es la comprensión”⁸

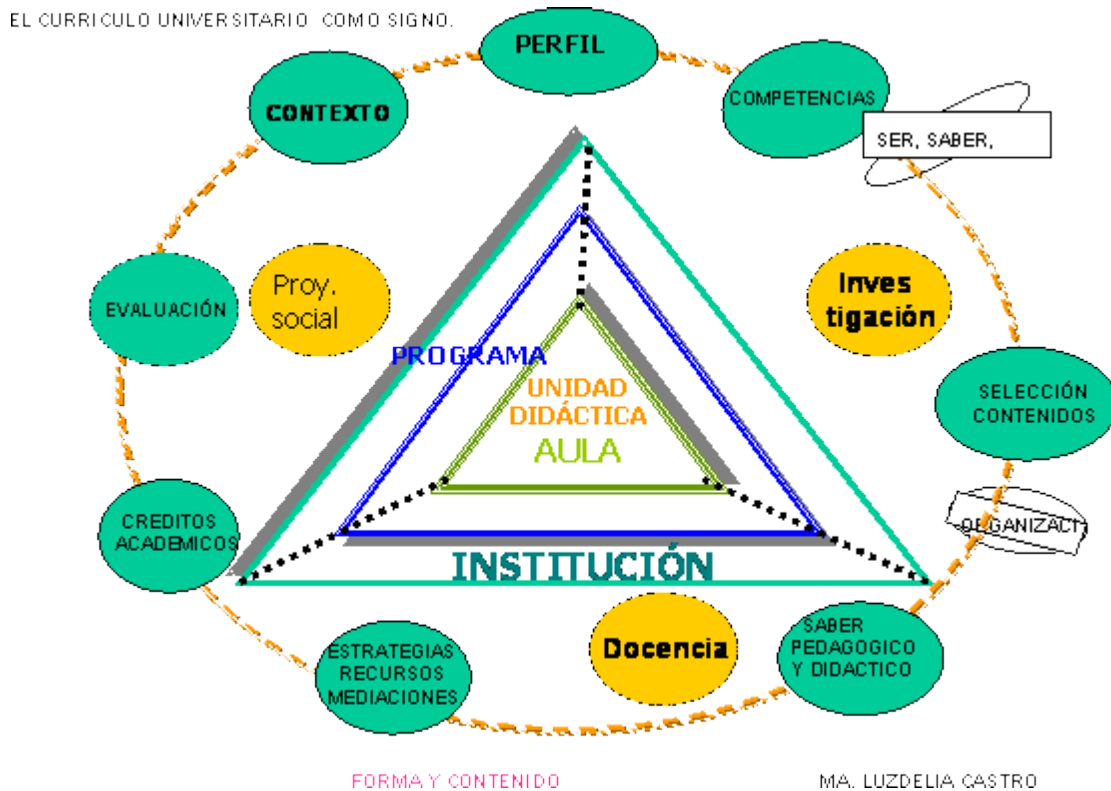
Desde esta perspectiva la estructura curricular revela sentidos más amplios, complementarios e inagotables que aspiran a lograr la armonía y por qué no, la realización feliz. Y es mediante el ejercicio de la comprensión como pueden emerger de él, nuevas configuraciones, nuevas realidades, nuevas concepciones y creencias; es decir, nuevas semiosis⁹. El revestimiento del currículo es similar al de una obra de arte, donde todo se configura de una misma materia, los signos; y donde cada una de sus

8 Según Voloshinov, “donde quiera que esté presente un signo, también lo está la ideología”. Así al plantear el currículo como signo, la investigación aspira a ubicarlo en el dominio del referente cultural que solo adquiere vida y se actualiza mediante las prácticas educativas que desarrollan el pensamiento crítico del sujeto social. VOLOSHINOV, Valentín. El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires: Nueva Visión.1976

partes es un signo que está visible y silenciosamente dispuesto, ordenado, relacionado esperando una nueva oportunidad: una comprensión en sí mismo y en relación con los demás signos como visión sistémica.

Se anuncia aquí una comprensión del currículo desde sus fundamentos como idea – epistémica que habita en el signo-; desde su estructura, donde sus componentes – contexto, contenido, didáctica, evaluación...- serán comprendidos en sí mismos como signos que revelan y develan realidades en sí mismos, pero que adquieren verdadero sentido en la totalidad, en la armonía que expresa su artísticidad, su forma y que surge gracias a esas alianzas que se establecen entre los signos-componentes como un procedimiento semiótico. Es un llamado a las formas, como diría G. Lukacs¹⁰, donde el currículo siendo signo –totalizante- sea creado desde la conciencia o inconciencia estética que exige el arte.

En la siguiente gráfica encontramos la representación que del currículo hemos venido proponiendo al considerarlo como signo, conformado por dos caras: la forma que da significado al contenido. Se observa como el marco general es envolvente –circular- y expresa los lineamientos y parámetros curriculares institucionales los cuales a su vez, van expresándose en nuevos círculos concéntricos donde se hace más visible y concreto el Proyecto Educativo Institucional.



9 En los términos de Morris, la operatividad de los signos genera la semiosis: se trata de nuevas articulaciones de los signos que van provocando nuevos significados. Ob.cit.

10 Goerge Lukacs. El alma y las formas. México: Siglo XXI

Se trata de ver al currículo como un sistema en donde tanto los niveles curriculares como los criterios –flexibilidad, integralidad, pertinencia- y las clases de currículo –explícito, oculto, nulo, oficial- poseen la idea de totalidad. En cada actuación educativa cada componente interviene y se determina a partir de la significación de los demás. Aquí encontramos el sentido de la coherencia y calidad curricular tan anhelada.

En las universidades le hemos apostado a nuevos discursos que circulan de manera “desprevenida”, como ajenos, prestados, impropios. Discursos que desde la visión sistémica del currículo deben ser descifrados con el ánimo de validarlos hasta darles sentido en la cultura institucional. Si bien la palabra inventa el mundo, también ella refiere una realidad en tanto real o virtual, presente o ausente. Los discursos educativos que asumimos se convierten en referentes “vacíos”, en promesas que ensanchan las ilusiones, pero que mediante la contrastación con la realidad empírica de la educación, decaen en su intento por lograr transformaciones en las culturas institucionales.

Como alternativas, retomo el planteamiento de Charles Morris, quien propone¹¹ la idea de “semiosis” en el siguiente sentido: “se ha considerado que la semiosis implica tres factores: lo que actúa como signo, aquello a que el signo alude, y el efecto que produce en determinado intérprete en virtud del cual la cosa en cuestión es un signo para él”.

De conformidad con este planteamiento, podremos inferir que Charles Morris define a la semiosis como el procesos en que algo funciona como signo. Para este proceso según el autor, existen tres dimensiones que referidas al currículo en virtud de la analogía propuesta en este planteamiento, se expresan de la siguiente manera:

- El vehículo sígnico: lo mediadores, o lo que actúa como signo; donde el currículo ha sido asimilado semánticamente como “mediador” entre la sociedad y los sujetos que actúan como docentes y como profesionales en formación.
- El designatum: aquello que el signo alude; en este caso, la realidad social, cultural, tecnológica, científica, económica, política que actúa como factor determinando en el proceso educativo.
- El Interpretante: referido al “efecto que produce en determinado intérprete en virtud del cual la cosa es un signo para él”. Es en esta fase de la semiosis donde recae el sentido de la propuesta de comprender el currículo como signo.
- Denonatum: entendido como “aquello a que se alude existe realmente como algo referido al objeto de referencia”. Donde al currículo se convierte en lo aludido y promete una presencia y vigencia realmente real.

Es decir, que si desde sus orígenes el currículo asumía funciones de mediación que atendían a las necesidades de la sociedad cuando de educar guerreros y atletas se trataba, durante su evolución, ha venido experimentando diferentes concepciones y funciones que siempre le otorgan el mismo lugar: ser mediador entre educación y sociedad; entre

11 Esta disección pretende sugerir la idea del autor de actuar en beneficio de la causa interpretativa, al brindarnos el término “semiosis” como posibilidad de generación de nuevos significados a partir de las relaciones entre los signos. Se refiere a los signos formantes y a los signos no-formantes.

individuos y grupos; entre el ayer, el hoy y el mañana; entre el aquí y el allá. El currículo no sólo constituye una parte de una realidad individual o social como cualquier cuerpo físico, sino que refleja y refracta otra realidad exterior a él. Está presto al desciframiento constante, a la construcción colectiva, se regodea como inacabado, requiere de realizaciones; porque él mismo es ideología, conciencia, forma que habita todos y cada uno de los actores, los espacios y los tiempos que le dan vida en cada actuación.

Hoy el currículo viene asumiendo diversos enfoques, de manera inconsciente quizá, en la cultura de las universidades. Es fundamental identificar sus relaciones, complementariedad y propósitos, a fin de lograr la coherencia y pertinencia en la formación profesional y disciplinar de las nuevas generaciones.

5. EL CURRÍCULO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES REFLEXIVOS.

Al ofrecer una alternativa de aproximación al currículo universitario como un ser vivo, como la cultura misma con movimientos secretos del pensamiento, estamos afirmando que en el currículo habitan sentidos tanto en su encadenamiento, en sus partes, en lo dicho y en lo silente; como en el presente, en el pasado y en el futuro; en la vida, en la muerte; en su continuidad, en su discontinuidad. Es decir, que cualquier cultura educativa podría dejarse sopesar en él y ser él en un propósito de construcción de él mismo. En la medida en que el currículo es signo, no solo es reflejo de la realidad sino que también es un fragmento de la realidad que manifiesta los modos de ser de la educación en un espacio y tiempo determinados y que puede considerarse como lo fundamental, anterior inclusive y casi siempre, a las palabras.

Con una comprensión del currículo desde estas perspectivas, se aspira a movilizar la conciencia de los actores educativos hasta lograr que, no conformes con el lugar que les ha sido asignado como consumidores de conocimiento y de currículos, asuman de manera conciente y responsable la formulación y gestión curricular. Desde la relación educación y sociedad y desde el diálogo entre la teoría con la práctica, ejerzan su papel activo para descifrar los misterios del acto educativo como construcción social que se centra en la esencia de los seres humanos que educamos como individuos sociales, y producto de la sociedad misma.

“El mundo social es construido en bruto cotidianamente, aun sin quererlo, por la simple lógica de la reproducción inscrita en nuestras disposiciones. La reproducción es el recurso mínimo de la sobrevivencia... si el mundo social no es de una vez y para siempre lo mismo es porque los hombres y las mujeres que lo construyen no son, de una vez y para siempre, lo mismo. Es el oficio de hombre y de mujer lo que crea el mundo social. Algunos como aprendices, otros como maestros, y otros más como aprendices-maestros”

El papel de la universidad que participa del sistema educativo, no podría ser el de perpetuar la sociedad en su dinámica sucesiva. Mediante la interpretación del currículo universitario como signo, la universidad, a partir de los procesos de formación de seres humanos con nuevas visiones de mundo, con pensamiento divergente y propositivo, intervendrá críticamente en los rumbos del mundo, de la historia, de su propio destino.

Si la universidad está dispuesta a romper el círculo vicioso en que está anegada al formar a los profesionales, debe asumir sus funciones sustanciales de manera responsable. Es decir, optar por la ciencia como generadora de conocimiento y

promover entre sus actores la reflexión de tal manera que, la circulación, actualización, adaptación y comprensión del conocimiento se dé de manera consciente, crítica y propositiva, amparada en un saber pedagógico; tal provocación se expresa en las dinámicas que desatan interacción entre las culturas del que enseña y del que aprende; entre los fundamentos y componentes curriculares; entre los diferentes actores que intervienen en los procesos educativos; así podrá avizorar horizontes próximos y posibles de ser intervenidos desde el presente.

Las tendencias del mundo actual impulsan transformaciones¹² en la manera de asumir la educación superior hoy, porque tras estas críticas se esconde una versión del dilema del rigor o la pertinencia. Lo que más necesitan aprender los aspirantes y profesionales de la práctica es aquello que los centro de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar. Y la versión del dilema que se produce en estos centro tiene su origen, al igual que para los prácticos, en una subyacente epistemología de la práctica profesional, durante mucho tiempo ajena a un examen crítico, consistente en un modelo de conocimiento profesional incrustado institucionalmente en el currículum y en los convenios entre el mundo de la investigación y el de la práctica.¹³

Esto ocurre cuando se asume el conocimiento de manera consumista animada por la racionalidad técnica; acción que realizan las instituciones profesionalizantes, desconociendo que su papel esencial de ser facilitadores entre la realización humana individual y la construcción de lo social. Provocar en el estudiante la reflexión permanente sobre su ser, su saber y su práctica con la visión científica que otorga la impronta del profesional reflexivo. Cuando se define un propósito educativo con este fin, los contenidos, conceptos, temas, saberes serán comprendidos no como resultado predeterminado, sino de manera abierta, inacabada y dinámica. Entonces el conocimiento se convierte en vector y proceso capaz de impulsar en los profesionales, interrogantes, actitudes de búsqueda, de indagación; promueve también, ambientes de incertidumbre, de sospecha propicios para el diálogo con la ciencia, con los demás seres humanos y con el contexto concreto de vivencias y realidades.

Estamos ante el dilema de la institucionalización de la educación donde se puede asumir un currículo normativo o concebir un currículo crítico. En el primer caso, las regiones del conocimiento ocupan un lugar pasivo, de segundo nivel que poco o nada contribuye a la reflexión crítica en las formulaciones y gestiones curriculares. En el segundo caso, la interpretación o develación de los significados –currículo como signo– ocurre una apropiación crítica de los actores hacia los fundamentos curriculares en relación con los enfoques sociales. Aquí el papel del conocimiento es trascendental en la medida en que su manera de intervenir en la escena educativa define, en últimas, la formación de profesionales reflexivos (Schön, 2002). ¿Pero quién determina el valor de lo que se enseña? Si enseñar es “poner señas”, mostrar, iluminar; es decir, aportar “signos” a otro que está en su proceso de búsqueda, en el diseño, gestión y evaluación de los currículos universitarios deberían ocurrir reflexiones pedagógicas permanentes a fin de precisar de alguna manera, los siguientes cuestionamientos:

12 Prefiero el término “transformación” más que cambio, ya que este último supone abandonos de lo preexistente.

13 SCHÖN, Donald A. (2002). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones: Barcelona, Paidós

- ¿Qué ser humano –profesional- debemos proyectar?
- ¿Qué expectativas e intereses animan a los jóvenes a ingresar a la universidad?
- ¿Cuáles serían las situaciones problemáticas que orientan las formulaciones curriculares de las profesiones y disciplinas?
- ¿Cuál sería la sociedad ideal que todos anhelamos?
- ¿Los conocimientos se convierten en fin único a partir de los cuales el individuo asume actuaciones necesarias y requeridas por la sociedad?
- ¿El conocimiento es un medio en la formación de la persona y a través de él se dinamizan, potencian y desarrollan sus dimensiones humanas? -entendiéndose en ellas lo racional, espiritual, ético y trascendental-.
- ¿El conocimiento es un punto de referencia cultural y social a partir del cual se realiza el proceso de socialización del individuo?

Reflexionar constantemente sobre estos dilemas puede favorecer la formación de profesionales más concientes, críticos y propositivos; más seguros de sí mismos, de su conocimiento y sobre todo, seres humanos capaces de valorar al otro, a su entorno y desde él, confrontarse con el universo entero. Aquí estamos aludiendo a los enfoques curriculares que en ocasiones se apoyan en prácticas rutinarias amparadas en un modelo pedagógico conductista (Skinner) donde se aspira a que el profesional adquiera conocimiento y asuma códigos ajenos y desarrolle destrezas y habilidades predeterminadas.

Si hemos comprendido que el currículo es signo en tanto se constituya en una representación de relaciones entre individuo, sociedad y conocimiento, los sentidos que subyacen a su estructura manifiesta están cumpliendo su función en la activación y dinamismo que los actores le confieran durante el proceso comprensivo, participativo y habitable. El papel del docente no debe limitarse a “consumir currículos” sino a interpretarlos, a descifrar sus misterios y a fomentar el ingreso del estudiante a la escena educativa.

Si la teoría pedagógica le permite a la universidad la reflexión y el análisis crítico sobre la idea de persona que pretende formar, la sociedad que anhela tener, el conocimiento que elige para ello y las estrategias, recursos y propósitos, al asumir el currículo como signo, la tarea de los actores apenas comienza. Tendríamos que preguntarnos si es posible, a partir de estas perspectivas, imaginar un modelo de ser humano, cuando el reconocimiento de la intimidad humana, la individualidad de los seres es la que ha estado ausente impidiendo las transformaciones sociales. El conocimiento que no provoca iluminaciones, discernimientos y búsquedas se agota y extingue fácilmente. Es frágil. De igual manera, la prudencia, cordura y sabiduría condiciones -vitales de la reflexión-, no pueden ocurrir sin el conocimiento. Según Young, citado por Nieves Blanco García¹⁴ “el criterio último de validación del conocimiento reside en la

14 BLANCO, G. Nieves. (1999) El sentido del conocimiento escolar. En Volver a pensar la educación. Vol I. Madrid: Morata, pág. 190.

contribución que éste es susceptible de aportar al progreso del conocimiento humano”. Pero, cuál sería la manera más acertada de aproximarnos al conocimiento como acompañantes en un proceso educativo?

La misma autora califica a Young como un autor paradigmático y afirma que:

“Una definición así, que comporta elecciones de valores y que conduce a una decisión política, supone rechazar: a) la definición positivista de verdad (correspondencia entre pensamiento y realidad) y b) la caracterización técnico-instrumental de la racionalidad como capacidad para predecir, controlar y manipular la realidad. En definitiva, no se trata sólo de un desacuerdo “formal” sino de una caracterización distinta de la razón, definida por su capacidad de predecir y controlar la realidad...”¹⁵

Entonces el currículo comprendido como signo conlleva conceptos articulados sistemáticamente de la pedagogía, ciencia cuyo objeto de estudio es la educación y se apoya en otras ciencias sociales afines que le permiten desarrollar procesos de construcción de los conocimientos, al asumir la educación de manera reflexiva, conciente y crítica.

Si bien es cierto que existen diferentes enfoques educativos explícitos o no en el currículo universitario, la comunidad académica deberá ser conciente de los enfoques, propósitos y criterios curriculares que realizan, mediante la interpretación que haga del currículo. De lo contrario podría estar organizando sus procesos educativos de tal forma que cumplan solo una “función”, donde el papel de las instituciones educativas estaría relegado a “re-producir” profesionales con un perfil determinado por la sociedad, con el riesgo que esta acción conlleva. En esta forma de hacer educación, la universidad pierde su horizonte como centro del saber; situación que la lleva a realizar actividades simultáneas, desarticuladas y veloces que no permiten formar profesionales sino, “cumplir” con una función mediante la transmisión de contenido.

Pero, si por el contrario, las universidades reflexionan sobre su responsabilidad social, es cuando comprenden el verdadero significado de educar y con ello, visualizan su papel decisivo en la transformación social¹⁶; este hecho exige asumir la educación desde la ciencia, el saber con el rigor necesario para llegar a ser universidad “idea”. Esta, además de tener como punto de partida los paradigmas y factores del contexto histórico concreto, impulsan en los profesionales la formación desde la conciencia crítica con la intención de anticiparse a los rumbos del mundo y generar conocimiento que dé respuesta antes de que surjan los problemas; privilegia la investigación como vía para la generación de conocimiento que contribuya a la comprensión de las relaciones de los individuos, de la sociedad y de las cosas. Promueve el pensamiento crítico y divergente; estimula la creatividad y la interpretación de situaciones específicas de las ciencias, del mundo, del hombre y del devenir, relacionadas con los campos disciplinares y profesionales. Este sería el papel que la universidad como actor acompañante en la comprensión curricular, debería desempeñar si pretende formar profesionales reflexivos.¹⁷

15 Ibid., p.190

16 Kemmis, Stephen. (1998). El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

Se trata de “educar en lo superior y para lo superior”¹⁸ a los profesionales que promuevan transformaciones desde la ciencia, el saber, las disciplinas y profesiones. Profesionales respetuosos de la cultura y con capacidad de ver la realidad que habita detrás de las cosas.

Si la universidad desde su origen, ha sido concebida como centro del saber, científica, universal y autónoma, con preocupación encontramos que “La universidad contemporánea, desposeída en veces de los ideales propios de la educación superior como concepto, continúe, sin embargo, denominándose institución de educación superior, sin serlo plenamente, salvo en lo profesional”¹⁹. Nos corresponden entonces, reorientar sus funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social hacia la provocación de los avances científicos, tecnológicos y culturales, donde habiten siempre seres humanos al fondo capaces de provocar el desarrollo del mundo.

El currículo como un ser/signo moviliza, se adapta y reconstruye en virtud de un significado para la formación de profesionales concientes, con capacidad de análisis, reflexión, capaces de soñar con mundos más justos y armónicos. Tanto su forma – estructura- como su contenido –fundamentos-, son mutantes, vitales y prestos a conjugar nuevos sentidos, nuevas interpretaciones tanto de la cultura institucional en el tiempo como de la realidad social y cultural externa a la cultura universitaria misma. Esta redimensión desarrolla la conciencia crítica y fomenta la investigación y experimentación científica; acciones que retoman la responsabilidad social que, desde el saber, le corresponde a las instituciones de educación superior para hacer ciencia y crear tecnología.

Es coincidente el planteamiento de G. Sacristán²⁰, los desarrollos curriculares ocurren durante procesos permanentes y cotidianos que desconocen los efectos sobre los estudiantes que se forman. Son los niveles de conciencia como producto de la práctica reflexiva, el lugar donde se instala el saber pedagógico. Luego de una acción inconsciente y a partir de los fracasos de las prácticas, ocurre la reflexión que conduce hacia la transformación de dichas prácticas. El proceso de reflexión sobre la práctica curricular desde la interpretación del currículo como signo y su operatividad de sentidos “semiosis”, permite que se refine la reflexión y desde ella, sistematizar los procesos para que emerja la teoría significativamente.

Hacer conciente los diálogos entre el discurso explícito y los silencios que dejan vacíos formativos –ocasionados por grados de inconciencia de los actores-, se convierte en posibilidad de construcciones de sentido, propias del pensamiento crítico²¹,

17 SCHÖN Donald. (1999) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.

18 BORRERO, A. S.J. Educación en lo superior y para lo superior. Simposio permanente sobre la universidad. ICFES. 2002

19 Obid., p. 40

20 SACRISTÁN, J. Gimeno. (1996). El currículo: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

21 En el sentido de S. Kemmis, existen contradicciones en el momento de abordar los procesos educativos, entre los individuos y los grupos, entre la conciencia y la cultura, entre la acción y la

participativo, autónomo en los nuevos profesionales. El currículo como mediación entre educación y sociedad y como fuente de inagotables significaciones, se actualiza, se conjuga con escenarios educativos propios, interpreta y realiza proyectos colectivos, se moviliza y transfiere conocimiento.

De otro lado, también encontramos que en el currículo permanecen dos tensiones: la primera se refiere a la distancia existente entre la teoría –el discurso que orienta un propósito formativo- y la práctica, como realización individual de los sujetos sociales. La segunda, entendida como la brecha existente entre educación y sociedad, donde la educación animada por su responsabilidad social, termina haciendo lo contrario. Autores como Stenhouse²² plantean que los profesores deben estar en condiciones de asumir una actitud investigativa con respecto al modo de enseñar y, de esta manera, lograr que la intención prescrita y oculta en el currículo, sea realmente consciente y permita realizaciones de sujetos sociales, no la socialización de los sujetos.

El papel del profesor investigador ocurre cuando existen comprensiones curriculares que descifran misterios; actitud investigativa que permitirá superar su concepción estática y agotada del currículo hacia una visión inferencial del conocimiento con lo cual promueve el desarrollo autónomo y sistemático de los profesionales y amplía su propio horizonte de comprensión del mundo. Kemmis²³ afirma que la persona formada desde la perspectiva crítica podrá contribuir al perfeccionamiento de la sociedad y además, a la construcción de un mundo más habitable, más equitativo, más viable.

La modificación del pensamiento, concepciones y creencias de los seres humanos conduce a transformaciones en sus prácticas. Es decir, que al activar la inteligencia surgen nuevas comprensiones, se establecen relaciones más significativas; todo ello desde la interacción individuo-realidad-ciencia.

Si el currículo es un signo, se presentan ya como palabras, ya como silencios, ya como esperanzas. Su significado es mutante e inagotable. Se activa en cada semiosis y adquieren vida en las relaciones que establece con otros signos y en contextos concretos. También adquieren fisonomías, que como referentes se presentan provocadores, en similitud con la función de los libros. Pero, como dice Borges: ¿Qué es un libro si no lo abrimos? Es simplemente un cubo de papel y cuero, con hojas; pero si lo leemos ocurre algo raro, cree que cambia cada vez?²⁴

estructura y "... la búsqueda de las contradicciones invita al diálogo y al razonamiento dialéctico en grupo, a la participación democrática en la interpretación y en la toma de decisiones, y desarrolla un sentido de compromiso en la lucha por mejorar la educación". En *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1998. En el sentido de S. Kemmis, existen contradicciones en el momento de abordar los procesos educativos, entre los individuos y los grupos, entre la conciencia y la cultura, entre la acción y la estructura y "... la búsqueda de las contradicciones invita al diálogo y al razonamiento dialéctico en grupo, a la participación democrática en la interpretación y en la toma de decisiones, y desarrolla un sentido de compromiso en la lucha por mejorar la educación". En *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1998.

22 Stenhouse, Lawrence. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ed. Morata

23 Kemmis, Stephen. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

24 J.L. Borges. *La memoria de la humanidad*. Conferencia dictada en marzo de 1979 en la Universidad de Belgrano. Uno de sus temas fue el libro.

Nos corresponde entonces, desarrollar un proceso de transformación de la comprensión sobre los currículos universitarios. Una propuesta es concebirlo como signo, conformado por una forma y un contenido abierto, inacabado; otra, como realidad predeterminada. En cualquiera de los casos, es fundamental la figura del sujeto educativo que adquiere derecho de asilo en los procesos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

ANUIES (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo.

ALBA, Alicia de (comp. 1998). Posmodernidad y Educación. Colección: Problemas educativos de México. Centro de Estudios sobre la universidad. México: Porrúa.

ANGELES GUTIERREZ, Ofelia (2000). Educación basada en competencias: ¿Una alternativa de transformación del currículo? en La Educación para el Siglo XXI. México : ANUIES.

APPLE, M. (1991) Educación y poder. Paidós. MEC, Barcelona.

BLANCO, G. Nieves. (1999) El sentido del conocimiento escolar. En Volver a pensar la educación. Vol I. Madrid: Morata.

BORRERO C., ALFONSO. S.J. (2002). Educación y Política. La Educación en lo superior y para lo superior. Conferencia VI. Simposio Permanente sobre la Universidad. ICFES.

BOURDIEU, Pierre. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI
----- y otros. (1995). La invención y la herencia. Crisis de los saberes y espacio universitario en el debate contemporáneo. Santiago: Universidad Arcis y Lom

BRUNER, J. (1997) La educación como puerta de la cultura. Paidós.

BRÛNNER, José Joaquín (1998). Globalización Cultural y Posmodernidad. México : Fondo de Cultura Económica.

CERDA, Hugo. (2002). Elementos de la Investigación. Medios, instrumentos, técnicas y métodos en la recolección de datos e información. Bogotá, Editorial el Buho.

Diccionario de la Lengua Española. (1984) Editorial Espasa-Calpe, S.A. Madrid.

ELLIOT, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

FOUCAULT, M.(2001). Arqueología del saber. México, siglo xxi.

FREIRE, P. (1969). Pedagogía del Oprimido. México: Editorial siglo XXI.

GIROUX, Henry A. (1998), La pedagogía de frontera en la era del Posmodernismo en Posmodernidad y Educación. Centro de Estudios sobre la Universidad. México: Porrúa.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.

GRUNDY S. (1998) Producto o praxis del currículo. Madrid: Morata

JACKSON. PH. W. (1998). La vida en las aulas. Madrid: Morata.

KEMMIS, S. (1998). El currículo: más allá de la reproducción social. Madrid: Morata

LÓPEZ J. Nelson. (2001) La De-construcción curricular. Bogotá: Editorial Magisterio.

LUKACS, George. (1987). El Alma y las formas. México: Siglo XXI

MARCELO, C. (1995). Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. Revista de Educación, 306, 205-242.

MCKERNAN, J. (1999). Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata.

MORAGAS, M. (1981) Teorías de la comunicación. G.Gili, Barcelona.

MORIN, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO

PARRA, y HOYOS. (1988). La Universidad Escindida". Textos M.U.D. Universidad de los Andes, Bogotá. .

STENHOUSE, L. (1998). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Ed. Morata

SAMAJA, J. (1993). Epistemología y Metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica. Buenos Aires: EUDEBA

SCHÔN, DONALD A (1992), La formación de Profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

SCHWAB, J. (1973) The Practical: A Language for Curriculum" en Schwab, J. (ed.) Curriculum and the Cultural Revolution. Berkeley, McCutchan.

STEINER, G. (200)1Pasión Intacta. (En , Luis Orozco, Bases para una política de estado en materia de Educación Superior, MEN, ICFES,

TORRES, Jurjo. (1998) El currículo oculto. . Madrid: Morata.

TORRES SANTOMÉ, J.(1993). ?Las culturas negadas y silenciadas en el curriculum? Cuadernos de Pedagogía, No.217, páginas 60-66.

----- J. (1989). El Currículum Organizado Globalizado e Integrado y la Enseñanza Reflexiva. Cuadernos de Pedagogía, Nro. 172, páginas 8-13.

TOUMIN, S. (1977). La comprensión humana. I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos. Madrid. Alianza.

VOLOSHINOV, Valentín. El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires

WAGENSBERG, J. (1994). Las tres formas fundamentales del conocimiento. Ideas sobre la complejidad del mundo (3ra. ed.) Barcelona (España). Tusquets Editores, Serie Matemas

YOUNG, Robert (1993). Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. Barcelona: Paidós