

DEL BASTO, Liliana Margarita. Reflexión sobre el currículo universitario desde la teoría discursiva de la educación. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3 (Julio - Diciembre 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/>>

REFLEXIÓN SOBRE EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO DESDE LA TEORÍA DISCURSIVA DE LA EDUCACIÓN

Liliana Margarita Del Basto Sabogal
lmdelbasto@iered.org

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad del Tolima
Ibagué, Colombia

“Acceder al uso de la razón es atreverse a pensar no solo como posible sino como necesaria la convivencia humana” Guillermo Hoyos .V.

La universidad contemporánea debe responder a los desafíos que le presenta la sociedad del conocimiento, la globalización, el nuevo papel de la ciencia y la tecnología. A ésta institución le urge asumir y sintetizar los temas de la revolución industrial y la revolución democrática, la formación de un ciudadano o ciudadana como protagonista, como funcionario de la humanidad con un claro sentido de la responsabilidad de la opinión pública como conciencia crítica de la sociedad. Igualmente, la Universidad debe cumplir una “función social” como institución educativa y realizar un “servicio público”, lo que devela dos categorías fundamentales para el análisis: La comprensión de lo “público” y la concepción compleja de la categoría “Sociedad” o , aún mejor, “sociedad civil”.El concepto de calidad que se esta construyendo en el presente siglo se identifica con el desarrollo de la competencia discursiva, en cuanto capacidad colectiva de aprendizaje y debe apoyarse en la comprensión del sentido de lo público, de la sociedad civil, del trabajo en equipo; trazando derroteros muy claros para la educación del tercer nivel, en cuanto a su responsabilidad en lo que se refiere a la formación para la ciudadanía, la mayoría de edad y la democracia participativa. Una teoría discursiva de la educación superior, busca sistemas de formación en donde se aprende comunicando, relacionándose, reconociéndose. En consecuencia, el currículo universitario asume, en la cultura discursiva del proceso educativo, un sentido ético político de participación democrática basada en una concepción comunicativa de la educación, asumiendo la formación de sujetos morales a través de procesos que afecten a todos los integrantes de la comunidad educativa.

ALGUNOS ASPECTOS EN TORNO AL CURRÍCULO

Partimos de una breve referencia al currículo desde su origen y desde algunas de las diferentes concepciones del término para encontrarle un sentido desde la Teoría Crítica de la Educación, retomando aportes de representantes de la escuela de Frankfurt, en especial de J. Habermas quien, además, incluye el diálogo y la comunicación, la acción

comunicativa, como un elemento fundamental en sus reflexiones, lo que nos posibilita, realizar una reflexión en torno al currículo universitario, la educación y la formación, destacando la importancia de asumir una postura ética que permita el reconocimiento del “otro” en su diferencia pero también en su complementariedad con un claro sentido de la solidaridad como valor ético político de la sociedad moderna.

El análisis y estudio del currículo, así como la evaluación del desarrollo de su función en la universidad contemporánea, es cada vez más relevante. Se concibe como una discusión práctica sobre la naturaleza de la educación tal y como se lleva a cabo mediante el trabajo en las instituciones educativas, “constituyéndose en un debate sobre cómo educar en la práctica” (KEMMIS, S. 1993:12).

En el ámbito educativo y particularmente en la universidad, el tema del currículo ha asumido especial importancia. Recientemente se ha generado un notorio interés hacia lo curricular, ya sea por las normas que obligan a su revisión y estudio (auto evaluación institucional, la acreditación de programas e instituciones, el sistema de créditos, entre otras), o porque esta temática se ha convertido en un eje en la formación de quienes eligen conocer, comprender y buscar la transformación de la educación.

Qué es, qué se entiende, cómo se define, cómo se concibe el currículo. Estas inquietudes obligan a realizar una muy breve revisión de la noción de currículo, de su evolución y de las tipificaciones o diferenciaciones establecidas para lograr reflexionar sobre el sentido dado en la formación de ciudadanos íntegros capaces de asumir un liderazgo en el desarrollo de una sociedad autogestionada.

La noción de currículo es polisémica y polimorfa, se encuentran múltiples definiciones, diferentes corrientes, posturas teóricas y variadas interpretaciones. Se detectan diversos significados que a lo largo de la vida republicana ha tenido el concepto de currículo, así como inercias y vacíos en los procesos institucionales y la búsqueda del horizonte de sentido en el que podríamos comprometernos para la reorientación de la vida académica y de nuestra práctica pedagógica en el ámbito de la formación universitaria¹.

A pesar de que algunos autores han remitido a Grecia el origen del término, acogiendo a la clasificación helenística de los saberes y las artes que se concentraba en el Trivium, las artes de la palabra para expresarse con corrección, lógica y elegancia (dialéctica, retórica y gramática) y el Cuadrivium, las disciplinas de las cosas y las cantidades (aritmética, geometría, astronomía y música); existe un reconocimiento explícito, por parte de ciertos estudiosos, de que el surgimiento de la problemática curricular se remonta a la época de finalización de la segunda guerra mundial, en el contexto de la “pedagogía de la sociedad industrial”, como una nueva articulación de la relación educación y sociedad, y particularmente, escuela y sociedad, en un discurso pedagógico que se expresa a través de la teoría curricular, la evaluación y la tecnología

1 Al respecto las profesoras de la Universidad de Nariño, Mireya Uscatégui e Isabel Goyes, describen las diferentes nociones de currículo en el documento: “Reformas educativas y currículos Universitarios”. En: Revista Itinerantes. Cultura, educación y formación. Revista del área de currículo del doctorado en educación RUDECOLOMBIA. Popayán. Colombia 2002. No 1. Igualmente, Ángel Díaz Barriga en el primer capítulo de su libro, analiza el contexto del surgimiento de la problemática curricular y establece algunos antecedentes del uso del término.

educativa, con una marcada influencia del conductismo, el pragmatismo y el funcionalismo, que aún persiste.

El abordar el concepto, lo que cuenta como currículo, a lo que se refiere el término, lo que es y cómo debería ser, aparece moldeado por la historia. Tanto su teoría como su práctica están históricamente enmarcadas. Cada enfoque obedece a una teoría curricular determinada y a una idea de educación, de hombre y sociedad que responde, igualmente, a una metateoría en los términos de Kemmis (1993:31), de esta forma se enfatiza en la historicidad del concepto y en la importancia de generar una reflexión sobre la educación en el momento actual en el cual, urge resaltar el sentido de una acción comunicacional desde la filosofía práctica como expresión política, moral y ética².

Se podría establecer una clasificación desde los paradigmas existentes, asumiéndolos éstos, como visiones y maneras de entender el mundo, el hombre y la sociedad que fundamentan la concepción de educación y de currículo que nos llevaría también a la perspectiva crítica que fundamenta la Teoría discursiva de la educación. Al respecto, la noción de teoría crítica tiene doble significado, primero se refiere a la herencia del trabajo teórico desarrollado por ciertos miembros de la Escuela de Frankfurt, fundamentalmente en el trabajo de Horkheimer, Adorno y Marcuse. Segundo, el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social. La teoría crítica se refiere tanto a la escuela del pensamiento como al proceso de crítica.

La Escuela de Frankfurt rompió con las formas de racionalidad que unían ciencia y tecnología en una nueva forma de dominación, también rechazó todas las formas de racionalidad que subordinan la conciencia y la acción humana a los imperativos de leyes universales, igualmente subrayó la importancia del pensamiento crítico como característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y del cambio social (GIROUX HENRY; 1992:27).

La clasificación por paradigmas es difusa, poco clara, no taxativa y en consecuencia poco nítida; aparecen entonces, articuladas la filosofía, la psicología y la sociología, con la participación de varias teorías. Se detecta que con un cambio de paradigma se genera un cambio de léxico que a su vez, modifica la teoría propiciando la construcción de un contexto compartido de redes de significados y sentidos en diálogo con la pregunta por el hombre, la sociedad, la cultura y por ende la educación.

Son diferentes posiciones frente a las preguntas planteadas por la sociedad, por el hombre y por el sentido de la vida, que se podrían clasificar en: posiciones universalistas, pragmáticas, relativistas, contextualistas, o, en paradigmas identificados como técnico-universalista, pragmático-generalista, crítico-emancipador e investigativo-lingüístico. Al asumir éstos últimos cuatro paradigmas: el Paradigma Técnico (universalista), el Pragmático (generalista), el Crítico y el Investigativo. Se identifican los dos primeros como de tendencia tradicional y los últimos, mas de corte integral y divergente que, desde su especificidad, muestran diferentes opciones para comprender la educación y el currículo y es allí donde podemos ubicar la posibilidad del diálogo y la comunicación como el eje de la formación generada en la universidad contemporánea desde una teoría discursiva basada en la teoría crítica.

2 Acorde a los planteamientos Kantianos.

La comprensión de cada uno de ellos obliga a un trabajo hermenéutico de búsqueda de significados para lo social, lo educativo y lo cultural; haciéndose necesario asumir la visión del contexto desde la complejidad del mundo de la vida y preguntarnos por la responsabilidad que nos asiste a los universitarios en el momento actual. Mientras la Universidad no establezca el diálogo como parte de su ethos y realice una permanente comunicación con la sociedad civil y ésta con el Estado y se sigan considerando como opuestos, continuaran siendo escenario de intereses divergentes y múltiples.

Una clasificación generada en las diferentes posturas estudiadas en torno a currículo, se pudo establecer con base en elementos de la escuela de Frankfurt y en especial en los planteamientos de J. Habermas presentados en el documento "Conocimiento e Interés"³ donde distingue tres intereses cognitivos "cuasitrascendentales" e irreductibles: técnico, práctico, y emancipatorio o crítico.

El enfoque técnico surge en el contexto de la sociedad industrial, la masificación de la educación y la transmisión de conocimientos. "La exigencia de una eficiencia educativa se impuso sobre cualquier concepción de hombre. Éste, cosificado por la sociedad industrial, solo debe recibir la educación que se juzgue necesaria para que desempeñe su papel" (DIAZ BARRIGA; 1996:19); en consecuencia, se caracteriza por una visión tecnocrática de la educación, un modelo conductista basado en la tecnología educativa. En este enfoque se podrían ubicar: Tyler, Bobbit, Taba, Kilpatricky M. Jonhson.

El enfoque práctico, que fundamenta las ciencias histórico-hermenéuticas, reconoce la educación como una ciencia práctica, como proceso en constante deliberación y se ubica en una posición deliberativa más razonada. Su representante más sobresaliente sería Joseph Schwab.

La investigación, la creatividad, la crítica y la autonomía fundamentan el desarrollo de la teoría crítica, con relevancia en la participación activa y responsable de los participantes en el proceso educativo. Se basa en los lineamientos de la Escuela de Frankfurt, la cual presenta un estudio crítico de las relaciones educación, sociedad, escolarización y Estado. Fortalece principios basados en la autonomía y la libertad generando un interés emancipatorio trasformador. Entre sus representantes están, S. Kemmis, Carr, P.Freire, A. Magendzo y Stenhouse.

El paradigma crítico tiene, a su vez, como punto de referencia a Kant, C. Marx, y Habermas con la Escuela de Frankfurt (1923), con especial relevancia de las ideas de este último. Valiosos aspectos del pensamiento marxista y del kantiano, mantienen su vigencia en esta teoría. Al problema del cálculo egoísta, de la explotación y de la racionalidad instrumental se busca dar una solución en el deber imperativo, la revolución y la acción comunicativa con resultados que se han identificado por algunos autores como el "pietismo en la persona", el comunismo basado en la igualdad y el consenso. Se cambia la categoría de análisis del trabajo social de Marx al de la comunicación social en Habermas y el currículo se convierte en una estrategia educativa.

En consecuencia, desde la teoría crítica de la educación, el currículo puede concebirse como un proyecto educativo cuya razón de ser es el conocimiento, la formación y el desarrollo humano fundado en el diálogo y la comunicación desde una racionalidad

3 Ver: HABERMAS. J. Conocimiento e interés. En: Revista: Ideas y Valores. No. 42 y 45 (1985)

comunicativa en oposición al paradigma de la racionalidad instrumental, con un claro énfasis emancipador; que se determina y se construye con la activa, responsable y democrática participación de todos los sujetos en él involucrados; cuyo desarrollo debe entenderse dentro de un proceso flexible, pluri, multi e intercultural abierto a la crítica y contextualizado, que se percibe en la practica cotidiana y se valida políticamente en su reflexión y en su confrontación en el espacio público.

A pesar de que Habermas no ha desarrollado una “teoría discursiva” de la educación, reivindica las posibilidades de cambio social a través de la comunicación, en este sentido “los elementos de la Teoría de La Acción Comunicativa en relación con su ética discursiva y su teoría del Derecho son suficientes para proponer sistemáticamente el sentido y alcances de una reflexión desde las estructuras de la comunicación sobre la educación” (HOYOS, G;2004:16).

APROXIMACIÓN A UNA TEORÍA DISCURSIVA DE LA EDUCACIÓN

El enfoque crítico, ya enunciado desde la clasificación mencionada en torno a los intereses del conocimiento de Habermas o, desde una concepción de paradigma de acuerdo a lo expresado por Khun, se constituye en referente para reflexionar en torno a la educación, la pedagogía y el currículo en el momento actual. Sin embargo, son los aportes de J. Habermas⁴ y del profesor Guillermo Hoyos⁵, los que han posibilitado una adecuada comprensión del sentido de la educación en el momento actual en la medida en que ésta debe constituir en propósito social de transformación de la civilidad moderna para la creación de una cultura de la tolerancia y del pluralismo, de la solidaridad, del diálogo y de la formación de ciudadanos y ciudadanas, del conocimiento para el progreso y para la inclusión social en un momento de gran convulsión política, social y cultural.

Se puede entonces afirmar, que la educación universitaria como proceso formativo, discursivo, comunicativo y argumentativo se abre a la comprensión con miras al entendimiento basado en el reconocimiento del “otro” como interlocutor válido⁶, y a la vez, a la búsqueda del entendimiento, acuerdos y consensos mínimos con base en los mejores argumentos, de lo contrario se estará negando su carácter de social y pública, y su naturaleza formativa y simbólica en detrimento de su rol en la sociedad.

Para que desde los presupuestos de la teoría discursiva de la educación, se dé la posibilidad de que en la universidad los procesos formativos se orienten a la conformación de una sociedad civil fortalecida, en la que lo público adquiera su verdadero sentido a partir de la formación de ciudadanos como protagonistas, se requiere que “La razón comunicativa se constituya en metateoría para explicar los

4 Desde lo expresado en varios de sus textos, especialmente en la introducción a La Teoría de la Acción Comunicativa, en Verdad y Justificación y en los diálogos con John Rawls..

5 Director del Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR de la Pontificia Universidad Javeriana, quien propone desde de la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas, un enfoque apropiado para entender la dimensión formativa de la educación.

6 ya sean personas, culturas, instituciones, comunidades etc.

diversos tipos de acción y su sentido específico de racionalidad” (HOYOS; 2001:12). Porque la comunicación posibilita el entendimiento y resalta el sentido humano y académico de los procesos formativos.

Es así como en la sociedad del conocimiento, con la denominada mundialización y la revolución científico-tecnológica como fenómenos inherentes a la globalización que caracteriza el momento actual, presentan a la universidad contemporánea del siglo XXI, desafíos en torno a la urgencia de una educación moderna que articule los ideales de la revolución industrial, en cuanto a igualdad de oportunidades inherentes al desarrollo material de la sociedad, con base en la ciencia la técnica y la tecnología; y de la revolución democrática, en cuanto a igualdad de ciudadanía, al desarrollo moral y al progreso cultural de la sociedad⁷.

Esto obliga al fortalecimiento de lo público como espacio de ejercicio de la ciudadanía y a asumir la responsabilidad que nos compete en la formación de la opinión pública en una sociedad cada vez mas convulsionada por los fenómenos del mercado, por la manipulación del poder político, por la doble moral de las políticas macroeconómicas, por la deshumanización y la pobreza y por las disparidades éticas que día a día observamos; así como la inequidad, el desempleo y las desigualdades de todo orden. Es necesario repensar el sentido de la ciudadanía, de la tolerancia y la solidaridad como valores ético-políticos de la sociedad moderna que a la educación, y en particular a la educación universitaria le corresponde asumir desde los procesos formativos que validen políticamente el desempeño de los ciudadanos en el espacio público.

Debe ser nuestra preocupación dilucidar, si se acepta que el proceso educativo tiene que ver no sólo con el desarrollo económico en una sociedad del mercado y de la competencia producto de una globalización incompleta basada en políticas mercantilistas, o si además es nuestra responsabilidad la formación para la convivencia, destacando la connotación humana, moral, ética y cultural de la educación. En este sentido, la concepción de ciudadanía democrática como parte de la educación universitaria, aporta un enfoque fundamental al concepto de formación para una sociedad en una crisis permanente (HOYOS; 2004:45).

Los grandes problemas mundiales y nacionales contemporáneos manifiestan cada vez más la falta de comprensión entre las personas y la complejidad de los procesos sociales a todos los niveles, intolerancia social y grandes conflictos; ello exige un cambio de mentalidad que permita formar adecuadamente las nuevas generaciones para el diálogo. Al respecto, conviene citar la reflexión hecha por el profesor Kazepides de la Universidad Simon Fraser de Canada⁸ (2004:175) *“It is no mere coincidence that the prerequisites of dialogue are also the prerequisites of education and that the principles of dialogue are the foundations of a genuine educational curriculum.....Not only is dialogue at the center of all education, it is also the most effective method of teaching the young”*.

7 PARSONS, Talcontt. The System of Moderns Societies. Englewood. Cliffs, 1971. p.97. Citado por Guillermo Hoyos V. Nuevas relaciones entre la Universidad el Estado y la Sociedad. En: Educación Superior Sociedad e investigación. COLCIENCIAS. ASCUN p. 168.

8 Ponencia presentada en International Network of Philosophers of Education 9th Biennial Conference. Organización de Estados Iberoamericanos - Universidad complutense de Madrid. 4-7 de Agosto. Proceedings. Panel.

En consecuencia, el principal desafío que se le presenta a la universidad contemporánea es el de validar, acreditar, el carácter deliberativo y justificatorio inherente a su propia naturaleza pública, de forma que trascienda del aula al campus universitario, y de éste, a toda la comunidad educativa y a la sociedad en general, convirtiéndose en una de las múltiples voces del espacio público-político, en dinamizador de la sociedad civil y en elemento de formación de opinión y voluntad comunes, que erradica el poder coercitivo y la violencia mediante entendimiento intersubjetivo.

A la Universidad, le compete hacer más eficaz la acción política, desarrollando la capacidad de diálogo y propiciando los espacios que permitan generar discusiones racionales, que posibiliten el entendimiento, para llegar a acuerdos constructivos de beneficio común. Este es el ideal que nos plantea Habermas a través de Acción Comunicativa.

Es evidente que existe una relación muy estrecha entre educación y comunicación, entre el diálogo y la educación humana integral; igualmente, es obvio que el espacio universitario es un ámbito ideal para el diálogo y la argumentación, allí se dan diversas oportunidades de expresar, discutir, compartir y fortalecer o debilitar actitudes, virtudes y hábitos ciudadanos de solidaridad, comprensión, pluralismo, cooperación para lo común y lo público. En este ámbito académico, deliberativo y reflexivo se debe promover la participación a todos los niveles, desde los diferentes roles que cada cual desempeña, para que cada uno asuma su papel como protagonista del desarrollo de su institución y de su sociedad, en función del fortalecimiento de lo público como bien común, no como espacio, sino como proceso en continua construcción en el horizonte del interés común y de la convivencia ciudadana. *“Se trata mas bien, del desarrollo humano como desarrollo de las competencias libertarias de los ciudadanos al cual se debe orientar el proceso educativo”* (HOYOS, s.f., p.6).

La pedagogía debe servir como propósito social de transformación de la civilidad moderna para la creación de la cultura del pluralismo, de la solidaridad, de la corresponsabilidad, de la aceptación de las diferencias, del diálogo y de la formación ciudadana; del conocimiento para el progreso, para el desarrollo y para la participación social. Esto plantea la necesidad de asumir la educación como un proceso orientado a la formación para la mayoría de edad, la democracia participativa y la civilidad.

Es imperativo asumir el currículo considerando no sólo la educación para el desarrollo económico sino también la formación para la convivencia y para el fortalecimiento de lo público y de la democracia.

Desde una concepción comunicativa de la educación, estos planteamientos hacen necesario abordar los diferentes procesos de interacción que se generan en el ámbito educativo y, establecer a partir de allí, las estructuras de la comunicación humana, donde la pedagogía se constituye en animadora de la comunicación entre los actores sociales y entre los diversos ámbitos del conocimiento en el proceso educativo como un todo.

Inicialmente, es fundamental que se lleve a cabo la comprensión⁹, toda comunicación comienza por la comprensión. Es necesario que se comprendan los diferentes agentes

9 La comprensión es el punto inicial, se requiere comprender al otro para poder entenderlo y a su vez tomar una postura. Comprender no significa estar de acuerdo, pero si nos da la posibilidad de tomar una posición consciente y responsable frente a la postura del otro.

y que comprendan lo que dicen y, posteriormente, mediante la argumentación y la discusión se consigue llegar a consensos, disensos y a diferentes formas de identidad y de relación interpersonal.

Los momentos identificados en las estructuras de comunicación desde una concepción discursiva de la educación, basada en el dialogo, la participación y el entendimiento para el bien común se relacionan a continuación:

1. Se da un primer nivel hermenéutico básico de comprensión de los significados de las proposiciones y de las expresiones mediante una actitud comunicativa de los participantes. Ello exige que:
 - El educador asuma un rol de participante como ciudadano que se comunica activamente y reconoce en el otro, o en la otra, el interlocutor valido, digno(a) de ser atendido(a) y comprendido(a) (pluralismo razonable). Esta comprensión de sentido es el paso previo para toda investigación y se supedita a la construcción de contextos de participación que abren los problemas sociales en su autentico significado.
 - El educador, investigador participante en procesos sociales actuales, pasados o futuros descontextualiza su propio mundo de la vida, para poder recontextualizar el mundo en el cual participa como dialogante activo.
 - El participante renuncia a ver el cosmos solo desde su perspectiva, para ello debe discernir entre su mundo y el mundo de los demás diferenciando el mundo subjetivo, mundo social y mundo objetivo (regiones de mundo), para de esta forma asumir la complejidad del mundo de la vida. Esto se realiza con base en la comunicación que posibilita a su vez, identificar los diferentes discursos en las variadas formas del conocimiento.
2. A partir de este primer momento, se genera el nivel de validez ontológica de las proposiciones, que se realiza con base en argumentos (razones y motivos), donde, además de la comprensión como paso inicial y necesario, se genera la posibilidad de consensos y disensos con fundamento en tres tipos de pretensiones de validez, de conformidad al tipo de acción que se realice y a la región de mundo donde se lleve a cabo. Entonces, es posible asumir que hay pretensiones de credibilidad, de rectitud y de verdad, en los sujetos capaces de lenguaje y acción a partir de las acciones dramatúrgicas, normativas o teleológicas - instrumentales.
3. Por último, se identifica un nivel de competencia argumentativa a partir del uso discursivo racional del lenguaje. Se requiere de la discusión racional basada en la argumentación y en la comprensión de razones y motivos; lo que implica, comprender opiniones y puntos de vista de otras culturas, desvelar el por qué, aunque no se este de acuerdo. Lo razonable es reconocer la legitimidad de las razones y motivos que cada cual tienen si se considera a su vez, como razones y motivos que puedan ser validos en otras culturas y otras circunstancias. Esto permite comparar el peso argumentativo de las razones y motivos en los diferentes contextos. Todo lo anterior posibilita la construcción de la propia argumentación teórica del educador o investigador con base en: las propias

experiencias, la participación real o virtual en los otros grupos sociales, apoyado indudablemente, en los conocimientos de la disciplina y en los diferentes aportes teóricos generados en las comunidades académicas.

Se estaría presentando una concepción de educación como proceso social de formación de una cultura ciudadana que permite redefinir la problemática de la relación entre educación y cultura como procesos recíprocamente implicados, que posibilitan que el multiculturalismo sea entendido como característica esencial de la sociedad, sin ignorar el peso de las condiciones materiales de la vida y el desarrollo económico, pero haciendo igualmente, énfasis en la urgencia de formar ciudadanos como protagonistas reflejándose lo público y la educación como complementarias y necesarias en la formación.

En consecuencia, la universidad, requiere como condición, para un adecuado desempeño, de un pluralismo cualificado por la permanente discusión y confrontación argumentada entre las diferentes interpretaciones de la realidad contribuyendo al desarrollo institucional. Es inherente a su misión, constituirse en el centro de formación de una nueva cultura política, en la que individuos autónomos, así como partidos, organizaciones y comunidades, puedan exponer y debatir libremente sus respectivos sentidos del bien común con la pretensión de lograr acuerdos racionalmente motivados, técnica y ambientalmente realizables y moralmente aceptables para todos.

En esta perspectiva el currículo universitario debe asumir como su tarea la formación¹⁰ de sujetos morales¹¹ a través de procesos que afecten a todos los integrantes de la comunidad educativa; en congruencia con las necesidades y prioridades nacionales y regionales, buscando el fortalecimiento de la sociedad civil en el empeño por la implementación de procesos de formación para la ciudadanía y el fortalecimiento de lo público y de la democracia; esta sería la posibilidad de poner a dialogar, la imagen científica del mundo como fenómeno y su imagen moral; “la libertad de la razón y la causalidad de la naturaleza” (HOYOS y VARGAS,1996). Es, según lo plantea Newman, unir en la universidad, lo que originariamente había estado unido, “el deseo intelectual de aprender la verdad y el deseo moral de aprender el deber: Unir razón y fe” (LUQUE; 1995).

BIBLIOGRAFÍA

CHARUN, Jorge. Una aproximación al concepto de comunidad académica: su relación con las comunidades científicas. Bogotá: U. Nacional. S. M. D.

10 La universidad promueve y recrea experiencias y oportunidades formativas que le permiten materializar en la docencia, la investigación y la extensión el sentido de su misión, destacando en su tarea, que “la interacción permanente y la comunicación son factores que potencian la formación” como “concepto básico del humanismo” (Gadamer; 1984: 39 ss)

11 El sujeto moral se reconoce como “una especie de funcionario de la humanidad, capaz de reflexionar sobre el todo y de dar razones y motivos de su acción, de acuerdo con la antigua tradición griega del ser capaz de reflexionar y dar razón de lo que se hace; pero también es moral en sentido fuerte el sujeto capaz de disentir (Muguerza 1989), sujeto que toma posición ante situaciones concretas hasta llegar a la desobediencia civil y a la protesta ciudadana. Este es el sujeto de los derechos humanos”.HOYOS, Guillermo. Ética y educación para una ciudadanía democrática. SMD. p.20

- DELORS, Jacques. La Educación encierra un tesoro. Madrid: Unesco-Santillana, 1996.
- DIAZ BARRIGA, Ángel. El currículo escolar: Surgimiento y perspectivas. Buenos Aires: Argentina SA., 1996.
- GIROUX, Henry. Teoría y Resistencia en Educación. Madrid: Editorial S. XXI Editores, 1992.
- GÓMEZ B., Hernando. Educación: Agenda del siglo XXI. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. Bogotá: Tercer Mundo editores, 1998.
- GUTIÉRREZ, R. Elio Fabio, La formación avanzada como socialización en la cultura especializada de las disciplinas. Universidad del Cauca. Popayán SMD.
- GUTIÉRREZ, R. Elio Fabio, PERAFÁN, Lucy. Currículo y práctica pedagógica. Universidad del Cauca, 2002
- HABERMAS, J. Conocimiento e interés. En: Revista Ideas y valores. No. 42 y 45. ISSN: 0120-0062.
- HABERMAS, J. Teoría de la Acción Comunicativa. Madrid: Editorial Taurus, 2001.
- HABERMAS, J. Verdad y Justificación. Madrid: Editorial Trotta, 2002.
- HOYOS, Guillermo. Ética y cultura científica. Departamento de Filosofía U. Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá, 1992. (mimeo).
- HOYOS, Guillermo. La idea de Universidad. En: Revista Panorama Universitario. No 14 (Oct. - Dic, 1991).
- HOYOS, Guillermo. Ética y educación para una ciudadanía democrática. SMD.
- HOYOS, Guillermo. Educación para la tolerancia desde una teoría discursiva de la pedagogía. En: VOICES OF PHILOSOPHY OF EDUCATION. INTERNATIONAL NETWORK OF PHILOSOPHERS OF EDUCATION (9o Biennial conference: 2004: Madrid). Organización de Estados Iberoamericanos - Universidad complutense de Madrid. Proceedings Panel.
- HOYOS, Guillermo y VARGAS, Germán. La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales. Bogotá: ICFES / ASCUN, 1997.
- KAZEPIDES, Tasos. The virtues of dialogo. En: VOICES OF PHILOSOPHY OF EDUCATION. INTERNATIONAL NETWORK OF PHILOSOPHERS OF EDUCATION (9o Biennial conference: 2004: Madrid). Organización de Estados Iberoamericanos - Universidad complutense de Madrid. Proceedings Panel.
- KEMMIS, Stephen. El currículum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata, 1993.
- LUQUE, Mónica. La idea de universidad. Estudios sobre Newman, Jaspers y Ortega y Gasset. OEA / INTERAMER, 1995.

OROZCO S., Luis Enrique. La ciencia y la modernidad como retos de la educación superior frente a la sociedad. En: Texto y contexto. No. 20 (en.-jun. 1993).

RODRIGUEZ, Rafael. Enfoques curriculares para el siglo XXI. En: Revista Educación y cultura. No 30 (Jul. 1993). ISSN: 0120-7164.

USCATÉGUI, Mireya Y GOYES, Isabel. Reformas educativas y currículos Universitarios. En: Revista Itinerantes: Cultura, educación y formación. Revista del área de currículo del doctorado en educación RUDECOLOMBIA. No. 1 (2002). ISSN 1657-7124.

USCATÉGUI, Mireya Y GOYES, Isabel. Teoría Curricular y Universidad. San Juan de Pasto: Ediciones Unariño, 2000.