

DIPLOMADO
TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA
“Una Formación a los Saberes Globales y Fundamentales de la Docencia”

TRABAJO FINAL

TEMA: Diseño Curricular

**DE LOS CURRÍCULOS TRADICIONALES A LOS CURRÍCULOS
INTEGRADORES FUNDAMENTADOS EN EL PENSAMIENTO COMPLEJO**

Planteamiento:

« La educación es la "fuerza del futuro" porque es uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. [...] Debemos reconsiderar la manera de organizar el conocimiento. Para eso debemos romper las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir cómo conectar lo que hasta ahora se encontraba separado. Debemos reformular nuestras políticas y nuestros programas educativos » **(Federico Mayor, Director General de la UNESCO, prólogo a Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro, París, 1999)**

Presentado por: Gilbert Caviedes Quintero

Profesor: Nicolas Malinowski

Enero de 2010

PLANEACIÓN, DESARROLLO Y CURRÍCULO: EN LA BÚSQUEDA DE RESIGNIFICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

RESUMEN

En este trabajo se pretende poner de manifiesto la relación de tres aspectos que en el ámbito educativo cobran importancia y que se relacionan en el propósito de construir horizontes y metas de mediano y largo plazo que orienten las actividades que desarrolla la escuela, en la búsqueda de formar ciudadanos que puedan mejorar sus proyectos de vida: La planeación, el desarrollo y el currículo. Esto da pie a múltiples tensiones e interrogantes que eventualmente pueden permitir profundizar en la problemática de la educación desde una importante institución social: la escuela. ¿De qué manera los procesos de planeación educativa son artífices de los desarrollos o retrocesos de la sociedad y que expresión particular asumen en el campo curricular? ¿De qué manera se articulan los procesos de la planeación educativa, los procesos de construcción curricular y los procesos pensados para el desarrollo humano? ¿Cómo se articulan éstos temas con los procesos de formación de maestros en la Universidad?

Introducción.

En la historia del desarrollo de la educación, se han hecho intentos de transformar la escuela, de acercarla a la vida, a la sociedad, a la ciudad, de la mano de planes y proyectos políticos progresistas y renovadores a veces con resultados esperanzadores pero en muchos casos sin lograr abrir puertas para salir con éxito de la crisis en la que se mantiene y que continua siendo un desafío.

De todas maneras se sigue considerando en medios sociales, políticos y también en la academia, que la educación es un prerrequisito del desarrollo y la democracia. Esta afirmación llega más lejos cuando se proclama que la educación es un medio para alcanzar niveles más altos de bienestar social y de crecimiento económico, al tiempo que cierra brechas en el desigual acceso a los bienes de la riqueza social y cultural (Rodríguez, 2001). Aquí entra en juego el currículo, considerado un campo que ha venido generando corrientes del pensamiento en educación que requieren identificar y hacer explícitos los referentes teóricos y conceptuales que dan sustento a las actividades o prácticas institucionales

realizadas por las instituciones educativas cuando de desarrollan tareas de diseño, ajuste o revisión curricular. En estas ideas y en el marco de corrientes contemporáneas de debate en el campo de la planeación educativa, diversos autores (G. Sacristán. J. Torres, entre otros)¹, sugieren una visión que integre las características y complejidades propias del entorno cultural de las regiones, las necesidades sociales propias de nuestros contextos, con un alto grado de pertinencia y un enfoque global que integre conocimientos cotidiano y disciplinar, ejercicio profesional y fundamentación humanística.

Ahora bien, ¿De qué manera se puede alimentar la reflexión sobre la educación para encontrar una relación significativa entre la planeación educativa, el desarrollo y el currículo? Lo más probable es que las posibles respuestas estén enfocadas hacia la construcción de propuestas integradoras de formación trabajando muy de la mano con los distintos actores sociales, acorde con los desarrollos contemporáneos en el campo curricular. Este trabajo tiene como propósito fundamental poner de relieve algunos elementos que señalen caminos para poner en dialogo algunos conceptos y prácticas en procura de organizar, de la mejor manera, las funciones y propósitos de la institución educativa en nuestro país.

La planeación educativa como expresión de la política social.

Desde finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX se introdujo en el análisis del desarrollo organizacional (sector productivo) la idea de establecer con anticipación, de prever los acontecimientos antes de iniciar actividades en el proceso de lograr metas u objetivos. La misma definición de dichas metas u objetivos estaba considerada como fase inicial en la sistematización de cualquier proceso de producción ya fuera de bienes o de servicios (Blank, 1993).

¿Cuál ha sido la relación histórica entre la planeación del sector empresarial, industrial, y el sector de la educación? La educación no ha evolucionado por fuera de los acontecimientos

¹Teorías y corrientes del pensamiento debatidas en buena parte por la cátedra itinerante UNESCO, "Edgar Morin" para el Pensamiento Complejo, la Cátedra para la Transdisciplinariedad de la Universidad de Valladolid; La pedagogía crítica fundamentada en los aportes de la escuela de Frankfurt.

de la humanidad; al contrario, su evolución se entiende en el marco de amplios movimientos generados por fuera de su ámbito. A finales del siglo XIX, con la explosiva revolución industrial y sus incidencias en otras áreas de la sociedad, se desarrollaron diversas corrientes teóricas alrededor de la administración para comprender, explicar y sugerir cambios en las prácticas y modelos de producción empresarial. Entre las más importantes se encuentran los planteamientos sostenidos por Frederick W. Taylor², llamado el padre de la “administración científica” (Arenas, 1993), quien trabajó la planificación de los modos de producción a partir del análisis de cada actividad en la búsqueda de mayor productividad. Esto condujo a la medición de tiempos - movimientos y el establecimiento de estándares que le permitían al patrono definir la eficiencia de los trabajadores al ejecutar la misma actividad. Esto permite abaratar la mano de obra, introducir mayores medidas “científicas de control” a base de descomponer los procesos de producción en operaciones elementales, muy sencillas y automáticas. Sobre el particular, Torres (1996:16) sostiene que “se le ponen fuertes trabas al colectivo trabajador para participar en los procesos de toma de decisiones y de control empresarial... acentúa la división social y técnica del trabajo va a afianzar todavía más la separación entre trabajo manual y trabajo intelectual”. En este tipo de organización, unos son los que piensan y deciden y otros los que obedecen y hacen.

A la par, la institución educativa da respuesta a las necesidades de la nueva sociedad industrial, siguiendo los presupuestos de “eficiencia social” y en ese sentido se parcela el conocimiento a partir del saber culto representado por las asignaturas a fin de preparar los jóvenes para su inserción en el futuro laboral en una sociedad que no resuelve los problemas de equidad, justicia social y democracia. En otras palabras, el proceso de atomización de actividades que se vivía en el sector de la producción, se reproduce también en el proceso de planeación de las actividades que desarrolla la institución educativa. Una muy buena interpretación de la metáfora (fábrica - escuela) se infiere a partir de los planteamientos propuestos por la corriente Tyleriana de los años 40, que se apoya en los desarrollos que en el campo curricular había producido Franklin Bobbit desde 1918. En este modelo se recurre a los especialistas como los encargados de definir, dirigir y orientar los procesos de planeación para que sean otros quienes la desarrollen y ejecuten.

²1856 – 1915

Así, la educación era un obstáculo para la formación de personas reflexivas y críticas sobre la realidad, la participación en la vida comunitaria y la función social de la escuela se reduce, en palabras de Laval (2004), a la “selección social y sumisión del intelecto al orden establecido”. Los contenidos culturales con los que se relaciona a los estudiantes eran demasiado abstractos, inconexos y por lo tanto incomprensibles. Torres (1996) señala que eran contenidos en muchas ocasiones descontextualizados, alejados del mundo práctico de los estudiantes; las asignaturas se abordan de manera aislada unas de otras y por consiguiente no se facilitaba la construcción y la comprensión de nexos que permitieran su interrelación, ni entre éstas y la realidad.

A finales de los 70's, comienzos de los 80's, se introdujeron cambios en las formas de planear y desarrollar los procesos de producción en la industria, en el marco de la globalización de los mercados y la interdependencia de las economías, con el propósito de aumentar la competitividad que en otras palabras significa mayor productividad, reducción de costos laborales, mejora de la calidad y flexibilidad en la producción. Del mismo modo que la revolución industrial creó nuevas modalidades de trabajo en las manufacturas del siglo antepasado, la revolución de la calidad origina nuevas formas de trabajo en todas las formas organizativas de la sociedad.

Estas nuevas modalidades de trabajo contemplan actividades que se proyectan e impulsan básicamente desde el nivel gerencial pero han generado distintos enfoques de la planeación, por ejemplo planes de desarrollo, planeación estratégica y calidad total, entre otros, que se han venido trabajando en los ambientes del sector empresarial productivo y cuya extrapolación se evidencia en el sector educativo conservando, de alguna manera, la lógica empresarial, a pesar de que todos estos procesos de planificación parten del análisis del medio ambiente. Arguin y Caron, (1993) sostienen que el plan de desarrollo y la planeación estratégica son formulados por las altas instancias de dirección bajo supuestos de compromiso social y que la calidad total es sobre todo una filosofía de gestión³, una cultura de trabajo que tiene como propósito responder a los deseos cambiantes del cliente y

³Interpretándose como tal el estilo de realizar los procesos operativos dentro de las organizaciones; los cuales son necesarios e indispensables dentro del entorno competitivo de la aldea planetaria.

visualizar sus expectativas. En el proceso participan todos los miembros de la organización y se analiza el medio interno y externo o lo que en general se denomina “contexto”. Después de un análisis detallado del tema, Arguin y Caron (Ibid) concluyen que estos modelos son complementarios y que la elaboración de planes de desarrollo y la planificación estratégica es de orden estructural y procede por vía deductiva, mientras que la calidad total conjuga la vida de la institución y procede por vía inductiva.

Lo anterior permite entender por qué en la institución educativa guardan correspondencia las propuestas al rededor de la descentralización, autonomía de los centros, flexibilidad en los programas escolares, trabajo en equipo, evaluación nacional de la calidad de las instituciones educativas, libertad de elección de centros docentes, entre otros, con las políticas que se promueven en el sector empresarial. De las características que identifican estos eventos de la globalización se destaca el hecho de promover la participación de los trabajadores en la toma de decisiones y el análisis del contexto para conocer los intereses y las expectativas de los clientes. Todas las organizaciones humanas dependen en buena medida de su adaptación al entorno y por lo tanto recupera el ideal educativo de la escuela en el sentido de cumplir funciones sociales que correspondan a expectativas de la sociedad que la rodea⁴.

En la actualidad el estudio del contexto, de la sociedad, de las comunidades, se constituye en la base para la construcción de propuestas educativas con una visión que integre las características y complejidades propias del entorno cultural de las regiones y las necesidades sociales propias de nuestros contextos (Zabalza, 2003). El trabajo con la comunidad se entiende como una experiencia colectiva que busca por una parte activar y fortalecer su sentido, con el fin de que actualice su potencial creativo de solución de problemas y de construcción de su realidad, y que esto permita la elaboración de un proyecto colectivo de trabajo que le permita intervenir en el enriquecimiento y transformación de la realidad social (Arango, 2006). El estudio de las comunidades permite

⁴ Lo que no puede seguir sucediendo es que la escuela se someta de manera directa y en muchos casos de manera exclusiva a la racionalidad económica

tomar distancia frente a lo que exclusivamente solicita el mercado de trabajo. Sobre este tema, Fuentes (2006, 20) señala:

...En primer lugar está claro que cada vez tiene menor sentido que la educación... se proponga formar para un oficio o trabajo específico... Por primera vez, lo que el mercado de trabajo moderno demanda de las escuelas se acerca mucho a lo que los educadores desde siempre se han planteado como objetivo de la educación: un estudiante que sea capaz de pensar por sí mismo, analizar situaciones, resolver problemas, cooperar con otros, etcétera.

Dicho por Morin (2000: 29), “la educación debe promover una inteligencia general apta para referirse a lo complejo, al contexto, de manera multidimensional y en una concepción global”. El acercamiento escuela – comunidad se promueve y se vivencia en los procesos de planeación pensando de igual manera el desarrollo en términos de mejorar la calidad de vida de los sujetos y de las comunidades.

La institución educativa impulsora del desarrollo a escala humana

Si la planeación es prever, anticiparse, ¿cómo concebir el futuro de la universidad que juegue un papel importante en el desarrollo de una sociedad que cambia de manera permanente? El desarrollo social, en términos generales, no se piensa en abstracto en el sentido de que considera como base a las personas, los actores sociales, que son quienes jalonan el desarrollo. De allí que el “desarrollo a escala humana” pregone o relacione de manera muy estrecha el desarrollo social a partir de la satisfacción de las necesidades de las personas. (Max-Neef y otros, 2007). Max-Neef sostiene que el *desarrollo se* entiende a partir de tres principios básicos (citado por Arango, 2006):

1. El desarrollo se refiere a las personas y no a los objetos. La persona es un ser de necesidades múltiples e interdependientes.
2. Las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables. De acuerdo a categorías existenciales podemos clasificarlas en: ser, tener, hacer y estar. De acuerdo a categorías axiológicas podemos clasificarlas en: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad.
3. Las necesidades humanas fundamentales son las mismas en todas las culturas y en todos los periodos históricos. Lo que cambia a través del tiempo y las culturas es la manera, o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades.

Max Neef y otros sostienen que dentro del paradigma tradicional, se tienen indicadores tales como el Producto Interno Bruto de un país (PIB) o de una región, que es un indicador del crecimiento cuantitativo de los objetos producidos. Necesitamos ahora indicadores del crecimiento cualitativo de las personas. ¿Cuáles podrían ser? ¿El mejor proceso de desarrollo será aquel que permita elevar más la calidad de vida de las personas? ¿Qué determina la calidad de vida de las personas?. La calidad de vida está en relación directa con las posibilidades que tengan las personas de satisfacer adecuadamente sus necesidades humanas básicas.

El desarrollo a escala humana exige interpretar de otro modo la realidad de tal manera que tenga un contexto preciso en la realidad que viven las personas. El desafío que este planteamiento propone estriba en que el nivel político, los encargados de la planificación social y educativa y en general los actores sociales tengan un enfoque transdisciplinar, que permita una interrelación permanente entre la política, la economía, la salud y la educación a fin de que puedan converger hacia resultados comunes. El desarrollo centrado en las necesidades humanas puede tomar como desafío el crecimiento de las personas y las comunidades. Esto se debe articular en un proyecto político/ democrático, descentralizador que potencie los recursos indispensables para un Desarrollo a Escala Humana (Ruiz, 1991).

Estas perspectivas sirven para pensar la escuela como motor de desarrollo personal y social y para ello debemos analizar la relación entre la escuela y la sociedad; relación que históricamente ha estado mediada por un sin número de obstáculos y dificultades que han contribuido a diversas interpretaciones en cuanto a sus orientaciones y alcances. Para que la institución educativa logre un mayor impacto en el ámbito social, creo necesario que los programas de formación re-piensen el significado del mejoramiento de la calidad de la educación a través de procesos colectivos de construcción, es decir, a partir del trabajo con los distintos actores sociales que habitan la ciudad y reconocen la diversidad de sus imaginarios y sus espacios. En otras palabras pensar la escuela pasa por vivir la ciudad, por entender, comprender e interpretar sus alcances y orientaciones. Comenzar a reducir esos distanciamientos entre la escuela y la sociedad (escuela – ciudad), es lograr pasar de una ciudad absorbida por la desconfianza, el individualismo, el facilismo, la violencia, la

debilidad en la participación ciudadana, a una ciudad llena de relatos que congreguen las angustias, los deseos, las expectativas, los intereses, los logros y en fin los sentimientos y las actitudes que faciliten el trabajo conjunto y colaborativo.

¿Cómo podrían las instituciones educativas contribuir al desarrollo integral de las personas y de las comunidades? Estas inquietudes pueden alcanzar niveles de profundización para vislumbrar posibilidades de acercamiento y discernimiento si se piensan desde el currículo fundamentado en corrientes del pensamiento que pregonan una educación con pertinencia social.

El currículo como elemento articulador de la planificación educativa y del desarrollo humano.

En los últimos años muchas de las instituciones educativas del país han llevado a cabo diversos esfuerzos para rediseñar sus currículos con el propósito de dar respuesta a las necesidades de readecuación continua y mejorar la calidad de su oferta en términos de pertinencia social, cultural, científica y pedagógica. En la Universidad el Valle, por ejemplo, esta intención se concreta en el Acuerdo No 009, de 2000, en la Universidad Nacional en la agenda 2002 – 2004, entre otras.

En estos esfuerzos se evidencia la necesidad de consolidar e institucionalizar un espacio de reflexión e investigación que permita no sólo la comprensión de los programas curriculares organizados por disciplinas, por áreas del conocimiento y por ciclos, de sus relaciones con la sociedad colombiana, sino también la construcción de propuestas innovadoras que logren un mayor acercamiento a los propósitos educativos de formación integral sobre principios de flexibilidad y pertinencia social.

Al respecto, todavía existe en nuestro país una actitud de reticencia y posturas rígidas en las instituciones, que obstaculizan la definición de espacios que brinden la oportunidad de buscar, diseñar y experimentar actividades curriculares y pedagógicas que apunten, por un lado a la pertinencia rigurosa de los currículos y por el otro, a la renovación de las prácticas

para crear ambientes de aprendizaje que estimulen un mayor compromiso del estudiante con su propia formación.

Una nueva propuesta curricular de esta índole parte del supuesto de que la estructuración curricular por asignaturas ya cumplió su ciclo; después de ser éste el modelo básico resulta necesario introducir nuevos conocimientos producidos con soporte investigativo, acorde con la educación que necesita el país y los requerimientos sociales propios de nuestros contextos de tal manera que impida su fragmentación y por lo tanto la anhelada formación integral del ser humano.

El currículo estructurado por asignaturas, que responde al esquema tradicional de la educación en nuestro país, tiene consecuencias delicadas, dado que impide ver lo global así como lo esencial de los problemas, descontextualiza los problemas, impide establecer el vínculo entre las partes y el todo, inhibe las relaciones personales dada la desmembración artificial, es difícil captar las conexiones entre ellas, no favorece iniciativas para el estudio ni la investigación autónoma.

Sobre esta situación, Edgar Morin (2000:12)) expresa que “la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos”. Este planteamiento nos lleva a asumir que el conocimiento de un fenómeno de la realidad social y cultural es realmente pertinente si se aborda en su contexto tal y como se manifiesta en un tiempo determinado y en circunstancias particulares. Estas nuevas formas de producción del conocimiento organizan una perspectiva que pone en cuestión el modo en que las instituciones educativas crean y distribuyen conocimientos. Torres (1996, 84), por ejemplo, es enfático cuando sostiene que en las épocas modernas, igual a lo que sucede en el ámbito de las ciencias, se manifiesta un nuevo punto de vista sustentado en la constatación de que la actividad curricular tiende a organizarse cada vez más como una práctica que trasciende las disciplinas. Desde estos planteamientos, el modo de producción de conocimiento, se caracteriza:

“por mayor inter-y-transdisciplinariedad y mayor énfasis en la aplicabilidad del conocimiento, todo lo cual implica el debilitamiento de tradicionales identidades y delimitaciones (o aislamientos) disciplinarios, y creciente apertura, integración e hibridación entre ‘territorios’ (disciplinas) tradicionales habitados por ‘tribus’ homogéneas y autoreferidas (identidad disciplinaria...), así como el desplazamiento de la función de generación de conocimientos a una gran variedad de entidades extra-universitarias (institutos, centros, empresas, laboratorios..).

Un cambio de esta naturaleza incide tanto en el tipo de conocimiento que se genera, como en las formas en que se desarrolla el proceso de su producción, los campos en que se ejercita, las estrategias de planificación y el estilo organizativo que adquiere, las estrategias de evaluación que se aplican, los criterios de asignación académica del profesorado, el manejo y la administración del material bibliográfico.

Mientras en el pasado las instituciones usaron esquemas multidisciplinarios para adecuar los planes o programas de estudio a la resolución de problemas puntuales, en la actualidad deben hacer frente a enfoques interdisciplinarios con miras a enfoques transdisciplinarios que, a diferencia de la anterior, no refieren a una hibridación del conocimiento (disciplina y disciplina, o disciplina con disciplina), sino a una visión cuyos alcances sobrepasan ampliamente los campos disciplinares.

La caracterización del "nuevo modo" de producción de conocimientos (modo de producción de conocimiento II⁵) procede por comparación con el "modo tradicional". Si este último genera saber dentro de marcos rigurosamente disciplinares, el primero, en cambio, al originarse en amplias estructuras transdisciplinares (sociales y económicas), tiene la cualidad de superar el plano estrictamente cognitivo. Crear conocimiento en la manera tradicional supone ceñirse a una matriz mono o multidisciplinar que produce según las prácticas relevantes de una disciplina particular y opera con la distinción entre conocimiento "básico" y "aplicado". Crear en el marco de criterios transdisciplinares de índole práctica y buscando resolver problemas definidos, significa descargarse de la diferencia entre conocimiento "básico" y "aplicado" y trabajar en medio de una circulación constante entre niveles.

⁵Analizado por M. Gibbons, citado por Gómez y Celis, 2004: 8.

En el modo tradicional, la organización curricular cobra un perfil jerárquico que desarrolla estructuras durables y homogéneas, al contrario del nuevo modo, cuya horizontalidad configura agrupamientos heterogéneos y transitorios. Si en el modo tradicional es la comunidad de especialistas la que convalida los hallazgos, en el nuevo modo no es posible identificar dispositivos y estructuras legitimadoras, ya que éstos resultan "disfuncionales" a la propia tarea.

En el pasado como en el presente, la actividad curricular y sus reformas se construyen en relación con modos y prácticas de producción industrial y organización política y en circunstancias de creciente complejidad social, las que plantean problemas cuyas soluciones ya no pueden proceder de las disciplinas usuales, y menos aun, de un único conjunto de especialistas.

La teoría del currículo dentro de una tradición en Estados Unidos (que a nosotros nos ha llegado durante mucho tiempo como base de la racionalización del currículo fundamentado en el saber culto por asignaturas) se ha ido definiendo como una teorización ahistórica, que la lleva en muchas ocasiones a difundir modelos descontextualizados en el tiempo y respecto de las ideas que la fundamentan, bajo la preocupación utilitarista de buscar las "buenas" prácticas y "los buenos" profesores para obtener "buenos" resultados educativos (Kliebard, 1975, citado por Sacristán, 1996).

Desde la perspectiva de Morin, la educación tradicional, que denomina el pensamiento simplificador, se distingue por cuatro principios básicos:

1. La disyunción: que tiende a aislar, a considerar los objetos independientes de su entorno, no ve conexiones, no ve en las especializaciones la relación de unas con otras, etc.
2. La reducción: que tiende a explicar la realidad por sólo uno de sus elementos: ya sea síquico, biológico, espiritual, etc.; ve el mundo una máquina perfecta; se siente satisfecho estableciendo leyes generales desconociendo la complejidad de la realidad y del hecho humano.
3. La abstracción: que se contenta con establecer leyes generales desconociendo las particularidades de donde surgen.
4. La causalidad: que ve la realidad como una serie de causas efecto, como si la realidad planteara ingenuamente un trayecto lineal, del menos al

más, ascensional o se le pudiera plantear una finalidad.

Volviendo a los referentes para el diseño curricular, los estudios sobre posibilidades más abiertas y complejas de las prácticas curriculares, brindan insumos importantes como un aporte a la discusión en el plano internacional y nacional. En Colombia son diversos los investigadores que han sugerido nuevas formas de construir un currículo que integre las vivencias cotidianas, la vida práctica y simbólica de las comunidades, para trascender las fronteras de las disciplinas pensando en crear una cultura inter, multi y transdisciplinaria. Entre ellos, Nelson López (2001), María Cristina Pulido (1995), Luis A. Lozano y Carlos J. Lara (1999), entre otros.

En el plano internacional, también se vienen adelantando desarrollos para lograr romper con los paradigmas tradicionales de construcción curricular intentando un acercamiento de las actividades que realiza la escuela con aquellas transformaciones que se viven en la sociedad y que involucran expectativas de tipo cultural de manera directa y no esperando que los logros se den de acuerdo a la capacidad innata de los actores una vez egresen de la institución escolar. Para mencionar algunos de estos esfuerzos hay que retomar los trabajos adelantados en países como España (Fernando Hernández y Montserrat Ventura, 1998), Estados Unidos (Marian Martinello y Gillian E. Cook, 2000), y en Francia (Alan J. Bishop, 1999), entre otros.

Estos esfuerzos se han visto apoyados por la corriente del pensamiento complejo, que plantea la heterogeneidad, la interacción, el azar; todo objeto del conocimiento, cualquiera que él sea, no se puede estudiar en sí mismo, sino en relación con su entorno; precisamente por esto, toda realidad es sistema, por estar en relación con su entorno. Se podría distinguir algunos principios del pensamiento complejo: el dialógico, la recursividad, el hologramático⁶: El dialógico, en el cual a diferencia de la dialéctica, no existe superación de contrarios, sino que los dos términos coexisten sin dejar de ser antagónicos. La recursividad, en el cual el efecto se vuelve causa, la causa se vuelve efecto; los productos

⁶ Motta, Raúl D. Complejidad, educación y transdisciplinariedad. Revista Signos. Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina.

son productores, el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos. El principio hologramático, que busca superar el principio de “holismo” y del reduccionismo. El holismo no ve más que el todo; el reduccionismo no ve más que partes. El principio hologramático ve las partes en el todo y el todo en las partes.

Un currículo creado sobre supuestos distintos, que no se resigna al saber parcelado según las disciplinas, que no aísle los objetos del estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir; que aspire siempre a un pensamiento multidimensional; que considere siempre que las verdades profundas, antagonistas las unas de las otras, son complementarias, sin dejar de ser antagonistas, que no reduzca a la fuerza la incertidumbre y la ambigüedad, debe dar pie para problematizar los contenidos y los saberes que circulan en los distintos escenarios propios de la escuela. Esto servirá para, como lo manifiesta Morin (2000):

- Pensar que la educación del futuro sea una enseñanza universal centrada en la condición humana que facilite la integración del conocimiento.
- Dar lugar a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos.
- Favorecer visiones de la realidad en las que las personas aparecen como sujetos de la historia.
- Crear las condiciones para estimular el compromiso con la realidad.
- Lograr una participación más activa, responsable, crítica y eficiente frente a los retos que nos depara la vida en sociedad.

En conclusión, considero que la institución educativa enfrenta dos grandes desafíos comunes a todas las organizaciones humanas en el presente: por un lado, redefinir su misión, el sentido de su presencia en la sociedad, construir una nueva visión que oriente su labor; simultáneamente, buscar nuevas formas de organización, romper las viejas estructuras que eran aptas para una sociedad que cambiaba mucho más lentamente y sustituirlas por formas organizativas mucho más flexibles que permitan adaptarse a entornos en cambio permanente.

La escuela como institución social es objeto de múltiples contradicciones. Se la analiza y cuestiona desde dentro y desde fuera; Muchos coinciden: la escuela como organización social está en crisis. Pero, conjuntamente con su conocida desvalorización, se vive una coyuntura en que se necesita de ella y se le asigna un rol protagónico en el carácter de motor de desarrollo y de transformación social. Todo ello en un complejo contexto de escasez de medios y recursos y de condiciones laborales deficientes para los docentes. En este marco es necesario volver a pensar las formas de organización y gestión de los sistemas educativos a fin de que respondan a nuevas lógicas y principios para hacer educación, esbozados aquí de manera general. Quienes están a cargo se ven enfrentados a una tarea de una complejidad como nunca antes se tuvo, como el caso de la universidad que tiene la importante tarea de formar los profesionales que nuestra sociedad requiere y que para cumplir dicha tarea debe repensar los procesos de construcción – de construcción de sus políticas y de su quehacer institucional hacia dentro en relación con el diseño y rediseño de los programas académicos.

5. Bibliografía

- Arenas, H. Nidia E. La administración en la Empresa Educativa. Universidad Pontificia Bolivariana, 2a edición, 3a reimpresión, 1993.
- Arango, Carlos. Psicología Comunitaria de la Convivencia. Programa Editorial Universidad del valle, Cali, 2006.
- Arguin, Gérard y Caron, Alyre. Planification stratégique ou qualité total: Quel modèle pour améliorer la formation universitaire. Revista IGLU, No. 4, abril de 1993.
- Arnaz, José A. La planeación curricular. Trillas, México, 1991.
- Beane, James A. La integración del curriculum El diseño del núcleo de la educación democrática. Morata, España, 2005.
- Blank, Bubis León. La administración de organizaciones, un enfoque estratégico. Universidad del Valle, 2^a edición, 1993.
- Carr, Wilfred y Kemmis Stephen. Teoría Crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesor. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- Edo, María. Amartya Sen y el Desarrollo como libertad, La viabilidad de una alternativa a las estrategias de promoción del desarrollo. 2002. Bajado de <http://www.amartya->

- ar.net/amartya_sen_el_desarrollo_como_libertad.pdf, el 2 de abril de 2007.
- Fuentes, Carlos. Desafíos de la educación. ILPE, Buenos Aires, 2006.
- _____, Hacia el Milenio en Los compromisos de la Nación, México, D.F., Plaza y Janés, 1996.
- Gómez C. Víctor Manuel y Celis G. Jorge Enrique, Factores de innovación curricular y académica en la educación superior. Universidad Nacional de Colombia, Marzo 2004.
- Hernaiz, Ignacio y otros. Educación y desarrollo local: tensiones y perspectivas. Reflexiones sobre experiencias en la región andina. 1a ed. - Buenos Aires : Inst. Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-UNESCO, 2005.
- Hernández, Fernando y Ventura, Montserrat, La organización del currículo por proyectos de trabajo. Universidad de Barcelona, España, 1998
- Laval, Christian. La escuela no es una empresa – El ataque neoliberal a la enseñanza pública. Paidós, España, 2004.
- López Jiménez, Nelson Ernesto. La deconstrucción curricular. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2001.
- Max-Neef, Manfred; Elizalde, Antonio y Hoppenhayn, Martín. Bajado de: <http://www.ecoportel.net/content/view/full/22954>. El 31 de enero, 2007.
- Martinello, Marian L. y Cook, Gillian E. Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje. Gedisa, España, 2000.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 30 de 1992.
- Morin, Edgar, Los siete saberes de la educación del futuro. UNESCO, reeditado por el M.E.N. 2000.
- _____, Ciencia en conciencia. Antropos, España, 1984.
- Motta, Raúl D. Complejidad, educación y transdisciplinariedad. Revista Signos. Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina.
- Niño, Libia S. y otros. Evaluación, proyecto educativo y descentralización en la educación. Universidad Pedagógica Nacional, Santafé de Bogotá, 1995.
- Pulido, María Cristina. El Proyecto Educativo: Elementos para la construcción colectiva de una institución de calidad. Magisterio, Bogotá, 1995.
- Rodríguez Gómez, Roberto. Revista Perfiles Educativos. Educación, desarrollo y

- democracia en America Latina, un balance de los noventa”, Vol. XXIII, núm. 98, pp. 6-42.2001.
- Ruiz Rojas, Ana Isabel. Necesidades y Calidad de Vida. Lecturas complementarias. Universidad de Costa Rica, 1991.
- Sacristán, Gimeno, El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Morata, sexta edición, España, 1996.
- Sen, Amartya, Desarrollo como libertad, Madrid: Editorial Planeta, España, 2000.
- Stenhouse, Lawrence. La investigación y desarrollo del currículum. Morata, 3ª ed. España, 1991.
- Torres, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: Currículo integrado. Morata, 2ª ed. España, 1996.
- Zabalza, Miguel A. La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Narcea. España, 2002.