

Jairo Antonio Restrepo Rincón y Luz Maria Zuluaga Sanchez**

DIAGNÓSTICO Y LINEAMIENTOS PARA UNA PROPUESTA DE CURRÍCULO PARA LA ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

Fecha de recepción: abril 14 de 20004

Fecha de aprobación: agosto 3 de 20004

RESUMEN

Esta investigación propone el fortalecimiento teórico y conceptual del proceso curricular de los programas de la Escuela, que permita avanzar en la comprensión, interpretación y cambios de los desarrollos operativos e instrumentales, así como en la perspectiva de asumir una posición crítica y creativa ante el conocimiento que fundamente los propósitos de calidad y autonomía de la labor académica que desarrolla la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad en su propuesta curricular, donde se articulen cada uno de los programas que la constituyen,

generando una acción educativa para la construcción y consolidación de auténticas comunidades académicas atravesadas por la investigación y la proyección social.

PALABRAS CLAVE

Educación Superior, Misión de la Universidad, Intereses constitutivos del conocimiento, Currículo, Investigación y Proyección Social.

INTRODUCCIÓN

El sistema universitario colombiano, en este momento, registra un agotamiento que se observa en la crisis de la concepción educativa, en el carácter transmisionista de la formación de los conocimientos y en el

* Psicólogo, Universidad de San Buenaventura, Medellín. Especialista en trabajo social familiar, y Magister en Desarrollo, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. E-mail: jarestrepo@upb.edu.co

** Socióloga, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. Trabajadora Social, Universidad de Antioquia. Magister en Desarrollo, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.

ejercicio de autoridad que opera disciplinariamente desde un saber aplicado verticalmente. Así, es necesario preguntarse por el propósito fundamental de la educación colombiana hoy.

De acuerdo con la Constitución Política del país: «El fin primordial de la educación es el pleno desarrollo de la capacidad del ser humano» (Ministerio de Educación. 1994. p.1) y es precisamente este nuevo enfoque educativo el que invita a reflexionar sobre el desarrollo de los procesos de pensamiento; porque el espíritu científico no se forma llenando al educando de conocimiento, contenidos e información, sino ayudándole a transformar sus representaciones precientíficas, brindándole condiciones para que recree y modifique sus estructuras mentales; que del sistema de pensamiento inmediato y práctico sea capaz de pasar a procesos de construcción y reconstrucción, a través de un ejercicio investigativo que enseñe a pensar, a investigar y a desarrollar la creatividad entendida como un proceso imaginativo y flexible que supone la integración de la información de una nueva forma.

«La Universidad como matriz de conservación y cambio» (Mockus, 1995. p.19) debe interiorizar su misión, debe obedecer a sí misma, debe garantizar que sus directivos, educadores y educandos conozcan y se reconozcan en torno a un proyecto común.

Inspirada en el Humanismo Cristiano, la Universidad Pontificia Bolivariana, cuyo ideal es formar al hombre en principios, éticos y humanistas, debe apuntar a construir desde las comunidades académicas este proyecto común que tenga coherencia entre su quehacer y principios, y a su vez que responda a las demandas sociales, políticas y culturales del medio en el cual se encuentra inmersa. Para ello se necesita iniciar una renovación curricular para el caso que nos ocupa, en la Escuela de Ciencias Sociales

de la Universidad Pontificia Bolivariana, que propicie verdaderos cambios en la concepción y formación de profesionales en las diferentes áreas del conocimiento. Igualmente, propiciar la construcción de nuevos espacios que se sitúen más allá del aula, buscando fortalecer, por otros medios, el desarrollo conceptual, teórico y epistemológico de sus miembros, y permita trabajar en torno a proyectos, para la conformación de grupos interdisciplinarios que interactúen en el ámbito local, nacional e internacional.

Para lograr este propósito se requiere del análisis curricular bajo la lupa de una nueva problemática, que muestre la necesidad de promover cambios profundos en el proceso educativo, en cuanto a la concepción y la formación de los educandos; lo anterior indica que es factible un cambio profundo, si se tiene en cuenta más el aprendizaje que la enseñanza, poniendo énfasis en la pertinencia y la calidad de la educación.

Así, esta investigación no pretende dar una respuesta única, más bien, indicar cambios hacia la apertura de la educación, para que se pueda responder mejor a las urgentes necesidades educativas de los jóvenes en el momento actual.

MARCO CONCEPTUAL

Los cambios propiciados en la sociedad contemporánea le han planteado al sistema educativo en general, el reto de reconocer que los sujetos de la educación han cambiado sustancialmente; son sujetos que transitan fácilmente por la diversidad cultural que les transmiten los medios, que han desarrollado una capacidad de rápida adaptación a los nuevos lenguajes tecnológicos y que se mueven en los más diversos contextos que propician las ciudades. De ahí que los modelos pedagógicos deban ser integrales y hayan trasladado la atención desde el educador, que era su eje central, a la relación

educador educando en el proceso de construcción del conocimiento.

El proceso de formación no puede fundamentarse exclusivamente en la docencia, sino en el sujeto que aprende y en la posibilidad de que él participe activamente y con más autonomía en la elaboración del saber técnico, social y cultural, es decir en el conjunto de conocimientos, prácticas, nuevos imaginarios y tradiciones de una sociedad.

Estos nuevos retos le exigen a la universidad la necesidad de modificar el currículum, para permitir la formación de un profesional más versátil, con unos conocimientos sólidos, y orientados a la actualización permanente. También le exige flexibilidad en los programas, de tal manera que le posibilite al educando la apropiación del proceso formativo y la adquisición de una visión más integral de su profesión, así como mirar el currículum desde la óptica de las nuevas tecnologías y de las modalidades pedagógicas, con el propósito de mejorar el uso racional de los recursos y posibilitar un compromiso mayor con el desarrollo del conocimiento.

La enseñanza desarrolla las potencialidades de las personas, permitiendo el perfeccionamiento de sus habilidades, la adquisición de nuevas competencias y el desarrollo de las aptitudes para desempeñarse en una profesión u oficio, pero una verdadera formación deberá ir más allá de ese estrecho marco. Su objetivo esencial y prioritario es la formación de personas, en el sentido riguroso del término, de individuos capaces de obrar, de seleccionar, de elegir a todos los niveles; individuos capaces de aprehender los códigos propios de la contemporaneidad.

La universidad que se necesita para formar las nuevas generaciones en capacidad de asumir de manera competente y responsable los compromisos que le demanda la construcción de la nueva sociedad, debe

hacer cambios fundamentales en la orientación, tanto de los contenidos como la forma de animar los procesos de enseñanza aprendizaje en el currículum. Por tanto, es necesario que la universidad fortalezca estos cambios, teniendo en cuenta una formación centrada en los fundamentos del conocimiento, lo cual implica que cada vez se requieren más profesionales con capacidad de creación y con una formación que les permita identificar y resolver problemas, plantear alternativas, y menos de aquellos que están capacitados únicamente para llevar a cabo labores rutinarias de acuerdo con normas preestablecidas.

La formación de profesionales centrada en la creación requiere el desarrollo de habilidades entre los educandos que les permitan:

- Gran capacidad de abstracción y manejo de sistemas simbólicos, muchos de ellos altamente formalizados.
- La adquisición de un pensamiento sistémico no reduccionista ni simplificador, capaz de relacionar el todo con las partes y aprehender los fenómenos complejos, sujetos a la incertidumbre y a la indeterminación.
- El aprendizaje centrado en la construcción, deconstrucción y reconstrucción de los saberes adquiridos, de sus principios, de sus axiomas, de sus inferencias y de sus consecuencias.
- El trabajo en equipo. Desarrollo de las capacidades de interactuar con otros actores. La ciencia moderna y las tecnologías de ellas derivados, son el fruto de complejos procesos de trabajo de equipos inter y transdisciplinarios. Apropiarse de estos saberes y utilizarlos creativamente exige cada vez más la cooperación de múltiples actores.¹

Para lograr una formación de profesionales creativos, con las habilidades antes señaladas, se requiere una enseñanza centrada en los fundamentos de los saberes. Sus características principales serían:

- Énfasis en un núcleo fundamental de saberes específicos en cada disciplina; en un mundo en que cada día surgen nuevas teorías, nuevas técnicas, nuevos métodos de análisis, se hace necesario delimitar aquello que pueda ser enseñado durante todo el pregrado. Se requiere elegir en el conjunto de saberes específicos un núcleo fundamental que le permita al educando y futuro egresado desempeñarse adecuadamente en el mundo del trabajo, e igualmente acceder a niveles de formación más avanzados, que le doten de instrumentos teóricos y metodológicos, que le permitan aprender para poder seguir el paso del incesante cambio del saber en cada disciplina.
- Relación entre teoría y práctica. Que le permita al educando interrogar la naturaleza a partir de los fundamentos teóricos adquiridos, plantearse problemas y buscar soluciones alternativas.
- Generación de capacidad para adaptarse al cambio. La formación dispensada debe capacitar a los educandos para adaptarse a lo nuevo. La formación debe tener rigurosidad científica y a la vez flexible ante el permanente cambio de la sociedad a raíz de los avances científicos; construir una enseñanza centrada en los fundamentos, núcleos temáticos, problemáticos que desde proyectos de investigación permitan construir tejidos de saberes, significa elaborar una nueva concepción acerca de la naturaleza de la universidad,

de la misión que le corresponde y del papel que deberá jugar en el desarrollo del país.

La universidad deberá tener como propósito central, ampliar y acrecentar el conocimiento a través del proceso la enseñanza aprendizaje, interactuar con el país a través de la proyección social. El poder cumplir con este objetivo va a depender de una compleja interacción entre los actores del proceso de investigación y de enseñanza-aprendizaje, los medios materiales que están disponibles, el conjunto de valores y el clima social y cultural que brinde la legitimidad y espacio a las actividades docentes, investigativas y de la proyección social.

En una sociedad donde coexisten múltiples conflictos e intereses; en un mundo cada vez más globalizado, se necesita de una universidad con las características anotadas: de alta calidad académica, capaz de identificar, reflexionar y contribuir a la solución de los grandes problemas nacionales, y de liderar los cambios en el sistema de educación superior, para poder responder adecuadamente a las exigencias contemporáneas en los procesos de formación en disciplinas y saberes.

LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DEL SABER

Tradicionalmente, la universidad ha manejado los procesos de transmisión y construcción del conocimiento de una manera unilateral y monofacética, seccionando lo real, e impidiendo, por tanto, una interpretación de los fenómenos desde su multideterminación y desde su complejidad; es decir, ha conducido al educando a desarrollar únicamente perspectivas parciales del objeto de estudio.²

¹ UNIVERSIDAD NACIONAL. Plan de desarrollo 1999-2003. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia, 1999. p. 45

² ALVARADO. Op. Cit. p. 5

La teoría crítica desde su posición más general, la cual habla acerca de las personas y la sociedad explicando como actúan la restricción y la inhibición de la libertad en los individuos, ofrece un marco de interpretación que visto desde las posibilidades de los procesos educativos, provee la base para el desarrollo de procesos más integrales en la construcción de los saberes en la universidad, articulando en ellos el desarrollo de todas las potencialidades de las personas que participan en ellos (a nivel cognitivo, afectivo, valorativo, lúdico y ético entre otros), y el desarrollo de los contextos sociales en que se inscriben a nivel del mundo material, social, cultural.

Concepto de conocimiento

Según Jurgen Habermas existen tres tipos de conocimiento que responden a diferentes intencionalidades y que tienen lógicas distintas en su proceso de construcción, aportando diferentes dimensiones de lo real:

- El conocimiento empírico-analítico responde a un interés técnico y material o de manejo y aprobación del mundo, para su predicción y control; tiene como punto de partida los procesos culturales, y como métodos de su construcción la conservación, la medición, la experimentación y la contrastación, que generalmente han definido el camino de construcción teórica en el campo científico y el de aplicación práctica en el técnico-profesional.
- El conocimiento histórico-hermenéutico responde a un interés de tipo práctico o de búsqueda de sentido. El hombre necesita orientarse en el mundo: saber de dónde viene, cuál es la historia social de su formación, en dónde se encuentra, cuáles son las condiciones sociales en las que está inmerso, *hacia dónde ir*, qué

condiciones debe construir para lograr una sociedad más justa y humana para todos. Este conocimiento tiene como punto de partida los procesos históricos y simbólicos de los grupos sociales y como método de su construcción la interpretación hermenéutica.

- El conocimiento crítico-social responde a intereses de tipo liberador o de transformación de las condiciones sociales que le impiden al hombre ser verdaderamente hombre. Este conocimiento tiene como punto de partida, el análisis crítico de los procesos sociales en el mundo de hoy, y como método de construcción la reflexión crítica y la acción transformadora»³

Las tres perspectivas del conocimiento humano, teniendo como eje los campos de formación (técnico-científico, social-humanista, proyectos de desarrollo social) se deben trabajar en forma articulada dentro de los procesos educativos, ya que el objeto de la educación, el hombre y su realidad social, sólo pueden ser abordados como totalidad. Sólo una manera integral de aprehender lo real, posibilita al educando construir explicaciones en torno a las partes del objeto de estudio, y en torno al objeto como totalidad, respecto a la especificidad del objeto y a su universalidad. En este sentido, no existen conocimientos absolutos, existen aproximaciones que la ciencia, desde sus diversos métodos, va construyendo y que se van modificando en la historia.

Esto sólo es posible si el espacio universitario permite y favorece la reflexión crítica sobre el conocimiento, a través de la identificación y el reconocimiento de los intereses que le dieron origen, y sobre las mediaciones sociales, históricas, culturales, políticas y económicas *que están en la base de su producción.*

Esta concepción en torno a los procesos de construcción de los saberes, recupera la

³ Ibid, p. 5

necesaria relación entre la teoría y la práctica. La práctica en sí misma no da cuenta de la realidad, requiere de la teoría para tomar distancia de ella y alcanzar una comprensión del objeto; la teoría en sí misma puede distorsionar la naturaleza de lo real, si no está mediada por procesos de contrastación y reflexión sobre los procesos prácticos. En este sentido la instancia de validación de la teoría no está en ella misma, ésta encuentra su legitimidad en la praxis social; de la misma manera, la práctica sólo encuentra su sentido en el espacio de la reflexión teórica.

La necesaria relación teórica y práctica, entre pensamiento y acción, se realiza en el espacio de la interacción comunicativa entre educandos y educadores, entre educandos y educandos, entre educandos y su contexto. La naturaleza humana que está en la base de los procesos de construcción del saber, exige del proceso educativo la formación de personas libres, éticas, con una racionalidad propia que tiene implicaciones directas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario.

- El conocimiento no puede darse; el conocimiento se construye en el proceso de interacción de la persona y el grupo con su mundo material, cultural y social.
- La construcción del conocimiento no es un proceso individual, es el proceso eminentemente social, en el cual interactúan de una manera permanente los aspectos teórico-prácticos de ese conocimiento.
- El acto educativo no puede reducirse al análisis de datos o hechos específicos. Estos deben ser analizados e interpretados teniendo como óptica el mundo más amplio de las ideas, los conceptos y los valores universales, en una forma integrada que conduzca gradualmente a una mayor comprensión

de la realidad y a la generación de alternativas para transformarla.

- La reflexión crítica está en la base de todo el proceso educativo.
- La teoría debe conducir a una práctica transformadora de la realidad.
- Las formas empíricas de construcción del conocimiento son válidas, si se trascienden los datos específicos y con base en un proceso de reflexión se desarrollan conocimientos teóricos.
- La experiencia por sí misma no produce aprendizajes significativos. Su valor radica en el proceso de interpretación a partir de la teoría y en la búsqueda de sentido en el contexto de una cultura, con sus determinantes históricos, sociales, políticos y económicos.⁴

Qué es el currículo

El currículum no es un concepto sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.

Otro aspecto del currículum es que es una construcción social. El currículum de las instituciones educativas de una sociedad constituyen una parte integrante de su cultura. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social; por ello hablar del currículum constituye otra manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones. Esto significa que el currículum lo componen las personas inmersas en la educación y no sólo en las

⁴ Ibid, p. 6

construcciones que haga únicamente el educador; pensar en el currículum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana. Ningún currículum existe a priori. Para entender el significado de las prácticas curriculares que desarrollan personas pertenecientes a una sociedad, es necesario conocer el contexto social de la institución educativa. Pero no sólo se necesita saber de la composición y organización de la sociedad; también es preciso conocer las premisas fundamentales sobre las que se construye. Para no hacer conjeturas aleatorias sobre el currículum de cualquier institución, es necesario conocer, no la naturaleza del currículum per se, sino conocer el contexto de la institución.

Esta afirmación implica que: «toda práctica educativa supone un concepto del hombre y del mundo». ⁵ Las prácticas educativas y el currículum son un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo. Si se trascienden los aspectos superficiales de la práctica educativa, y lo que suponen las prácticas de organización de enseñanza y aprendizaje, lo que se halla no son leyes naturales universales, sino creencias y valores. Lo que lleva a preguntarse: ¿qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo determinado de prácticas educativas, en especial a las que se engloban en el término currículum?

La teoría de los intereses cognitivos, constitutivos del conocimiento, propuesta por el filósofo alemán Jürgen Habermas, proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales

que influyen en la forma de constituir o construir el conocimiento; sus premisas revelan un concepto del hombre y del mundo subyacente. Lo que implica que el saber no existe como algo aparte de las personas; por el contrario, siendo descubierto por ellas, el conocimiento es algo construido por las personas en su conjunto. Para comprender estas propuestas teóricas, para fundamentar el conocimiento y la acción humana, se analizará lo que Habermas entiende por interés, y en segundo lugar, en qué consiste el interés cognitivo.

Intereses constitutivos del conocimiento

«En general, el interés es el placer que asociamos con la existencia de un objeto o acción». ⁶

Lo que Habermas entiende por interés parte de la premisa de que la especie humana se orienta básicamente hacia el placer y lo que sobre todo nos proporciona placer es la creación de las condiciones que permiten que la especie se reproduzca. Para el autor, la creación de estas condiciones se enraíza y fundamenta en la racionalidad, lo que supone que las formas más elevadas y puras del placer han de experimentarse en la racionalidad. Por tanto, el interés más fundamental de la especie humana es el interés por la racionalidad. Lo que significa que algo tan básico como la supervivencia de la especie humana no es cuestión de instinto ni de conductas aleatorias. Se basa en el conocimiento y en la acción humana.

Afirma, igualmente, que la forma en que opera esa misma orientación en las estructuras de la vida de la especie determinará lo que se considere conocimiento, es decir, la racionalidad puede aplicarse a diferentes modos que aseguren la autopreservación. La forma de manifestarse la racionalidad determinará

⁵ GRUNDY, Op. cit., p. 22

⁶ HABERMAS. Conocimiento e interés. 2 ed. Madrid : Taurus, 1986. p. 198

lo que un grupo social podrá distinguir por conocimiento. Así, los intereses fundamentales por la preservación no sólo tienen implicaciones cognitivas y prácticas, sino que constituyen también el conocimiento de diferentes maneras. De este modo, el interés puro por la razón se expresa en la forma de tres intereses constitutivos del conocimiento.

Estos intereses constituyen, según Habermas, «los tres tipos de abordaje de la ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírica-analítica, que incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas que supone un interés práctico; y el enfoque de las ciencias crítico-sociales orientadas por el interés cognitivo emancipador».⁷

Es importante reconocer que el solo conocimiento es insuficiente para preservar y reproducir la especie. El saber y la acción juntos constituyen las estructuras vitales de la especie. Esto muestra que ni el conocimiento ni la acción son autosuficientes para asegurar la preservación. Ambos han de interactuar a favor del bienestar de la especie, por tanto estos intereses pueden denominarse también intereses constitutivos de la acción. Esto adquiere un relieve importante cuando se considera el currículum como construcción social que forma parte de la estructura vital de una sociedad; cuando tanto el conocimiento como la acción interactúan en la práctica educativa, están determinados por un interés cognitivo particular.

MÉTODO

Con el fin de responder al objetivo propuesto en esta investigación, analizar los intereses que orientan el conocimiento y la acción en los currículos de los programas que conforman la Escuela y proponer directrices viables para

la construcción del currículo mediado por la investigación, se retoma la propuesta metodológica planteada por la Investigación Cualitativa, con un enfoque histórico hermenéutico, el cual busca la reconstrucción de los fenómenos a través de la interpretación, integrando la información disponible con las características conocidas del objeto de estudio.

El principio metodológico de esta investigación es la comprensión de la dinámica curricular de los Programas de la Escuela de Ciencias Sociales; lo que requiere de un tipo de investigación de estudio de caso el cual busca aproximarse a un fenómeno actual dentro de un contexto particular en cuanto a la filosofía institucional, a la concepción y fundamentación curricular, a su pertinencia, a los procesos de autoevaluación y acreditación, investigación y proyección social, entre otros.

Para sustentar el interés de esta investigación, la lógica metodológica se desarrolló a partir del diseño e implementación de un cuestionario autoadministrado para los cuatro Directores de dichos programas, el cual contiene preguntas respecto a la conformación, fundamentación, quehacer y concepción de los comités de procesos curriculares de cada programa. Recopilada la información se elaboró una matriz de patrones y temas producto de la correlación entre la información dada por cada Director y la intencionalidad de cada pregunta del cuestionario.

Posteriormente, se elaboró un cuestionario autoadministrado para los docentes que conforman los Comités de currículo, constituido por veintitrés preguntas generales y particulares de aspectos del currículo de cada programa que contenía los temas sobre los que indagó el instrumento; siendo en cada uno: la Misión, Visión, ideales educativos,

⁷ Ibid, p. 308

propósitos, objetivos y áreas de formación, perfil del docente y el estudiante, concepciones curriculares, modelos de conocimiento, diseño y evaluación curricular, interdisciplinariedad e investigación.

La información de este cuestionario se procesó usando la técnica analítica cualitativa de corte y pegue, que consistió en realizar una lectura global dónde manualmente se hizo el corte de los temas contenidos en las respuestas dadas en ambos cuestionarios, este procedimiento permitió agrupar temáticamente la información obteniendo, por medio de un riguroso proceso de reducción temática y categorial, las siguientes categorías inductivas: relación teoría y práctica, perfiles del docente, el estudiante y el egresado, investigación, interdisciplinariedad, plan de desarrollo, Proyección Social y extensión; Proyecto Educativo Institucional; autoevaluación y Comunidades académicas.

A continuación se realizó un análisis del material con el fin de definir las categorías finales o axiales, luego de un nuevo proceso de reducción categorial, el cual arrojó las siguientes categorías: Concepción curricular, investigación y proyección social.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A partir de la lectura del estado actual que se levantó en esta investigación, con respecto a la concepción y organización curricular de las facultades que constituyen la Escuela, se puede afirmar que, aunque se han hecho esfuerzos por cambiar el diseño y dinámica curricular, aún perduran prácticas curriculares en las que domina la cultura de la individualidad, la verticalidad, el énfasis está en la enseñanza y en un marcado acento asignaturista dentro de un marco influenciado por la tecnología educativa, básicamente a través del diseño instrumental; se concibe que la elaboración curricular hace referencia a la formulación de objetivos, selección de

contenidos y definición de actividades, tanto de estudiantes como de docentes.

Se detecta la existencia de una jerarquización y discriminación marcada en las estructuras curriculares que soportan los programas otorgando más autoridad e importancia a las asignaturas, lo que crea duplicidad de acciones y contenidos, lo cual evidencia que en la estructura curricular de los programas que constituyen la Escuela poco se favorece el proceso de integración.

En cuanto a la acción pedagógica se evidencia un énfasis marcado en la enseñanza que descansa en la exposición oral tradicional dejando de lado la problemática inherente al aprendizaje.

En consecuencia, resulta válido analizar hasta dónde es posible avanzar en un cambio, en un compromiso fuerte con los propósitos institucionales si se parte de fomentar y propiciar la creación de comunidades académicas, investigativas y científicas, necesariamente se tiene que intervenir la actual estructura curricular agregada y academizada.

Lo anterior deberá entenderse como una situación concreta que no se puede soslayar si se pretende insistir en la creación de acciones de cambio y renovación de los programas de la Escuela, hay que dotar de carácter problemático el proceso curricular, instalarse en el contexto histórico, cultural concreto que se deriva de una estructura socio económica y política real. Por ello, es necesario reconocer y reorientar las dimensiones mediante las cuales se expresa la problemática curricular de la Escuela; ésta alude directamente a lo conceptual, lo normativo, lo administrativo, lo pedagógico, lo científico, lo tecnológico, lo metodológico y lo comunitario, en la perspectiva de crear un Proyecto Educativo Institucional de Escuela que dote de sentido y de intencionalidad a la acción educativa que se quiere desarrollar.

«Las formas de convivencia social no se dan naturalmente, éstas son creadas y construidas por el hombre. Por no ser un hecho natural, la convivencia social puede ser aprendida y puede ser enseñada»(Fundación Social.1993). Razón por la cual sí es posible transformar la cultura curricular de los programas de la Escuela, sustituyendo el paradigma de la imposición por uno de cooperación, concertación y negociación, el cual exige que se enfrente la integración de los siguientes espacios culturales.

- Integración de los programas de la Escuela con los sectores políticos, económicos, industriales y culturales del país. Garantizar un diálogo permanente de los diversos sectores en procura de determinar las necesidades reales del país y los compromisos concretos que se asuman para solucionarlos. La Universidad y la Escuela en particular, no puede marginarse de la construcción de un nuevo proyecto histórico, político, económico y social del país, pues constituye su base fundamental.
- Integración de la cultura académica, disciplinar y enciclopédica con la cultura de la cotidianidad enmarcada en los escenarios primarios de socialización, como la familia, la comunidad y lo deportivo.
- Integración de la educación, la ciencia y la tecnología, como también de las disciplinas; esto entendido como el reto mediante el cual se garantiza la concurrencia simultánea o sucesiva de saberes sobre un mismo problema, proyecto o área temática.

En el contexto anterior de retos y realizaciones por lograr, es que deben imbricarse la reflexión, la posibilidad, la creación y el desarrollo legítimo del Proyecto Educativo como Escuela y que actualmente exige la Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios (el 2566 de Septiembre de

2003 sobre la flexibilidad curricular), entendidos no como documentos sólidamente estructurados, sino como el mecanismo o dispositivo cultural que posibilita la construcción de la autonomía universitaria, el cual define, democrática y participativamente, la labor de la comunidad educativa, en este caso la Escuela de Ciencias Sociales, en la determinación de su rumbo e intencionalidad social.

En la perspectiva de socializar la propuesta para la integración curricular en la Escuela de Ciencias Sociales, resulta válido recomendar la elaboración de una estructura curricular alternativa para los programas que la constituyen, sustentada en la construcción de núcleos temáticos y problemáticos, producto de la investigación y evaluación permanente que, en esencia, debilita las estructuras curriculares tradicionales en los que han estado sustentados los programas de la Escuela, soportadas por materias o asignaturas. De esta manera se permite avanzar en la posibilidad de convertir al docente y al estudiante en intelectuales activos y autónomos frente al conocimiento.

Los núcleos temáticos y problemáticos entendidos no como unión de asignaturas sino como el resultado de la integración de las diferentes disciplinas académicas que constituyen la Escuela y también las no académicas, la cotidianidad y los escenarios de socialización que alrededor de los problemas que se traten, garantizan y aportan su saber para el estudio, interpretación, explicación y solución de los mismos.

Antes que contenidos, la estrategia de integración curricular exige una mirada crítica de la realidad, desde una óptica particular, como son las ciencias sociales, en función de un concepto claro de totalidad e integralidad.

El desarrollo de cada núcleo temático y problemático dará lugar a la estructuración de bloques programáticos y éstos, a su vez, permitirán la elaboración de proyectos específicos.

Esta concepción de integración exige la concurrencia de los saberes de competencia de la Escuela, que pueden ser simultáneos o sucesivos y será producto de acuerdos del colectivo docente interdisciplinario responsable de su desarrollo; lo que se convierte en una unidad integradora.

Esta propuesta origina un cambio esencial del ambiente educativo, administrativo, normativo, investigativo, docente y pedagógico; lo cual consolida el concepto de construcción permanente por aproximaciones sucesivas, producto concreto de la autonomía y de la dinámica institucional.

También amplía las fronteras para el trabajo en equipo a través de los colectivos de docentes y supone un desempeño docente integral, transformándolo en un intelectual creativo que supere el dictador de clase; la docencia o desempeño integral implica, además de la función docente, la posibilidad de moverse en escenarios integradores, propios de procesos como la investigación disciplinaria y transdisciplinaria, la renovación metodológica y didáctica de los saberes en el trabajo comunitario, la capacitación docente e investigativa y el desempeño de funciones académico - administrativas.

Del docente aislado, visto como un apéndice informador, al docente investigativo, participativo y protagonista, es lo que posibilita esta propuesta curricular alternativa, necesaria para fomentar la creación de comunidades académicas, investigativas y científicas.

También se debe tener en cuenta que el currículo debe entenderse como un proceso investigativo, porque es en esencia un acción a la cual se accede por aproximaciones sucesivas, razón por la cual su desarrollo debe entenderse como avances, como expresiones constructivas del proceso, como acuerdos teóricos, conceptuales y metodológicos, hacia la búsqueda y el logro de la intencionalidad que otorgue sentido al Proyecto Educativo de

la Escuela; entendido como un medio importante para la definición del rumbo del trabajo curricular que se requiera.

Como esta estructura curricular es dinámica requiere del papel decisivo de los colectivos docentes en la mirada crítica, en el seguimiento objetivo y en la evaluación sólida del proceso, lo cual les permita asumir el diagnóstico de sus fortalezas y debilidades como punto fundamental para la reconceptualización y reorientación de las acciones que se emprendan. Se propone, por tanto, que en la estructura curricular de la Escuela para los programas se fortalezca el concepto de núcleo temático problemático entendido como unidad integradora, como un conjunto de conocimientos orientados por un objetivo afín, lo cual posibilita la definición de líneas de investigación en torno al objeto de transformación, y de estrategias metodológicas que garantizan la síntesis entre la teoría y la práctica, así como de las actividades de participación comunitaria se puedan realizar.

Por último, se propone el fortalecimiento conceptual y teórico del proceso curricular de los programas de la Escuela, que permita avanzar en la comprensión, interpretación y cambios de los desarrollos operativos e instrumentales, así como en la perspectiva de asumir una posición crítica y creativa ante el conocimiento que fundamente los propósitos de calidad y autonomía de la labor académica que desarrolla la Escuela en su propuesta curricular; porque lo que se propone en definitiva es que se fundamente y articule cada uno de los programas que la constituyen, tratando de generar una acción educativa para la constitución y consolidación de colectivos de trabajo que faciliten la creación de auténticas comunidades académicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARADO, S. (1990) Misión de la universidad: algunos aspectos para su comprensión y desarrollo. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- FREIRE, P. (1980). *Pedagogía del oprimido*. 24. ed. Bogotá: Siglo XXI.
- GIRALDO, F. (1991). *Colombia el despertar de la modernidad*. Bogotá: Carvajal.
- GRUNDY, S.(1987). *Producto o Praxix*. Madrid: Morata.
- GUTIÉRREZ, F. & Puerta, D. (1996). *Mediación pedagógica*. 3.ed. Guatemala : Edusac.
- HABERMAS, J. (1972). *Communication and the evolution of society*, T. Marthy. Londres: Heinmann.
- HABERMAS, J. (1986). *Conocimiento e interés*. 2 ed. Madrid:Taurus.
- LÓPEZ, N. (1991). Criterios para la configuración de la estructura curricular en el nivel de la Educación Superior Colombiana. Santafé de Bogotá: Universidad de Los Andes.
- MAGENZO, A. (1991). Análisis crítico conceptual de la concepción curricular centrada en las disciplinas de estudio. Santiago de Chile: P.I.I.E.
- Ministerio de Educación. (1994). *Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá: El autor.
- MOCKUS, A. (1995). *La misión de la universidad. Reforma académica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Seminario permanente sobre universidad. *Seminario sobre calidad, equidad, eficiencia de la Educación Superior*. Santafé de Bogotá: ASCOM-ICFES, s.f.
- Universidad Nacional. (1999). *Plan de desarrollo 1999-2003*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- VIVIESCAS, F. & Giraldo, F. (1991). *El despertar de la modernidad*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia – Carvajal.