REPRESENTACIONES DEL CURRÍCULO EN LA LICENCIATURA EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Tesis de Pregrado

Diego Gómez Escárraga

Luisa Fernanda Calderón Sánchez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana

Bogotá, Abril de 2018

Debemos pensar que todo tiene una causa; es como la araña que teje la tela para apresar la mosca. Lo hace aún antes de saber que en el mundo existen moscas.

Georg Cristoph Lichtenberg

Hoy comienza el día de ayer
con palabras y con deseos;
ya los zapatos tienen polvo
de mañana: sin excepción
los actos se me vuelven huellas.

La vida cotidiana, Eduardo Cote Lamus

Agradecimientos

I.

Este trabajo de grado es la materialización de un sueño que inició hace ya varios años, y que implicó que la persona que más amo, Juana Gómez Álvarez, mi hija, tuviera que pagar el precio más alto por la búsqueda de mis sueños. Este trabajo va dedicado a ella, debido a que, a pesar de la distancia, hasta ahora siempre me ha ofrecido un amor sin recriminaciones, aun teniendo todos los motivos para reprocharme.

De igual manera, quiero agradecer a Dios, debido a que en su maravillosa misericordia me bendijo con una familia que ha sido para mí aliento de vida en las horas más difíciles. Agradezco el amor y el apoyo desinteresado que he recibido por parte de mis padres y mis hermanos. Quiero agradecer también a mi compañera de tesis, Luisa Fernanda Calderón, por su amistad incondicional y por sus ojos generosos que reconocen en mí un potencial del cual yo mismo sospecho.

Vale la pena mencionar aquí que Umberto Eco recomienda no agradecer al director de la tesis, ya que este solo se encuentra haciendo bien su trabajo. No obstante, debo aquí un agradecimiento sincero a mi maestro Wilmer Villa, quien no solo me ha ofrecido sus mejores cualidades como docente, sino que, rompiendo la barrera muchas veces infranqueable entre maestro y alumno, me ha ofrecido su amistad, enseñándome a pensar un mundo construido desde las orillas de epistemes que han permanecido silenciadas, pero a la espera de un oído atento que pueda escucharlas. Por último agradezco a Duvan Gómez y a Erika Hurtado por el cariño inmerecido que siempre me han manifestado.

Diego Gómez Escárraga.

II.

Agradecer es recordar, y recordar es sentir que hay algo que uno va dejando en el pasado. Con este trabajo se termina un episodio de nuestras vidas; vemos materializado ante nuestros ojos el fruto del insomnio, de la angustia, del temor de ya no ser niños, jóvenes; el miedo de volvernos adultos. Y en este episodio, en estos siete años de nuestras vidas, han aparecido muchas personas, conversaciones, palabras construidas en el diálogo que nos han alimentado, y nos han hecho ser lo que somos hoy.

Quiero recordar en este espacio el apoyo que he recibido siempre de mi familia, a pesar de nuestros desencuentros oníricos. A mi madre y a mi abuela, que siempre han confiado en mí, y me han inculcado la valentía de ser mujer en un mundo que parecía al comienzo ser de hombres. A mi hermana por crecer, y por sentarse siempre tan cerca, escuchando atentamente palabras que, probablemente, a sus cortos cinco años casi nunca entendió. Agradezco las palabras de aliento de Luisa, y de todos mis grandes amigos (ustedes bien saben quiénes son), y la fuerza con la que no me dejaron dar media vuelta ante este trabajo. No tengo más que gratitud por nuestro tutor de tesis, Wilmer Villa, quien siempre nos recibió con una sonrisa en las horas que dedicamos juntos a este trabajo, quien nos supo orientar con firmeza en la bella tarea que ha sido aprender. Por último, le agradezco las horas de charlas, risas y llantos a mi compañero de tesis, quien no solo es compañero, sino se convirtió en uno de mis mejores amigos. Sin su compañía este trabajo no sería lo que hoy es; no sería esta alegría que me hace sentir que hemos hecho el mejor texto del mundo, aunque contenga mil y un errores, porque lo que lo hace único, lo que lo hace especial es saberlo convertido en el hijo de nuestro esfuerzo y amor, que para deleite nuestro se refleja en las palabras que ya vienen.

Luisa Fernanda Calderón Sánchez

Contenido

Introducción 7

Capítulo 1. El currículo y su desarrollo en el sistema universitario 9

1.1. El currículo: Orígenes y desarrollos 9

1.2. Sociedad, conocimiento y educación superior 15

1.3. Nuevas formas de comprender el currículo 19

1.4. Y entonces, ¿qué es el currículo? 21

Capítulo 2. La autonomía universitaria y la regulación legislativa del currículo 24

2.1. El sistema universitario 24

2.1.1. Del derecho al servicio 27

2.1.2. La universidad y el capital 28

2.1.3. ¿Qué es una universidad? 30

2.1.4. La autonomía universitaria 31

2.2. Un camino hacia el currículo: La regulación 33

2.2.1. Intervención curricular: ¡Todo sea por la calidad educativa! 34

2.2.2. Primeros ataques a la autonomía universitaria 36

2.2.3. La acreditación de alta calidad de los programas de educación superior: Agudizando la obligatoriedad de los parámetros de calidad 38

2.2.4. Intervenciones legislativas: La crisis de la autonomía universitaria 40

Capítulo 3. Reforma curricular en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas 42

3.1. Organización curricular 42

3.2. Vivenciar el currículo 48

Capítulo 4. Una mirada sobre la representación 49

Capítulo 5. Camino metodológico de la investigación 54

5.1. Postulados iniciales: La investigación cualitativa y la epistemología del sujeto conocido 55

5.2. La entrevista 59

5.2.1. Consideraciones generales a propósito de la entrevista 60

5.2.2. Consideraciones particulares a propósito de la entrevista 62

5.2.3. Sujetos participantes: Una selección basada en criterios 64
5.3. Los resultados 69
5.3.1. Codificación, matriz de análisis y establecimiento de emergencias discursivas 70
5.3.2. Tensiones: Las emergencias discursivas en las representaciones sobre el currículo 75
5.3.2.1. Fines pragmáticos y fines reflexivos sobre el currículo 76
5.3.2.2. Sujetos participantes y no participantes en el proceso de acreditación 82
5.3.2.3. Una visión muy disciplinar del conocimiento que, al parecer, desconoce o invisibiliza la reflexión pedagógica y curricular 87
5.3.2.4. Una visión administrativa y una visión pedagógica del currículo. 89
Conclusiones 93
Bibliografía 99

Introducción

Este trabajo de investigación nació de la preocupación sobre la reflexión curricular en la educación, específicamente en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, pues aunque es un campo disciplinar trabajado en algunos espacios académicos, se ha situado principalmente en su relación con los procesos de Registro Calificado y de Acreditación de Alta Calidad adelantados por los programas de licenciaturas en Colombia. Este texto presenta una revisión del campo curricular en los planos epistemológicos y legislativos, así como del sistema universitario, para entonces poder hacer referencia al caso específico de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.

El currículo, como categoría central de análisis de este trabajo, se ha abordado a partir de las representaciones. Ello con el fin de darle amplitud a la noción de currículo desde las subjetividades que lo construyen sin saberlo; así como la araña que teje la tela sin conocer las moscas, pues el currículo es una construcción social y cultural que se vive a diario, pero de la cual no se es, en muchos casos, consciente, precisamente por su cercanía con los procesos de acreditación de la universidad. Aunque no se han abordado las representaciones de todos los actores de la comunidad universitaria, sí se han tenido en cuenta unas significativas, lo que permite entender cómo se construye el currículo a través de las ideas de quienes lo componen.

El texto que se presenta a continuación consta de tres partes: La primera, en la que se entreteje el abordaje teórico y legislativo en el que está inmerso el currículo, compuesto por el primer capítulo denominado *El currículo y su desarrollo en el sistema universitario,* el segundo capítulo que se titula *La autonomía universitaria y la regulación legislativa del currículo,* y el tercero llamado *Reforma curricular en la Licenciatura en Humanidades y*

Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y el cuarto capítulo que hace referencia a *Una mirada sobre la representación.* En la segunda parte se aborda el camino metodológico que se usó para la elaboración de la tesis; al respecto, hay que decir que aunque se presentan en un primer momento los postulados teóricos, ello no quiere decir que la teoría está por encima del trabajo práctico; por el contrario, la experiencia investigativa tuvo un gran impacto en la elaboración de la primera parte de esta monografía. La tercera parte consta de las conclusiones y el epílogo, lugares en los que se reúnen tanto las ideas finales del texto, como las declaraciones de la experiencia que como investigadores se ha tenido.

Capítulo 1. El currículo y su desarrollo en el sistema universitario

A lo largo de esta investigación se constató que en el campo de estudio del currículo existe una amplia literatura, en la cual se pueden identificar aspectos que hacen parte de un estado del arte, tales como autores, conceptos, planteamientos, teorías y perspectivas metodológicas para abordarlo; dependiendo de los lineamientos teóricos que lo delimiten, tanto el término como el campo curricular han sido proclives a la proliferación conceptual. Ello se debe a que, como señala Kemmis (1993), el currículo refleja formas ideológicas específicas en cuanto es un producto social e histórico. Es decir que el currículo refleja el entramado filosófico, teleológico y metodológico de la educación, la cual a su vez responde a ideales particulares de una sociedad o un Estado Nación, pues se pregunta por los principios que orientan un proyecto educativo hacia determinados fines, así como por las formas de pasar del plano ideal al plano real en los ambientes educativos.

En ese sentido, se realizará una contextualización del término de currículo y sus implicaciones en el sistema universitario, teniendo en cuenta la relación existente entre el sistema universitario, el conocimiento y la sociedad, con miras a encontrar una definición que se adecúe a los objetivos e intereses de este trabajo investigativo.

1.1. El currículo: Orígenes y desarrollos

En el ámbito académico existe el consenso de que el currículo, como campo disciplinar, surgió en la primera mitad del Siglo XX, producto de la entrada de la industrialización en Estados Unidos. Sin embargo, antes de desarrollar esta tesis con mayor profundidad, hay que señalar que existen teóricos como Kemmis (1993) para quienes el currículo aparece en el ámbito educativo en el Siglo XVI, específicamente en Escocia y Países Bajos, haciendo referencia a un plan anual de estudios. Aunque el concepto de currículo había aparecido ya

desde la Edad Media, no es sino hasta el Siglo XX cuando se desarrollaría ya no solo como un concepto, sino como todo un campo con implicaciones reales en la educación.

En 1918, John Franklin Bobbit publica un libro titulado *El currículum,* en el cual quedan reflejadas algunas de las primeras nociones en torno a la pregunta sobre lo que se debe enseñar en la escuela. Así lo señala Teresa Sanz (2004) al referirse al nacimiento del campo curricular, el cual estuvo fuertemente influenciado por la psicología científica, la sociología funcionalista y el pragmatismo. En ese sentido, el plan de estudios es racionalista, por lo que la educación es netamente práctica; frente a los problemas de la sociedad, la educación presta una capacitación específica.

Tomas Tadeu de Silva (1999) considera que *El currículum* de Bobbit parte de tres preguntas: ¿cuáles son los objetivos?, ¿qué se debe enseñar?, y ¿cuál es la finalidad educativa? Las respuestas están abocadas hacia una pretensión de la escuela como una fábrica; es decir que la escuela y, en especial, el currículo deben ser eficientes. La vida ocupacional se convierte en el fin de la educación a través de la identificación de habilidades ocupacionales. El desarrollo curricular es de orden técnico, por lo que se vuelve organizacional en búsqueda del establecimiento de patrones educativos.

Sin embargo, no es sino hasta 1949 cuando el campo curricular se consolida, gracias a la publicación del icónico libro *Principios básicos del currículo* de Ralph Tyler. Allí, Tyler (1982) parte de cuatro preguntas: ¿Qué fines debe alcanzar la escuela? De todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores posibilidades de alcanzar esos fines? ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias? ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? Tyler (1982) considera que una acertada planificación del programa de enseñanza se refleja en la mejoría del sistema educativo.

Todo ello responde a las nociones científicas de la época que dominaban el mundo académico; empezando por el pragmatismo, y siguiendo, específicamente en la educación, con el conductismo, Tyler considera que los objetivos educativos deben estar explícitamente formulados, pues es gracias a ellos que se pueden modificar las formas de conducta de los individuos, lo cual se convertiría en el fin por excelencia de la educación. Ello se logra, además, con el señalamiento de actividades que respondan a los objetivos, así como métodos evaluativos (test) en los cuales se pueda evidenciar que dichos objetivos han sido logrados.

A propósito de eso, Daniel L. Stufflebeam y Anthony J. Shinkfield (1987) señalan que en los años treinta, con Ralph Tyler, había una relación significativa entre la evaluación educacional y el currículo, pues este último era el encargado de mantener el rendimiento de los estudiantes. Antes de continuar, hay que señalar que Tyler tuvo un papel importante en el sistema educativo, experiencia condensada en su libro *Principios básicos del currículo*; es decir que Tyler trabajó de la mano del Gobierno Norteamericano para consolidar el sistema educativo funcionalista. Ello se ve reflejado en el proyecto experimental *The Eight-Year Study,* el cual fue llevado a cabo por la Asociación de Educación Progresiva en treinta escuelas que empezaron a vivir cambios curriculares conducidos por el pensamiento tyleriano, siendo ese luego un programa nacional que comparaba objetivos y resultados en búsqueda del éxito.

En el tema curricular, Tyler tendría un papel relevante, pues sería el encargado de consolidar el currículo como un campo en el cual habría especialistas, por lo que adquiriría un estatus de privilegio. Sin embargo, como lo enuncia Silva (1999): "A pesar de admitir la filosofía y la sociedad como posibles fuentes de objetivos para el currículo, el paradigma formulado por Tyler se centra en cuestiones de organización y desarrollo" (p. 20). Tanto el

modelo de Bobbit como el de Tyler serían de orden conductista y tecnocrático, por lo que serían una reacción al currículo clásico y humanista que hasta el momento había imperado en la educación (Silva, 1999). Al respecto, pueden recordarse los postulados de U. P. Lundgren que recoge Kemmis en su texto *El currículo: Más allá de la teoría de la reproducción* (1993), en donde, a partir del problema de la representación (que se tratará más adelante), el currículo se presenta como un texto producido para resolver dicho problema, el cual incluye una selección de contenidos y objetivos para la reproducción social, una organización de conocimientos y métodos para enseñar, ordenar y controlar. Todo ello configura un código del currículo, el cual corresponde con el contexto social y el periodo histórico en el cual ha sido concebido. Al respecto, Lundgren señala los siguientes códigos del currículo:

1. Currículo Clásico: Responde a las nociones educativas Grecorromanas, en las que existía un equilibrio entre el plano físico, el intelectual y el estético.
2. Currículo Realista: Está ligado a la Revolución Industrial, por lo que la educación es usada como un mecanismo útil para la formación de la clase media.
3. Currículo Moral: Surge entre el Siglo XVIII y el Siglo XIX con el fin de formar ciudadanos comprometidos, en medio de la conformación y consolidación de los Estado Nación en Occidente. Está ligado a la educación de masas.
4. Currículo Racional: Tiene correspondencia con los valores del liberalismo, por lo que se considera un currículo pragmático, racional y enfocado en el individuo.
5. Currículo Oculto: Hace énfasis en la burocracia curricular contemporánea.

Hasta ahora, se ha hecho énfasis en el Currículo Realista, que busca dejar de lado el Currículo Clásico. Sin embargo, hay que tener en cuenta que aunque existen códigos curriculares que dominan el ámbito educativo, en la misma época en la que Bobbit y Tyler

estaban escribiendo, surgían otras figuras como John Dewey quien en 1902 publicaría el libro *The child and the curriculum,* en el cual, según Silva (1999), se mostraría a la educación como una vivencia y una práctica de los principios democráticos. Para Ángel Díaz Barriga (2003), el currículo como disciplina cuenta con dos tendencias: la primera es la institucional, en la que se tiene en cuenta la secuencialidad de los contenidos; la segunda tiene en cuenta los procesos educativos y las experiencias escolares. La primera está representada por Bobbit y Tyler; la segunda por Dewey. Estas dos tendencias, para Díaz Barriga (2003) siguen presentes en el ámbito educativo y, para él, deben mediarse.

Además de esas tendencias, Lawrence Stenhouse expone en su libro *Investigación y desarrollo del currículum,* publicado en 1984, un modelo de proceso en el que el currículo ya no es visto como una secuencia lineal anclada a la noción de objetivos realizables, sino como una tentativa abierta al cambio. Esta idea nace de las múltiples reacciones frente al modelo por objetivos, a través del movimiento de renovación de la teoría educacional que se dio con los Reconceptualistas a principios de la segunda mitad del Siglo XX, permeada por teorías críticas de carácter marxista e interpretativa.

Los grandes aportes de Stenhouse a la teoría curricular son: primero, el señalar un modelo alterno al de objetivos a través de críticas precisas; segundo, el haberle dado un papel importante en la construcción de currículo al maestro investigador, en contraste con el especialista que concibió Tyler. Sobre el modelo de objetivos de Tyler, Stenhouse (2010) considera que esta teoría normativa, que tiene como funciones la organización, siendo la base para la acción, es lógica mas no pertinente. Ello se debe a que los objetivos cuentan con los siguientes problemas: los triviales son más fáciles de operativizar; la preespecificación de metas impide el aprovechamiento de situaciones de aprendizaje; los

test muestran el rendimiento futuro, no el actual; proyectar conductas es antidemocrático; y, lo no anticipado en los objetivos no se puede analizar.

En consecuencia, Stenhouse (2010) considera necesario un modelo de proceso, en el que las actividades sean producto de criterios y principios de procedimiento en búsqueda de la comprensión. Y es allí en donde el profesor adquiere nuevamente validez, en contra de la pretensión de Tyler en la que el especialista era quien orientaba el currículo desde una perspectiva externa. El profesor para Stenhouse (2010) no solo evalúa; es investigador y crítico. En ese sentido, Stenhouse (2010) aboga por un respeto a las profesiones, en donde además es necesario generar nuevos estilos de aprendizaje a partir de la investigación de investigaciones.

Esta última perspectiva está por fuera de los códigos del currículo expuestos por Lundgren, y se adhiere a una visión crítica del campo curricular. Para Kemmis (1993), Stenhouse es de suma importancia porque introduce en el espectro curricular una pregunta fundamental: ¿cómo operativizar las ideas en la práctica? Ello lleva a Kemmis (1993) a plantear un doble problema central en la teoría del currículo: el primero es la relación entre teoría y práctica; el segundo es la relación entre la educación y la sociedad. Así,

> El modo escogido por una sociedad para representar sus estructuras internas (estructuras de conocimiento, relaciones sociales y acción) de generación en generación a través del proceso de educación, refleja los valores y las tradiciones de esa sociedad en relación con el papel que tiene la educación, su visión de las relaciones entre el conocimiento (teoría) y la acción (práctica) en la vida y en el trabajo de las personas educadas y su visión de las relaciones entre teoría y práctica en el proceso de educación mismo. (Kemmis, 1993, p. 30)

Lo anteriormente expuesto permite abrir un cuestionamiento sobre la relación entre la educación superior, el conocimiento y la sociedad. Esa cuestión es de vital importancia, pues refleja lo dicho al inicio de este capítulo: que el currículo es un producto social y

cultural permeado por la ideología que impera en la sociedad. El próximo apartado estará enfocado en esa relación.

1.2. Sociedad, conocimiento y educación superior

En el libro *La construcción social de la realidad,* Peter L. Berger y Thomas Luckmann (1999) tienen como objetivo el análisis del conocimiento que orienta la realidad de la vida cotidiana. En el momento en el que se objetiva la experiencia subjetiva, se generan realidades múltiples desde las cuales se puede tener conciencia sobre las cosas del mundo de la vida; al nacer del individuo, la conciencia tiene una zona limitada de significación pues se enmarca en un plano intersubjetivo en el que este está en constante interacción con los otros por medio de la comunicación. Las relaciones sociales (sean próximas o remotas) que el individuo mantiene producen esquemas tipificadores, es decir, una clasificación social que le permite al individuo determinar las acciones que debe tomar en situaciones específicas.

Es así como la estructura social es una suma de tipificaciones en la que el lenguaje juega un papel primordial, ya que es por medio del diálogo que se genera la intersubjetividad. Además, el lenguaje, como sistema de signos por excelencia, tiene la capacidad de acumular significados y experiencias a partir de los cuales se crean campos semánticos de acopio social del conocimiento, es decir, que distribuye socialmente el conocimiento; le da mundos ocupacionales, determina zonas de realidad y estructura su relevancia. Ese acopio social del conocimiento llega a un proceso de habituación en el que se busca el mantenimiento de un orden social a partir del cual se puede institucionalizar y tener así una historicidad.

Berger y Luckmann (1999) aseguran que a partir del acopio social del conocimiento, que nace del uso mismo del lenguaje, la sociedad se institucionaliza, pues asegura las tradiciones que se van a reproducir en un determinado grupo de personas que se organizan en torno a una historicidad definida; es decir, que se reproduce en un Estado Nación con un territorio y una cultura establecida. La realidad social se institucionaliza a través de un proceso de externalización, objetivación e internalización. Es en ese último tramo en que se legitima dicha realidad, a través del lenguaje que genera cohesión por medio de un universo socialmente compartido, con un mínimo de significados comunes; además, se acopia el conocimiento social establecido, configurando así una lógica del mundo social que se objetiva.

La legitimación del acopio social del conocimiento que un Estado Nación quiere reproducir tiene una repercusión directa en las formas de comprender el currículo desde las instituciones educativas. Basil Bernstein en *Sobre el discurso pedagógico* (1993) señala que la distribución del poder y los principios de control pueden establecer en una sociedad un discurso regulativo, el cual se evidencia en un dispositivo pedagógico que "proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico a través de las reglas de distribución, las reglas de recontextualización y las reglas de evaluación" (Bernstein, 1993, p. 123).

Las reglas de distribución cuentan con una relación entre el poder, los grupos sociales y las formas de conciencia, ya que se encargan de crear los conocimientos prácticos que solicita una sociedad específica, es decir un conglomerado de significados. Las reglas de recontextualización, por su parte, especifican que el dispositivo pedagógico no cuenta con un discurso pedagógico, sino que se apropia y reorganiza distintos discursos los cuales "convierte en un significante para algo más que sí mismo" (Bernstein, 1993, p.

128). Las reglas de evaluación son la clave de la práctica pedagógica, pues aseguran el control del discurso pedagógico.

El discurso pedagógico, según Bernstein (1993), es una gramática recontextualizante anclada a la práctica pedagógica a través de reglas de realización enmarcadas en una teoría de la instrucción, la cual "Regula los ordenamientos de la práctica pedagógica, construye el modelo del sujeto pedagógico […], el modelo del transmisor, el modelo del contexto pedagógico y el modelo de la competencia pedagógica comunicativa" (Bernstein, 1993, p. 134). El dispositivo, entonces, se convierte en un regulador simbólico de la conciencia. Bajo esa premisa, el currículo se puede convertir en un dispositivo pedagógico, pues hace uso de las reglas de distribución, recontextualización y de evaluación; además de que tiene la capacidad de ser regulativo.

En ese sentido, la relación que se da entre el acopio social del conocimiento, y el dispositivo pedagógico con sus reglas de distribución, contextualización y evaluación es notoria, pues dicho dispositivo dispone del acopio y lo reproduce en la sociedad según los intereses que esa tenga. La relación entre conocimiento y sociedad se da en el momento en el que el conocimiento construye la realidad social que los individuos vivencian a diario; sin embargo, esto no quiere decir que la relación sea lineal o determinista; por el contrario, hay una relación dialéctica a partir de la cual tanto el conocimiento permea la sociedad, como la sociedad afecta el conocimiento.

El dispositivo pedagógico está impregnado, siguiendo a Bernstein (1993), por un contexto histórico y un contexto ideológico. Es decir que, como se ha venido señalando a partir de los postulados de Kemmis (1993), el currículo es una construcción ideológica. Al respecto, es importante señalar que para Kemmis (1993) existen tres puntos de vista sobre la teoría del currículum, los cuales sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 1. Puntos de vista sobre la teoría del currículum

Puntos de vista sobre la teoría del Currículo			
	Técnico	**Práctico**	**Crítico**
Lenguaje y discurso	Cientificista	Humanístico	Dialéctico
Relaciones sociales y organización	Burocráticas	Liberales	Participativas-democráticas, comunitarias
Acción y Prácticas	Tecnicistas	Racionalistas	Emancipadoras /preparación

Fuente: Kemmis, 1993, p. 134.

Según el lenguaje y el discurso, las relaciones sociales y la organización, y la acción y las prácticas bajo las cuales se organiza el discurso pedagógico, el currículo, como dispositivo pedagógico, puede tener distintas perspectivas. Es decir que existe una relación directa entre la sociedad y el conocimiento que se materializan en discursos como los de programas curriculares de la educación superior. Para Ronald Barnett (2001) esta relación es compleja, pues se ha visto como una relación lineal en la que la sociedad dictamina los conocimientos de la educación superior. Sin embargo, como también señala el autor, la educación debe estar en un proceso dialéctico con la sociedad, ya que debe existir una mutua afectación en la que se genere una apertura del conocimiento.

Es en ese sentido que el dispositivo pedagógico puede estar abierto a transformaciones y visiones más críticas. El currículo cuenta con tres tipos de teoría, según Silva (1999): el currículo tradicional que está ligado a palabras como enseñanza, aprendizaje, metodología, evaluación, organización, planeación, didáctica, objetivos y eficiencia. El currículo crítico que se centra en conceptos como la ideología, la

reproducción, el poder, la clase social, las relaciones sociales, la concientización, la emancipación y el currículo oculto. El currículo pos-crítico cuenta con conceptos tales como identidad, alteridad, diferencia, subjetividad, significación, discurso, representación, entre otros. A partir de lo expuesto anteriormente, es visible que se han hecho aportes en torno a los dos primeros tipos de currículo. A continuación se señalan algunos elementos del currículo pos-crítico para así darle paso a una definición que unifique los intereses de esta investigación.

1.3. Nuevas formas de comprender el currículo

En el Siglo XX, con la entrada de diversas teorías que permiten nuevas formas de concebir el conocimiento, tales como el posestructuralismo, el postmodernismo, los estudios culturales, los estudios de género, entre otros, se han evidenciado múltiples maneras de entender los acontecimientos sociales, ahora desde una perspectiva que tiene en cuenta la complejidad de las relaciones que allí existen.

En ese sentido, Silva (1999) señala que (después de la teoría crítica que enalteció en el análisis de las desigualdades sociales la categoría de la clase social) términos como género, cultura, entre otros, adquieren validez. El multiculturalismo (concepto controvertido por su raíz liberal que propende hacia el respeto y la tolerancia, mas no hacia el cambio de estructuras que perpetúan la desigualdad), según Silva (1999), se inicia en el currículo universitario, ya que:

> Los grupos culturales subordinados (las mujeres, los negros y hombres homosexuales) iniciaron una fuerte crítica a aquello que consideraban como un canon literario, estético y científico del currículo universitario tradicional. Caracterizaban ese canon como la expresión del privilegio de la cultura blanca, masculina, europea, heterosexual. El canon del currículo universitario hacía pasar por "cultura común" una cultura bastante particular (la cultura del grupo cultural y socialmente dominante). En las perspectivas de los grupos culturales dominantes, el currículo universitario debería incluir

> una muestra que fuese más representativa de las contribuciones de las diversas culturas subordinadas. (Silva, 1999, p. 90).

Es decir que los movimientos sociales que emergieron en la segunda mitad del Siglo XX atacaron los presupuestos de la cultura dominante, además de rechazar, en palabras de Silva (1999), la perspectiva liberal o humanista del currículo multicultural que dejaba de lado la pregunta fundamental sobre ese currículo: ¿Qué es lo que cuenta como conocimiento en los ámbitos educativos? La justicia curricular, entonces, está en la modificación sustancial del currículo existente a partir de la inmersión de esas nuevas categorías.

Una de las categorías más importantes es la de género. Aunque en un comienzo, el género se acentuó en las políticas de acceso a la educación, para que el currículo sea realmente abierto a esa noción debe contener en sí las experiencias y los intereses de las mujeres, cuestionando además la aparente neutralidad del mundo social (Silva, 1999). Pero no solo la perspectiva de las mujeres debe ser cuestionada. En un mundo dominado por el patriarcado, con un currículo masculino, deben definirse desde los estudios de género las nociones de masculinidades para así luego poder transformarlas.

En relación con lo anteriormente expuesto, dentro de los estudios de género también se inscribe la teoría queer que considera que tanto la identidad de género como la identidad sexual son constructos sociales y dependen de la significación que se les dé. En ese sentido, la pedagogía queer "estimulará que la cuestión de la sexualidad sea seriamente tratada en el currículo como una cuestión legítima de conocimiento y de identidad" (Silva, 1999, p. 112). Es así como un currículo que adhiera esta teoría pensaría en lo impensable, pues:

> Un currículo inspirado en la teoría queer es un currículo que fuerza los límites de las epistemes dominantes: un currículo que no se limita a cuestionar el conocimiento como socialmente construido, sino que se aventura en la exploración de aquello que aún no fue

> construido. La teoría queer –esa cosa extraña- es la diferencia que puede hacer la diferencia en el currículo. (Silva, 1999, p. 114).

Por último, se quiere señalar la categoría de etnia que también se ha adscrito al currículo en la búsqueda de, en palabras de Silva (1999), describir y explicar las interrelaciones de jerarquización social que han pervivido en la sociedad occidental. Ello estuvo primero ligado al acceso y al fracaso escolar, y luego, gracias a los estudios culturales, a las cuestiones de saber y poder que convierten al currículo en algo racialmente sesgado, pues aquel cuenta con narrativas nacionales, étnicas y raciales que lo convierten, a su vez, en un texto racial que tiene una relación fundamental entre el conocimiento, el poder y la identidad. Así, Silva (1999) se pregunta: "¿Cómo deconstruir el texto racial del currículo?, ¿cómo cuestionar las narrativas hegemónicas de identidad que constituyen el currículo?" (p. 104). Así, la diferencia adquiere un papel histórico y político, y la identidad es vista como una cuestión histórica, contingente y relacional; ambas juegan un papel fundamental dentro de la historia y la representación, por lo que deben ser elementos que jueguen un papel importante dentro de la formulación de currículos.

1.4. Y entonces, ¿qué es el currículo?

Hasta ahora, se ha visto un recorrido por las distintas perspectivas que han emergido del campo curricular. Estas perspectivas son de corte tradicional, crítico y poscrítico, las cuales, como la mayoría de los ámbitos educativos, se han visto permeadas por las disciplinas y teorías que se han desarrollado en la academia, generando así un discurso específico. Mientras en la perspectiva clásica imperaba una visión funcionalista, pragmática y secuencial del currículo; con la perspectiva crítica empezaron a integrarse conceptos en la educación que hacían una crítica a la relación económica capitalista que perpetuaba las

desigualdades de la sociedad a través de la reproducción del conocimiento en la institución educativa; para luego seguir con la perspectiva poscrítica que abre esas luchas contra la desigualdad social a nuevas categorías.

Ahora, se realizará una relación del currículo bajo tres perspectivas enunciadas por el profesor Wilmer Villa[1]: la perspectiva reflexiva (posicionar al yo), dialógica (descentralizar el problema) y contextual (relacionar el entorno). Ello con el fin de que el plano relacional, situacional y problemático (Villa, 2018), queden enunciados dentro del cuerpo del texto, teniendo en cuenta la comprensión crítica de los investigadores, más allá de las teorías enunciadas.

En ese orden de ideas, el currículo es un campo discursivo que cumple un papel fundamental en la planeación de programas educativos. Pero también es el punto en el que convergen no solo la fundamentación ideal, sino las experiencias y vivencias de los actores que transitan ese espacio educativo. Es en ese sentido que Rolando Pinto (2008) señala que el currículo, desde una perspectiva socioconstructiva, es un:

> Proceso de negociación de significados entre los actores educativos [...] en el ámbito del centro escolar y comprometidos en un proyecto común de acción educativa, en el cual no solo está en cuestión la pregunta acerca de qué enseñar y aprender, sino también el contexto social y cultural en el que está inmerso el sistema escolar. (Pinto, 2008, p. 12).

El currículo es una tentativa, un proceso, un espacio propenso al debate por parte de los actores que hacen parte del programa educativo al cual el currículo va a orientar. El currículo debe preguntarse por los contenidos, pero también por los contextos históricos y sociales que atraviesan los programas. El currículo debe preguntarse por las formas en las que el acopio social del conocimiento se genera, analizando cuáles son los intereses que

[1] Conversación realizada en el 22 de marzo de 2018.

imperan en la sociedad a la hora de distribuir, recontextualizar y evaluar el conocimiento válido para una sociedad, preguntándose además por el que queda por fuera; el que ha sido negado a lo largo de la historia y que ahora debe volver a la academia, no para ser instrumentalizado, sino para ser un elemento constitutivo del currículo en el ámbito de la reflexión educativa y pedagógica.

En ese sentido, hay que tener en cuenta la distinción entre las nociones académicas del currículo y las prácticas reales del mismo. Según Julia Valera y Fernando Álvarez-Uría (s.f.), las instituciones educativas cuentan con dos funciones: la naturalizada por la hegemonía de los Estado Nación, los cuales conciben a la educación como un ente universal y eterno, traducida en una maquinaria del Gobierno; y la función social que escapa de la maquinaria. El currículo, al ser parte fundamental de la educación, está orientado como una maquinaria del Gobierno por la legislación nacional e internacional, resultado de políticas macroeconómicas de organismos tales como el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Natalia Coppola y Norberto Fernández (2013) consideran en su texto *Desafíos para la construcción del espacio latinoamericano de educación superior, en el marco de las políticas supranacionales* que a partir de los noventa hay una apertura hacia el neoliberalismo en Latinoamérica, dejando atrás el modelo napoleónico universitario en el que la facultad era vista como el centro de la organización de la universidad. Con la entrada del mercado y la privatización al ámbito educativo, hubo un incremento en la demanda de la educación que se soluciona con la aparición de distintas instituciones universitarias de carácter privado, lo cual fragmentó la educación superior. Allí existe una contradicción, pues los Estado Nación han buscado homogeneizar esa fragmentación en niveles de calidad estandarizados, mientras la democratización cada vez es más lejana, pues la desigualdad

está al orden del día. La negación de la historia a través de la homogeneidad de las políticas educativas supranacionales se debe, entonces, a la adecuación de políticas educativas descontextualizadas.

Aunque en el plano ideal el currículo debe ser flexible, abierto y consciente de las relaciones sociales y humanas que están presentes en los espacios educativos; la realidad de los ambientes educativos desborda dicha definición, pues el currículo está orientado, como se señaló anteriormente, tanto por políticas supranacionales descontextualizadas, como por políticas nacionales que no legitiman procesos de educación que integren nuevas categorías sociales dentro de la planeación. Es decir que el currículo real es de carácter tylerista; es un currículo amenazado[2], pues el Ministerio de Educación Nacional decreta estándares, competencias y orientaciones curriculares que los centros educativos deben cumplir para funcionar de manera eficaz ante las exigencias del sistema. Esto se verá con mayor claridad en el próximo apartado, pues allí se analizará la tensión entre la legislación nacional y la autonomía, específicamente en el ámbito universitario.

Capítulo 2. La autonomía universitaria y la regulación legislativa del currículo

2.1. El sistema universitario

El análisis individual de cualquier institución universitaria, hoy, implica la identificación y comprensión de las diferentes relaciones que las universidades tienen con el mundo que las rodea, tanto de carácter local, como en su dimensión regional y mundial. Por ejemplo, las

[2] Está categoría fue enunciada por nuestro profesor y tutor Wilmer Villa en una conversación llevada a cabo el día 22 de marzo del 2018, haciendo énfasis en la visión de la educación como una empresa en relación con las prácticas que operan bajo el modelo macroeconómico global. En ese sentido, la universidad está condicionada a la idea de formación del sujeto que la sociedad dominante maneja y, en consecuencia, el currículo también lo está.

dificultades que padecen las universidades públicas del país pueden parecer, a primera vista, una situación exclusiva del contexto nacional. No obstante, debe advertirse que muchos de los procesos que viven las universidades en sus contextos locales responden a una serie de acciones que se están llevando a cabo de manera global, tal como se intentará mostrar a lo largo de este apartado.

Si bien es cierto que las Universidades que en Colombia conforman el Sistema Universitario Estatal (SUE) no cuentan con una situación homogénea (ya que es diferente el contexto propio de la Universidad Distrital al que se presenta en la Universidad Nacional) debe tenerse en cuenta que las 32 universidades comparten unos rasgos comunes al ser universidades de carácter oficial. Ello se debe a la relación expuesta en el capítulo anterior entre la sociedad, el conocimiento y, en especial, la educación superior, pues los presupuestos educativos (principios y finalidades) dependen de la visión imperante que sobre el conocimiento se tenga en esa sociedad en específico, especialmente cuando son instituciones públicas.

Esto pudo evidenciarse el 13 de junio del 2017 cuando se reunieron en Bogotá los rectores de las universidades públicas que conforman el SUE; producto de esta asamblea, el SUE emitió el comunicado de Junio del 2017 solicitándole al Gobierno Nacional la revisión de la Ley 1819 del 2016 —reforma tributaria—, puntualmente el segundo párrafo del Artículo 369[3] en el que se permite que los recursos asignados a la educación superior pública puedan destinarse a programas de gobierno como el programa Ser Pilo Paga. Para el SUE resulta inconstitucional que los recursos de la educación pública se utilicen para pagar matrículas en universidades privadas. Se suma a esto las declaraciones de Mauricio Alviar (rector de la Universidad de Antioquia en el periodo 2015-2017), quien manifestó

[3] Véase Sistema Universitario Estatal comunicado junio 2017.

que las universidades públicas cuentan con un déficit presupuestal que supera el billón de pesos en el año 2017[4].

Sin embargo, es pertinente decir que las presiones, producto de las acciones macro que se ejercen hoy sobre la universidad, no se limitan exclusivamente a las universidades de carácter público; las instituciones universitarias en general se ven inmersas en disyuntivas como las generadas por el mercado, en donde, por ejemplo, deben elegir entre la investigación guiada por intereses netamente académicos con bajo presupuesto o la investigación en pro de innovaciones funcionales al mercado que cuenta con el apoyo del capital privado.

Aparece entonces algo que resulta menos evidente: las relaciones existentes entre las universidades privadas y las universidades públicas, que se dan, precisamente, por compartir el carácter común de instituciones universitarias. De esta manera, son visibles dos escenarios que no se desarrollan de manera aislada sino que presentan una sólida relación: por un lado, el escenario de la educación superior pública en general y por el otro, el escenario general de la institución universitaria. A continuación se presentará una serie de ideas que permiten dar luces sobre la situación en la que se encuentra hoy la universidad que, en algunos casos, hace referencia a la educación superior pública y, en otros, a la institución universitaria como tal. Por tal motivo, no debe olvidarse que los dos escenarios se encuentran fuertemente relacionados.

[4] (7 de Julio del 2017) Universidades públicas podrían demandar puntos de la Reforma Tributaria. El Espectador. Recuperado de http://www.elespectador.com/noticias/educacion/universidades-publicas-podrian-demandar-puntos-de-la-reforma-tributaria-articulo-702005

2.1.1. Del derecho al servicio

Un actor principal al que, desde hace un buen tiempo, se ha visto atado el destino de la universidad es el Estado. La fuerza de esta relación ha llevado a que las transformaciones acaecidas en la formas de entenderlo se reflejen directamente en el sistema universitario; un claro ejemplo de ello es la aparición de la universidad de masas. Después de la crisis de 1929 y de la culminación de la segunda guerra mundial, se consolida el Estado intervencionista o de bienestar, en donde aparece la preocupación por brindar unas condiciones sociales mínimas para la sociedad. Bajo este contexto, y gracias a las luchas de los movimientos estudiantiles, se presenta "la incorporación de millones de jóvenes del mundo al conocimiento universitario, al cual nunca antes se había tenido acceso. Aunque el capitalismo no lo quisiera aceptó a regañadientes que los hijos de proletarios, campesinos, gente pobre, afrodescendientes se sentaran en las aulas universitarias" (Vega, 2015, pp. 77-78).

Las luchas por la democratización de la universidad, que buscaban poner fin a la idea de que esta era un espacio reservado exclusivamente para la élite social, fueron reforzadas por la concepción de la educación superior como un bien público que debía ser prestado y garantizado por el Estado. Sin embargo, hacia el inicio de los ochenta del siglo pasado, se generaliza la idea del agotamiento del Estado de bienestar gracias a su *aparente* incapacidad para asumir los compromisos sociales, y se propone una reducción del Estado, permitiendo que buena parte de los servicios públicos sean asumidos por las empresas privadas. Dichos cambios estatales, como explica Boaventura de Sousa (2005), abrieron la puerta para que el servicio de la educación superior fuera producido por el sector privado,

obligando a la universidad pública a competir en el mercado de los servicios universitarios, pero con situaciones poco favorables.

No se trata aquí de afirmar que la génesis de la universidad privada data de los ochenta, sino de señalar que con la reducción del Estado se inicia, de manera consiente y ordenada, un proceso de privatización de la educación superior que afecta a la institución universitaria en varios niveles. En lo que refiere a la universidad pública, una de las transformaciones más nocivas es su pérdida de autonomía:

> Se trató entonces de una autonomía precaria y hasta falsa: porque obligó a las universidades a buscar nuevas dependencias, de mucho mayor costo que la dependencia del Estado y porque la concesión de autonomía quedó sujeta a controles remotos estrictamente calibrados por los Ministerios de Hacienda y Educación. (De Sousa, 2005, p. 19).

Vale la pena señalar que con el cambio de visión por parte del Estado respecto a la educación superior pública, en donde la última es vista como un servicio que puede ser proporcionado por la empresa privada, no solo sufren las consecuencias las universidades públicas, sino paralelamente también los ciudadanos que aspiran ingresar a la universidad. En la medida que la educación es un servicio transable, se ve a los ciudadanos como consumidores, factor que lleva a que las becas se reemplacen por los préstamos y que el subsidio a la oferta se sustituya por el subsidio a la demanda, lo que desemboca en la aparición del crédito estudiantil, la imposibilidad del crecimiento de la universidad pública y, lo que es más grave, el fin de la democratización de la universidad.

2.1.2. La universidad y el capital

Las transformaciones del Estado y el cambio en la concepción de la educación superior están directamente conectadas con las transformaciones sociales que logró imponer el

capital, gracias a la consolidación y expansión del modelo neoliberal al mundo en la década de los ochenta. En esta medida, vale la pena señalar que no fueron los cambios en las políticas educativas los que permitieron la mercantilización de la educación superior, sino que los cambios políticos son consecuencia de la llegada del capital al sector educativo: "la mercantilización de la educación no es un fenómeno aislado y circunstancial, sino un resultado de la expansión del capital hasta un sector que no había sido colonizado por el apetito voraz de la acumulación y la ganancia" (Vega, 2015, p. 28).

Es oportuno advertir que existe una lectura coincidente respecto al actual acceso a la universidad en autores como Vega (2015) y Boaventura De Sousa (2005), para quienes los elevados costos de matrículas que presentan las universidades hoy deben entenderse como una barrera de entrada de buena parte de la población a la universidad, lo que significaría el fin de la universidad de masas y su retorno a una universidad de élite. Habría que decir también que la relación entre la universidad y el capital es de vieja data, tanto así que cada ciclo capitalista ha generado una crisis en ella.

Tal como afirma Boaventura De Sousa (1998) se puede pensar que el desarrollo del sistema capitalista ha estado dividido en tres periodos: un primer periodo denominado de capitalismo liberal que parte desde los inicios del sistema hasta finales del siglo XIX; el segundo periodo denominado capitalismo organizado que cubre desde finales del siglo XIX hasta la década de los sesenta del siglo anterior; y, el tercer y último periodo abarca desde el final de los años sesenta hasta la actualidad. En el primer periodo del ciclo capitalista la universidad experimentó una crisis de hegemonía —que aún hoy se mantiene, pero con otros matices— producto de la dificultad que la universidad presentó para incorporar los conocimientos técnicos que el naciente capitalismo necesitaba para el desarrollo de sus formas de producción. En el segundo periodo del ciclo capitalista, la universidad presenta

una crisis de legitimidad debido a que es cuestionada socialmente respecto a quienes son los destinatarios de los conocimientos producidos por ella, haciéndose énfasis en el carácter antidemocrático de la transmisión del conocimiento. En la última fase en la que se encuentra el capitalismo, la universidad afronta la crisis de autonomía debido a que cada vez se gobierna menos según su parecer interno, pues ahora está sujeta a las imposiciones económicas, lo cual afecta aspectos como la evaluación y la financiación.

Como se puede observar, la relación histórica entre el capital y la universidad ha dejado como consecuencia unas crisis de hegemonía, legitimidad y autonomía que han marcado el desarrollo del sistema universitario y, con las cuales, la universidad debe seguir luchando. El próximo apartado buscará aportar algunos planteamientos que permiten la definición de lo que es la universidad, más allá de las crisis a las que se enfrenta.

2.1.3. ¿Qué es una universidad?

El intento por definir las características distintivas de la institución universitaria implica, a su vez, la definición de los fines que la universidad persigue como institución, pues esas características y fines direccionan la relación que la universidad establece con el conocimiento y con la sociedad. En este orden de ideas, es posible afirmar que diferentes concepciones sobre la institución universitaria darán como resultado: fines, relaciones de conocimiento y relaciones con la sociedad, que serán disimiles entre sí según el grado de distanciamiento que exista entre una concepción de universidad y otra. Respecto a la relación entre definición de universidad y los fines de la misma, Boaventura De Sousa (2005) señala que a la universidad se le asignaron de manera indiscriminada una gran cantidad de fines a lo largo del siglo XX, lo que permitió que las instituciones inmersas en el mercado de la educación superior adoptaran los fines que más le convenían con el

objetivo de generar lucro, lo que dejó como resultado que se le llame universidad a instituciones que no lo son.

Un claro ejemplo de la asignación desarticulada de fines a la universidad, se encuentra en el documento de la OCDE *Universities under Scrutiny* (1987) citado en Boaventura De Sousa Santos (1998, p. 227), en donde se le asignan fines a la universidad como: educación postsecundaria; investigación; formación de mano de obra calificada; fortalecimiento de la economía; movilidad social; entrenamiento altamente especializado; prestación de servicios a la comunidad local o regional; entre otros. Ante tal dispersión, se hace necesario establecer unas características mínimas que identifiquen a la universidad.

Boaventura De Sousa Santos (2005) señala que existen cuatro elementos básicos que definen a la institución universitaria: formación de pregrado y de postgrado, investigación y extensión. Respecto al tópico investigativo, el autor señala la necesidad de que la universidad forme e investigue desde una perspectiva de investigación-acción en la cual los proyectos de investigación busquen la participación de la comunidad, estableciendo relación entre los conocimientos producidos por aquella y los saberes tradicionales de los actores sociales, lo que desembocaría en la consolidación de una ecología de los saberes, que ayudaría a superar la crisis de legitimidad de la universidad. Por otro lado, se señala que las acciones de extensión deben estar encaminadas a romper el carácter funcionalista de la universidad, con la intención de que pueda prestar servicios sociales, los cuales deben estar alejados de cualquier pretensión de lucro.

2.1.4. La autonomía universitaria

Una de las crisis que afronta la universidad, como ya lo señalaba Boaventura de Sousa (1998) es la crisis de autonomía. A lo largo del tiempo, se ha considerado como pilar

fundamental de la educación universitaria el principio de autonomía; así lo muestra Jacques Le Goff en su texto *Los intelectuales en la edad media* (1993), pues el siglo XIII es el siglo de las corporaciones universitarias, las cuales se encontraban entre el poder eclesiástico y el poder laico. En la Edad Media, las corporaciones universitarias se unirían al poder eclesiástico por dos razones: la primera, porque su enseñanza estaba orientada por el método eclesiástico, y la segunda, porque aceptar el poder laico era aceptar la centralización monárquica, y con ella el poder real. El papado apoyó a las corporaciones, asegurando así su autonomía frente a la Comuna de París.

Sin embargo, ello albergaba una ambigüedad, pues la corporación universitaria estaba anclada al poder eclesiástico, pero sus miembros eran, como señala Le Goff (1993), laicos y a la vez hombres de la iglesia. La iglesia aseguraba su poder al contar con el control de las corporaciones universitarias, manteniendo además la autonomía de aquellas en los siguientes aspectos: autonomía jurisdiccional, derecho de huelga y secesión, y monopolio de la colación de los grados universitarios. Sin embargo, la relación entre la corporación universitaria y la iglesia colapsaría con el rechazo en el Siglo XVI del método escolástico, la entrada del humanismo a la universidad y la conformación de los Estado Nación, organización social, política y económica que aseguraría en esa figura su poder absoluto ante todas las cosas presentes en la sociedad, incluyendo a la iglesia.

Actualmente, la autonomía es entendida como un espacio de disputa de sentido entre la universidad y el poder absoluto reflejado en los Estados Nación. Así lo señala María Suárez (2010) cuando analiza la relación entre el *Nosotros*, entendido como un actor colectivo, el cual se representa en la universidad, y el *Otros* que es el Estado. Mientras para el *Nosotros* la autonomía es un poder moral, para el *Otros* es una acotación al poder absoluto a través de un reclamo social por pluralismo.

En el Artículo 3 de la Ley 30 de 1992 [Ley general de educación] se señala que: "El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior". Es decir que el Estado, como un *Otro*, vela por la autonomía, pero aquella está dispuesta a la interpelación del Estado como ente supremo de control. El Estado, entonces, garantiza y, a la vez, limita la autonomía a través de la regulación legislativa. A continuación se hará un recorrido por la legislación universitaria que se mueve en paralelo ante la autonomía.

2.2. Un camino hacia el currículo: La regulación

A nivel nacional, las instituciones de educación superior que cuentan con programas para la formación de educadores (licenciaturas) se encuentran bajo una reglamentación que incide de manera directa en la selección de los contenidos que deben ser proporcionados a los docentes en formación, reglamentación que, resguardada en la búsqueda de calidad en la educación superior, parece estar minando la autonomía universitaria, pues define (de manera cada vez más concisa) la forma como se deben llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en las licenciaturas.

Con el ánimo de evidenciar la manera en que la pretensión de regular el currículo universitario se ha convertido en una realidad, se presenta a continuación un recorrido por algunas normativas de la educación superior que permiten observar el avance gradual que ha presentado la intervención estatal en referencia al currículo de las licenciaturas. Debe señalarse que, como lo ha manifestado Gimeno Sacristán (2012), tanto el concepto *Currículum* como su tratamiento, se encuentra relacionado desde su génesis con la idea de seleccionar y ordenar contenidos que luego serán tenidos en cuenta para la enseñanza, lo

que deja como resultado que “por un lado, puede evitarse la arbitrariedad en la selección de lo que se enseña en cada situación, al tiempo que, en segundo lugar, se encauza, modela y limita la autonomía del profesorado” (Sacristán, 2012, p. 27).

2.2.1. Intervención curricular: ¡Todo sea por la calidad educativa!

Si bien la ley 30 de 1992, puntualmente en el Artículo 3, afirma que el Estado garantizará la autonomía universitaria y velará por la calidad del servicio por medio de inspección y vigilancia, todo parece indicar que la inspección y vigilancia han empezado a operar en contra de la autonomía. Un avance reciente en materia de intervención curricular vía el discurso de la calidad se encuentra en el Decreto 1295 de 2010 del Ministerio de Educación Nacional, “Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior”. Como su nombre lo indica, este Decreto reglamenta la expedición del registro calificado sin el cual no pueden funcionar los programas académicos de educación superior en el país.

La importancia de este decreto radica en que en él empiezan a aparecer, ya de manera clara, los tópicos centrales que guían el discurso de la calidad educativa tal y como son los referidos en el Artículo 5 del Decreto mencionado, en donde se establecen los ítems a tener en cuenta para evaluar la calidad de los programas (denominación, justificación, contenidos curriculares, organización de las actividades académicas, investigación, relación con el sector externo, personal docente, medios educativos e infraestructura física). Respecto al ítem de contenidos curriculares, el Decreto establece que el programa debe presentar información sobre la fundamentación teórica del programa; los propósitos de formación del programa; las competencias y los perfiles definidos; el plan general de estudios representado en créditos académicos; el componente de interdisciplinariedad del

programa; las estrategias de flexibilización para el desarrollo del programa; los lineamientos pedagógicos y didácticos adoptados en la institución según la metodología y modalidad del programa; el contenido general de las actividades académicas y las estrategias pedagógicas para el desarrollo de la segunda lengua.

De lo anterior se puede observar que dentro de las exigencias de los contenidos curriculares se instaura el crédito académico como la unidad de medida del trabajo académico. Además, en el capítulo cuarto del Decreto titulado *Créditos Académicos* se establecen las estrategias de flexibilidad curricular en temas de movilidad estudiantil con respecto a dichos créditos, pero manteniendo la autonomía de las instituciones respecto al plan general de estudios.

A su vez, el Decreto también define en el Artículo 6 los aspectos a tener en cuenta para evaluar la calidad institucional (mecanismos de selección y evaluación, estructura administrativa y académica, autoevaluación, programa de egresados, bienestar universitario y recursos financieros); es importante señalar que después de los Artículos 5 y 6, que definen los criterios de calidad del programa y de la institución, el Decreto manifiesta en el Artículo 7 titulado *Características Específicas* que:

> El Ministerio de Educación Nacional fijará las características específicas de calidad de los programas académicos de educación superior con sujeción a lo establecido en las disposiciones legales vigentes, las que deberán ser observadas para la obtención o renovación del registro calificado. (Decreto 1295, 2010).

Es decir que, mientras en el Artículo 5 y 6 el Ministerio de Educación Nacional elementos que las Instituciones de Educación Superior deben solucionar, tales como su denominación en torno a las competencias y campo de estudio; una justificación del contenido curricular; aspectos curriculares básicos del programa; propuesta de organización

de las actividades académicas; actividades de investigación; impacto en la sociedad; personal docente; medios educativos; infraestructura; así como evaluación de la calidad educativa; en el Artículo 7 asegura que existen disposiciones legales frente a las cuales los programas académicos deben actuar. La renovación curricular en torno al tema de calidad está dispuesta conforme a las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, recordando que la no obtención del registro calificado es causal de cierre de programas académicos.

Vale la pena resaltar aquí que con el Artículo 7 del Decreto, el MEN ya insinuaba la pretensión de fijar características adicionales de calidad para los diferentes programas, las cuales, en normativas jurídicas posteriores, empiezan a intervenir de manera directa en aspectos curriculares.

2.2.2. Primeros ataques a la autonomía universitaria

El ataque a la autonomía universitaria se ha articulado desde los diferentes estamentos vinculados al Ministerio de Educación Nacional. Ello se puede observar en el Acuerdo 03 de 2014 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) bajo el cual se aprobaron los lineamientos para la acreditación institucional; el aporte de ese Acuerdo radica en su carácter complementario a políticas como las esgrimidas en el Decreto 1295 de 2010, que buscaban garantizar la calidad en la educación superior a través del registro calificado de los programas, y con la opción de que los programas recibieran acreditación de alta calidad. En ese mismo sentido, el Acuerdo 03 de 2014, que entiende la educación superior como un servicio público y no como un derecho, establecía los ítems para que las instituciones universitarias llevaran a cabo de manera voluntaria los procesos de acreditación, que si bien iniciaron bajo esa figura terminaron siendo procesos obligatorios, como sucedió

puntualmente con la acreditación de alta calidad para los programas de licenciaturas que buscó afectar de manera directa su campo curricular.

Como se mencionó anteriormente, si el Decreto 1295 de 2010 buscaba otorgar el registro calificado y la posibilidad de una acreditación de alta calidad para los programas curriculares, el Acuerdo 03 de 2014 del CESU busca la acreditación voluntaria de las instituciones universitarias, lo que obliga a que este par de normas se entiendan como dos caras de la misma moneda, en la medida en que ambas normativas pretenden certificar la calidad de los procesos universitarios; la primera en el nivel de cada programa y la segunda en el nivel de toda la institución universitaria. El acuerdo del CESU establece 12 puntos o factores a evaluar que retoma mucho de lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional para la evaluación. Esos 12 puntos son:

1. Misión y proyecto institucional;
2. Estudiantes;
3. Profesores;
4. Procesos académicos;
5. Visibilidad nacional e internacional;
6. Investigación y creación artística;
7. Pertinencia e impacto social;
8. Procesos de autoevaluación y autorregulación;
9. Organización, administración y gestión;
10. Planta física y recursos de apoyo académico;
11. Bienestar institucional;
12. Recursos financieros.

En relación a lo anterior se debe puntualizar que dentro del punto de procesos académicos se observa una preocupación por lo curricular, ya que se tienen en cuenta los siguientes aspectos para evaluarlo:

1. Ambientes propicios para la discusión crítica;
2. Políticas y estrategias institucionales de formación integral, flexibilización curricular, internacionalización e interdisciplinariedad;
3. Eficiencia en los procesos y mecanismos de evaluación, y actualización de los currículos y planes de estudio;
4. Estrategias para el dominio de lenguas extranjeras;
5. Uso eficiente de las TIC en los procesos académicos.

Si bien el acuerdo menciona la flexibilización curricular y la actualización de los currículos y planes de estudio, todavía mantiene un cierto respeto por la autonomía universitaria, característica que se perderá en normativas futuras, pues bajo la sombra de la flexibilización y la actualización, paradójicamente, se vulnerará la autonomía.

2.2.3. La acreditación de alta calidad de los programas de educación superior: Agudizando la obligatoriedad de los parámetros de calidad

El 26 de mayo de 2015 aparece el Decreto 1075 del Ministerio de Educación Nacional por medio del cual se reglamenta todo el sistema educativo en Colombia (desde el pre escolar hasta la educación superior). Dicho Decreto retoma, para el ámbito de la educación superior, lo expuesto en el Decreto 1295 de 2010, en referencia al registro calificado de los programas y a la acreditación de alta calidad de los programas. No obstante, el 17 de Diciembre de 2015 aparece el decreto 2450 del 2015, que se considera legalmente como una adición al decreto 1075 de 2015, con el cual se modifica de manera sustancial el

carácter de la acreditación de alta calidad para las licenciaturas y las exigencias para la expedición y renovación del registro calificado.

Dicha modificación en los procesos de registro calificado y acreditación de alta calidad responden a la ley 1753 de 2015 por la cual se aprobó el Plan Nacional de desarrollo 2014-2018, debido a que en su artículo 222 se señaló que:

> Los programas académicos de licenciaturas a nivel de pregrado que tengan como mínimo cuatro (4) cohortes de egresados y que no se encuentren acreditados en alta calidad, deberán obtener dicho reconocimiento en un plazo de dos (2) años contados a partir de la entrada en vigencia de la presente ley. (Ley 1753, 2015).

Dentro del Artículo citado anteriormente también se dispone que los programas de licenciatura que pasado los dos años no contaran con la acreditación de alta calidad perderían el registro calificado, y en el parágrafo del mismo Artículo se especifica que para el otorgamiento del registro calificado los programas tienen que cumplir con unos mínimos de calidad instaurados por el Ministerio de Educación Nacional, por lo cual se debían nivelar los parámetros del registro calificados a los de alta calidad.

De manera que el Decreto 2450 de 2015, en cumplimiento de la ley 1753 de 2015, obligó a los programas de licenciatura que no contaban con acreditación de alta calidad a tramitar la solicitud de la misma antes del 9 de mayo del 2016 para no perder su registro calificado o para poderlo renovar. De igual forma, el Decreto establecía una nivelación entre los criterios para el otorgamientos y renovación del registro calificado con los de la acreditación de alta calidad para las licenciaturas, lo que produjo que, a medida que se iban estableciendo parámetros para el otorgamiento del registro calificado, implícitamente se adicionaran los mismos parámetros al proceso de acreditación de los programas de licenciatura, debido a la nivelación de criterios que establece la Ley.

Una vez los criterios de otorgamiento del registro calificado y los de acreditación de alta calidad para las licenciaturas se encontraban nivelados y parecían ser los mismos para ambos procesos, el Decreto 2450 de 2015 abrió la puerta a la intervención curricular gracias a que la Sección Once de este Decreto, puntualmente en su tercer ítem denominado *Contenidos Curriculares*, ya que allí se menciona que los planes de estudios de las licenciaturas deben definir la ubicación de las prácticas pedagógicas dentro del plan de estudio e ir aumentando las prácticas a medida que el estudiante avanza dentro del programa académico. De esta forma, el Decreto 2450 de 2015 manifestó de manera abierta que el Ministerio de Educación Nacional buscaba darle un papel central a la práctica pedagógica, exigiendo que la misma fuera en aumento dentro de los planes de estudio de las licenciaturas, sujetando la expedición del registro calificado y de la acreditación de alta calidad al cumplimiento de esta exigencia.

2.2.4. Intervenciones legislativas: La crisis de la autonomía universitaria

Si bien el Decreto 2450 de 2015 "Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación" había sido expedido el 17 de diciembre, tan solo un mes después apareció la Resolución 02041 del 03 de febrero de 2016 "Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado", resolución en la cual el Ministerio de Educación Nacional aprovecha la puerta que había quedado abierta con la nivelación de criterios y, a su vez, con la exigencia de la práctica pedagógica, para así intervenir de manera clara los planes de estudio de las licenciaturas, tanto en los procesos de registro calificado como en los procesos de acreditación de alta calidad.

La Resolución 02041 del 2016, expedida por el Ministerio de Educación Nacional, argumenta que la excelencia de los educadores depende de sus procesos formativos, por lo que los programas de educación superior de licenciaturas juegan un papel fundamental. Por lo tanto, se debe garantizar que todos los licenciados reciban formación en pedagogía, didáctica de los saberes escolares y disciplinas. Adicionalmente, se argumenta que estudios nacionales e internacionales demuestran que una mayor cantidad de horas de prácticas contribuye a un mejor profesional de la educación. En concordancia con lo expuesto anteriormente, la Resolución, en su Artículo número dos (específicamente en el apartado titulado *Contenidos curriculares y competencias del educador*), define de manera clara los contenidos que las licenciaturas deben impartir a los futuros licenciados. Estos contenidos se resumen en cuatro componentes: componente de fundamentos generales; de saberes específicos y disciplinares; de pedagogía y ciencias de la educación; y de didáctica de las disciplinas. Cabe señalar aquí que la Resolución expone de manera detallada los saberes que deben ser atendidos dentro de cada componente.

Es necesario recalcar que la intervención del Ministerio de Educación Nacional no se agota en la definición de los contenidos curriculares, sino que, adicionalmente, busca imprimirle a las licenciaturas un fuerte carácter pragmático como se observa en el apartado de la Resolución titulado *Organización de las actividades académicas,* en donde se señala que la práctica pedagógica debe ocupar dentro del plan de estudios un mínimo de 50 créditos presenciales. De igual forma, define que el estudiante debe empezar a cursar los créditos de práctica antes de haber aprobado 50 créditos dentro de su plan de estudios, lo que le obliga a iniciar su práctica pedagógica desde de los primeros semestres. Sin embargo, lo que más preocupa es que dentro de este mismo apartado la Resolución establece que además de los 50 créditos de práctica, las licenciaturas deben ofrecer un

mínimo de cuarenta créditos presenciales adicionales a la práctica, lo cual deja como resultado que la práctica pedagógica pueda tener dentro de las licenciaturas más créditos que los que se le otorgan a los espacios de fundamentación teórica, desarrollando así una visión pragmática sobre los procesos de formación de licenciados.

Como se puede observar, la Resolución 02041 del 2016 es la culminación de un proceso que inició años atrás y que fue aumentando de manera gradual a medida que se expedían nuevas normativas que terminaron, finalmente, violando la autonomía universitaria, pues establecen de manera impositiva unos criterios de calidad en donde se define la estructura curricular de las licenciaturas y el número de créditos que se le debe dedicar a espacios como los de práctica pedagógica, sin consultar de manera previa con las facultades de educación, lo que llevó a que, por ejemplo, el programa curricular de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital se viera obligado a acatar esta serie de imposiciones, con el ánimo de obtener su acreditación de alta calidad para así poder seguir funcionando.

Capítulo 3. Reforma curricular en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas

3.1. Organización curricular

Los programas académicos cuentan con procesos que, desde diversas direcciones (reflexivas o impositivas), definen razones de ser, saberes y procedimientos propios del proceso pedagógico. Así, la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas está guiada por las orientaciones de las políticas públicas, enunciadas en la Constitución Política de Colombia, la Ley 30 de 1992,

la Ley 115 de 1994 y, más recientemente, el Acuerdo por lo Superior 2034, así como los demás decretos y resoluciones enunciados anteriormente. La Universidad Distrital, como universidad pública obedece a dichos lineamientos a partir de la rendición de cuentas, el registro calificado y la acreditación de alta calidad; ya que de ellos depende su funcionamiento.

La Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas nació en el año 1974 bajo el nombre de Lingüística y Literatura de la Lengua Española con una duración de ocho semestres. En 1992, después de 18 años de creado el proyecto curricular, se genera la primera reforma en donde se le da primacía a la docencia investigativa. Hacia 1994 el programa se pasa a llamar Licenciatura en Ciencias del Lenguaje y Literatura. En 1998, después de la publicación de la Ley 30 de 1992, de la Ley 115 de 1994 y del decreto 212 de 1998, la acreditación se vuelve un requisito obligatorio para las licenciaturas del país y, orientado por el artículo 272 del Ministerio de Educación Nacional, el proyecto cambió su nombre en el año 2000 a Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. En el año 2006 el proyecto es acreditado como un programa de alta calidad. Luego pierde dicha acreditación y, desde el 2008, ha estado en un proceso de reforma curricular.

Con un total de diez semestres y 173 créditos académicos, divididos semestralmente por una carga máxima de 18 créditos, el proyecto curricular de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana ha erigido un programa de corte interdisciplinar, pues cuenta con tres componentes: el semiodiscursivo, el investigativo pedagógico y el ético humanístico; espacios académicos que responden a los saberes de la lingüística, la literatura, la pedagogía, la sociología de la educación, la investigación curricular, los estudios culturales, entre otros. Distintos profesores con diversas formas de contratación

han estado a cargo de dichos espacios académicos, que entre sí son divergente según los enfoques investigativos y pedagógicos que responden a la autonomía de cátedra y a los intereses académicos del profesor. Ello no quiere decir que los espacios académicos sean responsabilidad plena del profesor, pues desde la propuesta curricular del proyecto existen especificaciones de cada uno de los saberes según los fines mismos de la carrera universitaria, los cuales los profesores tienen en cuenta para la formulación de syllabus.

Otra de las variables para la definición de saberes y contenidos del currículo es la política educativa pública a la que el proyecto curricular de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana se ha unido por medio de los procesos de acreditación. Algunos cambios ya son visibles gracias al Acuerdo 2034, tales como la denominación del proyecto curricular, algunos contenidos de la malla curricular, la reducción de créditos académicos y el reacomodamiento de los componentes anteriormente mencionados.

El proyecto curricular pasó de 173 créditos a 154, con las siguientes diferencias en la organización curricular:

Tabla 2. Cambios en la organización curricular de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR A PARTIR DEL ACUERDO 02041 DEL 3 DE FEBRERO DE 2016							
Plan de estudios anterior a la Res. 02041 de 2016				**Plan de estudios posterior a la Res. 02041 de 2016**			
	Componentes	**Líneas de profundización**	**Créditos**		**Componentes**	**Líneas de profundización**	**Créditos**
Básicos obligatorios	Semio-discursivo	Lingüística y lenguaje	50	Básicos obligatorios	Semio discursivo (componente de saberes específicos y disciplinares)	Lingüística	55
		Literatura				Literatura	
	Investigativo pedagógico	Pedagogía y educación	51		Investigativo pedagógico (pedagogía y ciencias de la educación / didáctica de las disciplinas)	Pedagogía y educación	42
		Didácticas / Investigación				Didácticas de las disciplinas	
	Ético humanístico	Ética y política	33		Ético humanístico	Ética y política	28
		Historia y cultura				Humanidades	
Básicos complementarios	Transversales	Tic	4				
		Nees		Básicos complementarios	Segunda lengua		6
	Institucionales	Cátedras	3		Transversales	NEES	4
		Segunda lengua	6			Tic	
					Institucionales	Cátedras	3
Subtotal de créditos obligatorios			147	Subtotal de créditos obligatorios			138
Electivos			26	Electivos			16
TOTAL CRÉDITOS			173	TOTAL CRÉDITOS			154

Fuente: Elaboración propia a partir de LHLC, 2016.

La organización curricular vigente cuenta con una reducción de los créditos académicos que los estudiantes deben cursar. Ya que la práctica pedagógica fue reforzada por el Ministerio de Educación Nacional al hacer la exigencia de que las licenciaturas en el país debían tener al menos 50 créditos para ella, el componente que más créditos perdió, aparentemente, fue el investigativo pedagógico. Sin embargo, ya que la Universidad Distrital y, en especial, la Facultad de Ciencias y Educación, decidió que la práctica estaría acompañando a los saberes disciplinares y teóricos, asignaturas del componente semio discursivo y del componente ético humanístico son tomadas como práctica, pues se espera que allí haya una unidad expresa entre la teoría y la práctica pedagógica. Así, en el *Informe de modificaciones a la malla curricular, derivadas del paso de LEBEHLC a LHLC* presentada por el proyecto curricular ante el Consejo de Facultad el 7 de marzo de 2016, se afirma que:

> Como puede observarse, en esta propuesta se reduce el número de créditos académicos de 173 a 154 (19 créditos menos), buscando, con esta medida, poner a tono la estructura curricular del programa con los criterios de duración del proceso formativo en armonía con los principios de flexibilidad, transversalidad e integralidad. En esencia, se persigue dinamizar el flujo del contenido académico a lo largo del desarrollo curricular del programa de tal manera que se asegure el logro de los propósitos y finalidades de formación dentro de la racionalidad del sistema de créditos. (LHLC, 2016).

Los principios enunciados anteriormente (flexibilidad, transversalidad e integralidad) son elementos de gran complejidad para la estructura curricular del proyecto de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, pues al abarcar diversas disciplinas está entre la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Al respecto es importante recordar que la interdisciplinariedad hace referencia a la colaboración entre conceptos, metodologías y discursos de distintas disciplinas, sin que estas pierdan su esencia primaria; la multidisciplinariedad es la facultad que permite

enfocarse en distintas disciplinas, sin que necesariamente estas se toquen; y la transdisciplinariedad es la creación de una nueva disciplina, alimentada por conceptos, metodologías y discursos de disciplinas antes existentes. Es decir que en la transdisciplinariedad, al contrario de la interdisciplinariedad, hay una integración real de las disciplinas.

En el proyecto curricular de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana se considera que hay una transversalidad e integralidad a partir del principio de interdisciplinariedad; ello se puede evidenciar en la relación entre los componentes, en donde no se crea una unidad total entre las disciplinas, pero sí un proceso de intercambio entre disciplinas con temas de estudio tales como el lenguaje, la literatura, la educación, la didáctica, la ética, la política y las humanidades. El peligro está en que el proyecto curricular se quede solo en la multidisciplinariedad, pues aunque conviven diversas disciplinas en un mismo ambiente curricular, puede que no se toquen de la manera en la que deberían.

Además de la organización curricular, la denominación de la carrera cambia en consonancia con las denominaciones preestablecidas por el Ministerio de Educación Inicial, eliminando así las palabras *educación básica con énfasis en.* Ello amplía el perfil profesional del Licenciado, pues ya no se hace la distinción entre educación básica y educación media. Sin embargo, ello también responde a la necesidad del Ministerio de homogeneizar las licenciaturas, pues la proliferación de denominaciones derivada de la fragmentación del sistema universitario genera problemas en la flexibilidad curricular que permite la movilidad estudiantil.

Esa homogeneización, además, responde a la necesidad del Ministerio de tener claras las competencias laborales y ocupacionales que los diversos programas académicos

deben cumplir con el fin de hacer de esas competencias un elemento medible en relación con su calidad a partir de evaluaciones estandarizadas. Aunque es necesario que existan unos elementos vitales y comunes entre un programa académico y sus diversas versiones según la institución educativa, también es cierto que el Ministerio responde a la relación de la que se habló en capítulos anteriores entre la sociedad y la universidad, en donde parece que se mantiene una relación unidireccional, pues la sociedad dicta las necesidades que la educación debe suplir. Sin embargo, ello tampoco implica que las universidades no tengan un campo de acción en esa lucha infinita por la autonomía; pero con Acuerdos como el 02041 se hace notoria la cada vez mayor obligatoriedad de las orientaciones del Ministerio, más cuando se señala que el no cumplimiento de esos presupuestos es causal de eliminación de programas académicos.

3.2. Vivenciar el currículo

El *Informe de modificaciones a la malla curricular, derivadas del paso de LEBEHLC a LHLC* (2016) presenta las modificaciones que, en concordancia con la Resolución 02041 expedida por el Ministerio de Educación Nacional en el 2016, el programa académico tuvo que realizar en relación con el currículo. En otro documento institucional como lo es la presentación del proyecto curricular para la visita de los pares académicos en relación con la acreditación (LEHLC, 2016) se señalan, además de la modificación de la malla curricular, los principios de formación, el perfil del egresado, los objetivos de formación, el modelo pedagógico, la pregunta pedagógica (¿qué tipo de sujeto formar?), entre otros.

Todos estos elementos hacen parte de una noción curricular amplia y, a la vez, restringida, pues intentan integrar dentro de sí la fundamentación filosófica y teleológica de un programa curricular, a partir de definiciones que podrían interpelar las relaciones que se

generan en dicho programa. Sin embargo, la vivencia curricular escapa de las definiciones del programa, en especial cuando dichas definiciones no son conocidas por el cuerpo profesoral y estudiantil. En ese sentido, hay que hacer la acotación de que, aunque el proceso de reforma estuvo acompañado por profesores y estudiantes en un espacio denominado *Consejo ampliado,* no ha habido hasta ahora una socialización de los presupuestos que se efectuaron en los documentos de acreditación de alta calidad. Ello es producto de la dificultad de realizar un proceso amplio y democrático para la construcción de un currículo que contemple las múltiples representaciones que sobre él existen, ya que no hay mecanismos de participación claros al respecto.

Vivenciar el currículo, entonces, se convierte en un ejercicio inconsciente, pues la reflexión pedagógica parece estar desligada de la cotidianidad, ya que responde a los presupuestos de políticas públicas estamentales. Sin embargo, la nueva malla curricular crea espacios académicos dedicados a la disertación sobre el *Currículo* y la *Evaluación,* temas que se espera cambien la percepción sobre el mismo, abocando a la comunidad hacia la investigación y la comprensión de su posición dentro de la orientación y puesta en escena de programas académicos.

Capítulo 4. Una mirada sobre la representación

El concepto de representación ha sido ampliamente trabajado dentro de las ciencias humanas y sociales, presentando múltiples abordajes teóricos. Por tal motivo, se hace necesario en un primer momento referenciar la emergencia histórica del concepto y, en segunda instancia, señalar la forma en que el concepto de representación es entendido dentro de esta investigación.

La revolución industrial de finales del siglo XIX y principios del XX produjo en Francia transformaciones sociales, demográficas, económicas, entre otras, que obligaron a una renovación en las ciencias sociales con el ánimo de que las mismas pudieran responder a los nuevos desafíos que planteaba la sociedad. Dentro de esta renovación, la sociología encuentra de la mano de Emile Durkheim un lugar en la renovada universidad Sorbona; él mismo define el hecho social como el objeto de estudio de la sociología moderna. Preocupado por la desestructuración y por la pérdida de cohesión social, temas que se propiciaban con la división del trabajo social, Durkheim acuña inicialmente la categoría de conciencia colectiva, sustituida por él posteriormente por la categoría de representación colectiva, la cual contribuiría al entendimiento respecto al rol que desempeñan las instituciones sociales, como lo son la familia, el Estado y las instituciones educativas (Baquero & Villa, 2013).

No es sino hasta los años sesenta que Serge Moscovici, en respuesta a la psicología conductista que imperaba en la época, retoma el trabajo de Durkheim, pero esta vez bajo el rotulo de representaciones sociales, intentando dar cuenta de la existencia de entidades mentales compartidas socialmente que superaban las explicaciones de tipo individual, centrándose más en la importancia de la producción social. El cambio de denominación aplicado por Moscovici al concepto de representación implicó un cambio de enfoque debido a que "En la mayor parte de las sociedades modernas, las representaciones son más dinámicas, cambian todo el tiempo y no están tan compartidas. Por lo tanto es más adecuado llamarles sociales y no colectivas" (Castorina, 2003, p. 165).

Si bien existe un amplio corpus teórico respecto a la representación social, se señala aquí la perspectiva de Denise Jodelet (1986), citada por Baquero y Villa (2013), debido a

que resalta el carácter eminentemente social de la representación, encontrando que el concepto permite dar cuenta de cómo el individuo interpreta el mundo respecto a unos referentes formados socialmente. En palabras de Jodelet (1986), las representaciones sociales son:

> Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categoría que sirve para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teoría que permite establecer hechos sobre ellos. (Baquero & Villa, 2013, p. 22).

Como se puede observar, las representaciones sociales son producto de la interacción social con los otros, en donde se construye un conocimiento común producto de la experiencia que sirve para dar sentido y para clasificar los hechos sociales de la realidad, permitiendo a su vez que se presente la comunicación, debido a que podemos comunicarnos con los otros gracias a que compartimos ese conocimiento común.

Dentro del contexto anteriormente mencionado se observa que la representación social presenta su génesis en Francia, de la mano de la sociología, y empieza a ser ampliamente trabajada gracias a los aportes en psicología de Serge Moscovici. No obstante, esta investigación opta por hablar únicamente de representación debido a que asume la mirada de carácter lingüística y semiótica propuesta por Stuar Hall (1997). En esta medida, "La representación es una parte esencial del proceso mediante el cual se produce el sentido y se intercambia entre los miembros de una cultura. Pero implica el uso del lenguaje, de los signos y las imágenes que están por, o representan cosas" (Hall, 1997, p. 2).

Es precisamente el uso del lenguaje en la producción de sentido el foco central de la propuesta de Hall respecto a las representaciones, característica que sitúa la discusión en el

plano cultural. Por tal motivo, el autor se pregunta ¿cómo conecta el concepto de representación al sentido, al lenguaje y a la cultura? Según Hall (1997), existen tres enfoques desde los cuales se ha intentado dar respuesta a la pregunta: el primero, denominado reflectivo, parte de la idea de que el lenguaje es un espejo de la realidad. En esa medida, el lenguaje refleja un sentido que ya está establecido en el mundo exterior, bien sea en los objetos, los hechos o las personas. El segundo enfoque se denomina intencional y parte de la idea de que el lenguaje expresa únicamente el sentido que el hablante, el pintor u otro le imprime al lenguaje mediante su intención personal. En tercer lugar encontramos el enfoque construccionista al cual Hall se encuentra adherido, que parte de la idea de que el sentido es construido socialmente, es decir, que las cosas, los hechos y las personas significan porque se ha construido un sentido de ellas, pero este sentido es construido dentro del lenguaje y mediante el lenguaje, y nunca por fuera de este.

Para Hall (1997) existen dos sistemas de representación que participan en el momento de la construcción de sentido: el primero es un sistema conceptual que permite tener una serie de conceptos con los cuales se puede clasificar la realidad. Es por este sistema conceptual que es posible, por ejemplo, aplicar principios de semejanza o de diferencia. Un segundo sistema es el lenguaje, el cual permite la comunicación de conceptos a otros a través del uso de signos –palabras, sonidos o imágenes que portan sentido-. Es importante señalar que lo que hace que los sujetos sean miembros de una misma cultura es precisamente el hecho de compartir como sociedad unos sistemas conceptuales y unos lenguajes que no son comunes y que permiten la comunicación.

En esa medida, Hall (1997) reconoce los aportes semióticos de Ferdinand de Saussure que contribuyeron a la compresión de las representaciones, debido a que, como

este último explicó, existe una relación arbitraria entre el significado y el significante, lo que permite inferir que esta relación es producto de una convención social que se fija en la cultura, tesis que deja como resultado varias consecuencias: primero, si el sentido o la representación son producto de las convenciones sociales fijadas en una sociedad y en un momento histórico especifico, eso significa que los sentidos son producidos dentro de cada historia y cultura. Por lo tanto, cuando se aprenden o internalizan los códigos inconscientemente es que se llega a ser un individuo culturizado. Segundo, si el sentido tiene este carácter social y cultural, esto significa que el sentido nunca estará fijo de manera definitiva, debido a que está sujeto a los cambios interpretativos que se produzcan en la sociedad.

Una vez que Hall (1997) reconoce que los aportes de Saussure permiten imprimirle el carácter social al lenguaje y, por ende, a las representaciones, reconoce a su vez que este enfoque, al fijar su mirada en un campo eminentemente lingüístico, descuida las relaciones y las prácticas sociales que se tejen gracias al lenguaje, las cuales vinieron a ser atendidas por Michel Foucault quien se centra en las prácticas de producción del conocimiento que se materializan a través del discurso. En esta medida, el pensador francés posibilita un paso del lenguaje al discurso, estableciendo que los sujetos en sus prácticas soportan un carácter discursivo; el lenguaje ya no se queda en un plano mental compartido, sino que, por medio del discurso, incide en la realidad a través de prácticas. Es por ello que las representaciones ya no solo permiten interpretar el mundo, sino que configuran prácticas históricas y situadas, en las cuales se presentan relaciones de poder. Bajo esa explicación es central la relación que se crea entre el conocimiento, el poder y el cuerpo, la cual permite establecer

regímenes de verdad que se imponen como verdaderos, sin importar que objetivamente lo sean.

Como se puede observar, para Hall (1997) las representaciones permiten interpretar el mundo, los objetos y los hechos, gracias a que como cultura se comparten unos sistemas de representación que, a su vez, toman parte en discursos que producen prácticas que intervienen de manera directa en la realidad. Al respecto, se puede señalar que:

> Hablamos de representación como manifestaciones discursivas que los sujetos hacen acerca de sí mismos y de la realidad que los circunda; asimismo, en tanto que construcción de sentido, no se reducen a la experiencia socializada como verdad inamovible sino que, como el lenguaje mismo, fluyen, se deslizan, producen sentidos; o sea, redescubren al sujeto como protagonista que se esfuerza por visibilizar, posicionar o esconder intencionalidades que consciente o inconscientemente remiten al problemas de los campos de producción simbólica (Baquero & Villa, 2013, p. 33).

Cuando esta investigación se pregunta por las representaciones del currículo en el proyecto Curricular de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital, lo que intenta es develar cuáles son esas formas de entender el currículo que se encuentran presentes dentro de la comunidad académica perteneciente a la licenciatura, y cómo estas visiones y discursos generan unos conocimientos que se materializan en prácticas dentro del proyecto curricular.

Capítulo 5. Camino metodológico de la investigación

El objetivo de este apartado es presentar la ruta metodológica que pretende *transitar*[5] la investigación, con el fin de trazar una ruta de acción para llegar a la comprensión de las representaciones que tienen los distintos actores pertenecientes a la comunidad

[5] Esta categoría se ha venido trabajando en los últimos tiempos como una metáfora de dinamización de los procesos de investigación. En este caso, el "transitar" tiene que ver con la acción que soporta la investigación en términos generales (referencia transitar la investigación; Villa, 2017).

universitaria. En este caso, el proceso ha sido fundamentado desde los postulados de la investigación cualitativa y, puntualmente, se resaltan las características del paradigma interpretativo, al cual busca estar adscrita esta investigación. Acto seguido, se mencionan algunos aportes de *la epistemología del sujeto conocido* para soportar la perspectiva adoptada en este trabajo. Para abordar dichas finalidades primero se retomarán los aportes de Irene Vasilachis de Gialdino (2006), para después señalar las herramientas metodológicas que hacen parte de esta investigación.

5.1. Postulados iniciales: La investigación cualitativa y la epistemología del sujeto conocido

Ante la imposibilidad de encontrar una definición única sobre la investigación cualitativa, y teniendo en cuenta la variedad de enfoques metodológicos que la misma agrupa, optamos por presentar aquí una serie de características generales respecto a la investigación cualitativa. Denzin y Lincoln (1994) citado por Vasilachis de Gialdino (2006, pág.24) definen este tipo de investigación como multimetódica, naturalista e interpretativa, lo que significa que la investigación cualitativa se lleva a cabo en contextos reales y concretos, intentando darle sentido a la realidad a través de los significados que los individuos le otorgan, para lo cual se vale de diversas herramientas de recolección de información, entre las que se encuentran la historia de vida, la entrevista, la narrativa, la fotografía, entre otras muchas.

Esta variedad de enfoques y de herramientas de recolección de información le permiten a la investigación cualitativa abordar desde diferentes puntos de vista y con profundidad los aspectos de la realidad social a los cuales no se puede acceder desde los datos de carácter cuantitativo. Respecto a las finalidades a las que responde la investigación

cualitativa Maxwell (1996), citado por Vasilachis de Gialdino (2006, p. 31), plantea cinco finalidades:

1. Comprender el significado que los individuos le otorgan a las experiencias que viven;
2. Comprender los contextos específicos los cuales el individuo participa, y la influencia que estos contextos ejercen sobre él;
3. Generar teorías fundamentadas;
4. Comprender los procesos sociales y las determinadas acciones que generan;
5. Desarrollar explicaciones causales, entendiendo la forma en que unos procesos influyen sobre otros en contextos específicos.

Respecto a los paradigmas que hacen parte de la investigación cualitativa, la autora menciona tres grandes paradigmas que coexisten de manera simultánea: el paradigma del materialista-histórico, el paradigma positivista y el paradigma interpretativo. El paradigma materialista-histórico se caracteriza por concentrarse en datos que pueden ser comprobados empíricamente respecto a los contextos y a las condiciones de vida de los individuos, partiendo de lo particular a lo general, y teniendo en cuenta los movimientos dialécticos y la voluntad de totalidad como categoría crítica. Además, el paradigma materialista-histórico plantea relaciones para el análisis y la comprensión de la realidad y la utopía. Por su parte, el paradigma positivista se caracteriza por la observación de los fenómenos sociales, la búsqueda de regularidades (leyes sociales), las explicaciones causales y un carácter que le permite verificar o refutar teorías. Por último, el paradigma interpretativo tiene como fundamento la comprensión del sentido de la acción social situada; es decir que responde a contextos específicos y participantes activos. Desde ese enfoque, el mundo es una construcción social, por lo que se le brinda gran importancia a lo comprensión de los

contextos y las relaciones que estos generan en los marcos de entendimiento de los individuos, a partir de las configuraciones simbólicas que los individuos le otorgan a sus realidades, tal y como lo es el lenguaje, código que juega un papel fundamental en la producción del mundo social. Allí se encuentran teorías del interaccionismo simbólico, la etnometodología y el construccionismo social, entre otras.

Es precisamente por la posibilidad que la investigación cualitativa brinda por medio de su paradigma interpretativo de comprender la realidad como una construcción social que no puede entenderse como algo preestablecido y que proporciona unos marcos de entendimiento, que esta investigación considera este paradigma como el indicado para reflexionar sobre las representaciones que existen sobre el currículo en el contexto específico del proyecto curricular de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas[6].

Partiendo del reconocimiento de los actores por el que propende el paradigma interpretativo, se retoman algunos postulados de la *epistemología del sujeto conocido* expuesta por Vasilachis de Gialdino (2006), con el ánimo de establecer una relación ética con los individuos que hacen parte de la investigación, buscando, de igual manera, la posibilidad de construir en torno a la investigación un conocimiento colectivo que pueda devolverse a los individuos que hacen parte de la misma. En el caso específico de este trabajo investigativo, se busca que aquel pueda contribuir desde la reflexión curricular al desarrollo del proyecto curricular de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

[6] En el año 2017 el proyecto curricular señalado cambió su denominación a Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Esto en razón en los requerimientos que han dictaminado el Ministerio de Educación Nacional en consonancia con los procesos de acreditación y el reajuste curricular correspondiente a la autonomía universitaria.

En cuanto a la relación que se establece entre el investigador y los individuos que participan en la investigación, Vasilachis de Gialdino (2006) manifiesta que los tres paradigmas de la investigación cualitativa han establecido una relación en donde el investigador, a partir contextos y fundamentos teóricos y epistemológicos específicos, se acerca al sujeto que está siendo conocido, y establece una relación mayoritariamente unidireccional y dualista (epistemología del sujeto cognoscente) que le permite al investigador construir discursivamente a los sujetos conocidos, mientras que estos últimos reciben pasivamente la mirada que les imprime el investigador, lo que garantiza la distancia necesaria para mantener una mirada objetiva.

Por el contrario, la epistemología del sujeto conocido busca romper con las relaciones sujeto–objeto para consolidar una relación entre el investigador y los individuos que hacen parte de la misma del tipo sujeto-sujeto, ya que "la epistemología del sujeto conocido viene a hablar allí donde la Epistemología del sujeto cognoscente calla, mutila o limita, e intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente" (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 51).

La propuesta de una epistemología del sujeto conocido no busca reemplazar sino complementar, permitiendo que los sujetos que participan dentro de la investigación tengan una participación activa, así como una construcción colectiva en la que lo importante no se limita al conocimiento producido, sino que también cuenta el proceso de producción. Los anteriores aportes nos permiten pensar en una investigación que intente tener en cuenta la participación activa de las personas que contribuyen en esta investigación, ya que sus aportes respecto al tema de investigación son considerados como argumentos relevantes, por lo que se pretende, además, no transformar discursivamente su voz con el ánimo de hacerlas concordar con la visión de mundo de los investigadores.

5.2. La entrevista

Esta investigación parte de la idea de comprender las múltiples representaciones que sobre el currículo existen, específicamente en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Más allá de los postulados teóricos que sobre el currículo, el sistema universitario y las representaciones existan, las voces de los sujetos que hacen parte de la comunidad son de vital importancia para reconocer la forma en la que el currículo se internaliza y exterioriza en la universidad.

Ya que este trabajo hace parte de una investigación cualitativa en la que se ha elegido el paradigma interpretativo como el más adecuado para comprender las construcciones de mundo de los sujetos, la herramienta investigativa que se ha elegido ha sido la entrevista abierta semidirectiva. Ello será triangulado con las vivencias de los investigadores, quienes están en la posición de investigadores participantes de la comunidad, y con el entramado teórico y legislativo antes expuesto.

Cabe señalar que este trabajo no intenta ser un crisol de todas las representaciones que conviven en el espacio del programa académico de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, sino la puesta en escena de algunas representaciones que, según intereses de los investigadores así como por el perfil de los entrevistados, han parecido pertinentes más no aglutinantes. Es decir que, aunque se reúnen voces de profesores que han hecho parte de tareas administrativas, profesores con distintos tipos de contratación y estudiantes, ellos no representan la voz en general de esos estamentos, sino que muestran su visión de mundo y revelan posibles patrones de representación más no son la representación en sí misma.

Es por eso que a continuación se presentarán los fundamentos de la entrevista realizada, los criterios de selección de los actores participantes y las preguntas de la entrevista para, después, poder analizar las tensiones que a partir de la triangulación señalada anteriormente son relevantes para este trabajo investigativo.

5.2.1. Consideraciones generales a propósito de la entrevista

Con el fin de usar herramientas metodológicas acordes al objeto de estudio de esta investigación y, a su vez, con el enfoque cualitativo que la orienta, se ha decidido utilizar la entrevista abierta semidirectiva como la herramienta pertinentes para el ejercicio investigativo. En esta medida, se puede afirmar que la investigación busca centrar su mirada en el carácter discursivo de la realidad social, debido a que los discursos entrañan la existencia de representaciones culturales en contextos específicos, estructuradas gracias al carácter intersubjetivo del lenguaje y atravesadas por el carácter subjetivo de los actores (Ortí, 1986).

Dado el carácter discursivo que se persigue, debe señalarse que la investigación se inclina por la entrevista abierta semidirectiva, pues esta busca captar y analizar los discursos, así como la incidencia contextual que los mismos producen. No significa lo anterior que se le otorgue a las técnicas cualitativas un carácter de superioridad frente a las técnicas cuantitativas, pues como bien afirma Ortí (1986), tanto la contrastación empírica de los *hechos*, como *la interpretación y análisis de los discursos*, representan dos caminos de acceder a la realidad que parten de constructos teóricos diferenciados, pero que en últimas son incapaces de dar cuenta por sí solos de la complejidad de la realidad social.

Respecto a una posible caracterización de la entrevista abierta semidirectiva, se pueden encontrar miradas que apuntan hacia una visión instrumental como la

proporcionada por Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013), para quienes la entrevista es un instrumento técnico basado en la conversación que tiene como fin la recolección de información que contempla los significados sobre un tema en específico, como también encontramos caracterizaciones tamizadas por el análisis del discurso donde la entrevista es la máxima interacción posible entre el investigador y los sujetos que hacen parte del fenómeno a investigar, la cual busca devolverle, relativamente, el uso libre de la palabra a los sujetos entrevistados, permitiendo que estos elaboren sus propios discursos fundamentalmente connotativos, en los cuales se pueden comprender los valores afectivos de los signos que usa el entrevistado (Ortí, 1986).

Es importante resaltar el carácter de libertad relativa que se le atribuye a la entrevista, debido a que esa relativa libertad hace referencia a que, si bien el investigador entabla un diálogo en una situación controlada, aquel permite la interacción del entrevistado o de los participantes sin que se vean en la obligación de someterse a respuestas establecidas de antemano, como sucede con las encuestas estadísticas o las entrevistas estructuradas con preguntas cerradas. En el caso de la entrevista semidirectiva debe tenerse en cuenta la dificultad metodológica que entraña el uso de preguntas abiertas, o en el caso de esta investigación el uso de un cuestionario guía, debido a que es casi imposible garantizar la neutralidad de la preguntas, gracias a que, como explica Ortí (1986), "Existe, además, una lógica *preconsciente*, por parte del investigador/ redactor del cuestionario, a proyectar sus propias creencias o prejuicios en la formulación de la preguntas" (p. 178-179). Por lo tanto, para intentar salvar tal dificultad se recomienda formular las preguntas con un alto grado de cuidado y que le apunten a una economía verbal.

Para esta investigación, la entrevista abierta semidirectiva se hace la herramienta más apropiada, pues permite que el entrevistador guíe la entrevista a partir de un tema, pero no le cierra el camino a la voz del entrevistado; ello con el fin de que las representaciones que sobre el currículo se tienen emerjan de la manera más natural posible. Para el trabajo de la entrevista se realizaron distintos cuestionarios que fueron revisados tanto por el profesor Wilmer Villa, en calidad de tutor de esta investigación; como por profesores del proyecto curricular y de la facultad, quienes señalaron fortalezas y dificultades a tener en cuenta en la reescritura de dicho cuestionario. A continuación se presentarán los aspectos específicos de la entrevista realizada, teniendo en cuenta categorías de análisis y temas a trabajar.

5.2.2. Consideraciones particulares a propósito de la entrevista

Con el fin de desarrollar un ejercicio investigativo consciente de algunas de las múltiples representaciones que circulan en la comunidad académica de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y comprendiendo el papel que quienes escriben han venido desarrollando en su calidad de estudiantes como miembros de dicha comunidad, el objetivo de esta entrevista es ampliar la visión sobre las representaciones que surgen a partir de la categoría de currículo, específicamente en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, para su posterior comprensión. Para ello, se tuvieron en cuenta cuatro categorías reflejadas en distintas proporciones en cada una de las preguntas realizadas, las cuales son:

1. Lo epistemológico: Lugares en los que se puede insistir. Enunciados que establecen demarcación con respecto a la trayectoria de lo que implica el Currículo.
2. Lo político: Posicionamiento frente a las tensiones y relaciones expuestas.

3. Lo ético: Comprometer la voluntad de acción con el sentido de la experiencia en cuestión y con el bienestar. Instancias reguladoras.
4. Lo ontológico: La relación del ser con sus vivencias.

Estas preguntas han sido pensadas de una manera global, con el fin de ser usadas en los distintos estamentos mencionados anteriormente. Se hace la salvedad de que, al ser este un diseño de entrevista semiestructurada, los diversos puntos de fuga que emerjan conforme se vaya dando la conversación pueden cambiar el sentido o la noción de una pregunta, e incluso dar paso a nuevas preguntas en donde el investigador pueda encontrar información de más. El cuestionario de la entrevista consta de catorce preguntas, las cuales son:

Tabla 3. Cuestionario de la entrevista

Cuestionario
1. Nombre del entrevistado, profesión, tiempo que ha trabajado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, tiempo que ha trabajado con la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Breve introducción en donde se introduzca el problema central de la monografía. 2. ¿Qué cree usted que es el currículo? 3. ¿Desde qué referente afronta usted lo que sería el currículo? 4. ¿Cuáles son los aspectos que usted tendría en cuenta en un diseño curricular? 5. ¿Cómo vincula usted la teoría con la práctica en lo que tiene que ver con el currículo? 6. ¿En la Facultad de Ciencias y Educación, y específicamente en el proyecto curricular de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, cómo cree usted que se abordan las cuestiones que tienen que ver con el currículo? 7. ¿Cuál es su participación en la formalización del currículo en la Facultad de Ciencias y Educación, específicamente en el proyecto curricular de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana? 8. ¿Cuáles son los mayores obstáculos que afrontan los procesos de formalización del currículo en la Facultad de Ciencias y Educación, puntualmente en el proyecto curricular de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana? 9. ¿Cree usted que existe un vínculo entre el proceso curricular y el proceso de acreditación? 10. ¿Para usted cuáles son los aspectos que se resaltan en el currículo de la Facultad de Ciencias y Educación, y del proyecto curricular de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana?

11. ¿Para usted cuáles son los aspectos más críticos en el currículo de la Facultad de Ciencias y Educación, y del proyecto curricular de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana?
12. ¿Es posible que, bajo las condiciones en que se da la formalización del currículo y la acreditación, exista una participación amplia de la comunidad académica?
13. ¿Cómo cree usted que se vive el proceso curricular en la Facultad de Ciencias y Educación, específicamente en el proyecto curricular de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana?, ¿como un proceso vital y permanente o como un proceso coyuntural de respuesta a las exigencias institucionales?
14. ¿Considera usted que los cambios en la malla curricular, tal como los que sufrió el proyecto curricular de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, modifican su currículo?

Fuente: Elaboración propia.

Las preguntas del cuestionario realizado responden tanto a las categorías señaladas hace un momento, como a los temas que han estado entrelazados en este trabajo investigativo. Con ello se intenta comprender la posición del sujeto en los procesos educativos, sus nociones sobre los mismos, y la relación que entablan o no con la categoría de currículo. En el siguiente apartado se mostrarán los criterios para la selección de las personas que hicieron parte de esta investigación.

5.2.3. Sujetos participantes: Una selección basada en criterios

Con la intención de mantener una coherencia entre el paradigma interpretativo que hace parte de la investigación cualitativa y las herramientas metodológicas de esta investigación, se retoman aquí los aportes y reflexiones de Goetz y LeCompte (1988) respecto a la selección de la población en investigaciones etnográficas en educación, intentando centrar la atención en los diferentes actores que hacen parte de la dinámica de la universidad y que están en relación con el objeto de estudio de esta investigación.

Como ya se ha manifestado, la investigación se desarrolla en el contexto del proyecto curricular de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad

Distrital Francisco José de Caldas, en el marco del proceso de acreditación de alta calidad que el proyecto mencionado llevó a cabo. Debido a la imposibilidad de abordar a la totalidad de la población que hace parte de la licenciatura mencionada, se hace necesario establecer una selección de la población basada en criterios:

> Los etnógrafos suelen utilizar la selección basada en criterios a la hora de escoger el grupo o el escenario que van a estudiar. A partir de la determinación del problema y las cuestiones de la investigación y de la identificación de los factores empíricos y teóricos que los afectan, los investigadores de campo idean un conjunto de atributos o dimensiones que caractericen a un grupo o un escenario. (Goetz & LeCompte, 1988, p. 94).

La selección de los perfiles relevantes de la población sobre la cual pesan representaciones que se pretenden comprender, siguiendo a Goetz y LeCompte (1998), parte del agrupamiento de categorías desde las cuales emergen criterios, los cuales obedecen a teorías, cuestiones empíricas y curiosidad personal. El proceso de selección es dinámico y secuencial, por lo que la herramienta metodológica cuenta con finalidades tales como la ampliación del alcance del estudio, la matización de cuestiones y constructos, y nuevas líneas de indagación. La selección basada en criterios, entonces, se ajusta a las posibilidades de la investigación, determinando problemas, cuestiones de la investigación y factores empíricos y teóricos que los afectan. Entre los distintos tipos de selección, esta investigación se adscribe a la selección por cuotas, en donde se limita la población a un subconjunto derivado de un conjunto mayor, lo cual permite definir un número arbitrario de participantes según la conveniencia de los investigadores.

Para la elección de los criterios desde los cuales se elegió la participación de un grupo de la población en esta investigación, se tomaron como elementos primordiales los constructos teóricos que sobre categorías como el currículo o la educación superior se han venido construyendo, así como la experiencia empírica de los investigadores, y la apelación

a criterios de importancia de personas que participaron en el último proceso de acreditación, en mayor o menor intensidad. Además, se decidió atender en la investigación a los tres estamentos que participan dentro de la comunidad universitaria del proyecto curricular (administrativos, profesores y estudiantes), asignándole a cada estamento una representatividad de dos miembros de su propia comunidad. A continuación se presenta una tabla explicativa de los perfiles de las personas que participaron en la investigación, así como los criterios para su selección:

Tabla 4. Perfiles y criterios de selección de las personas participantes en la investigación

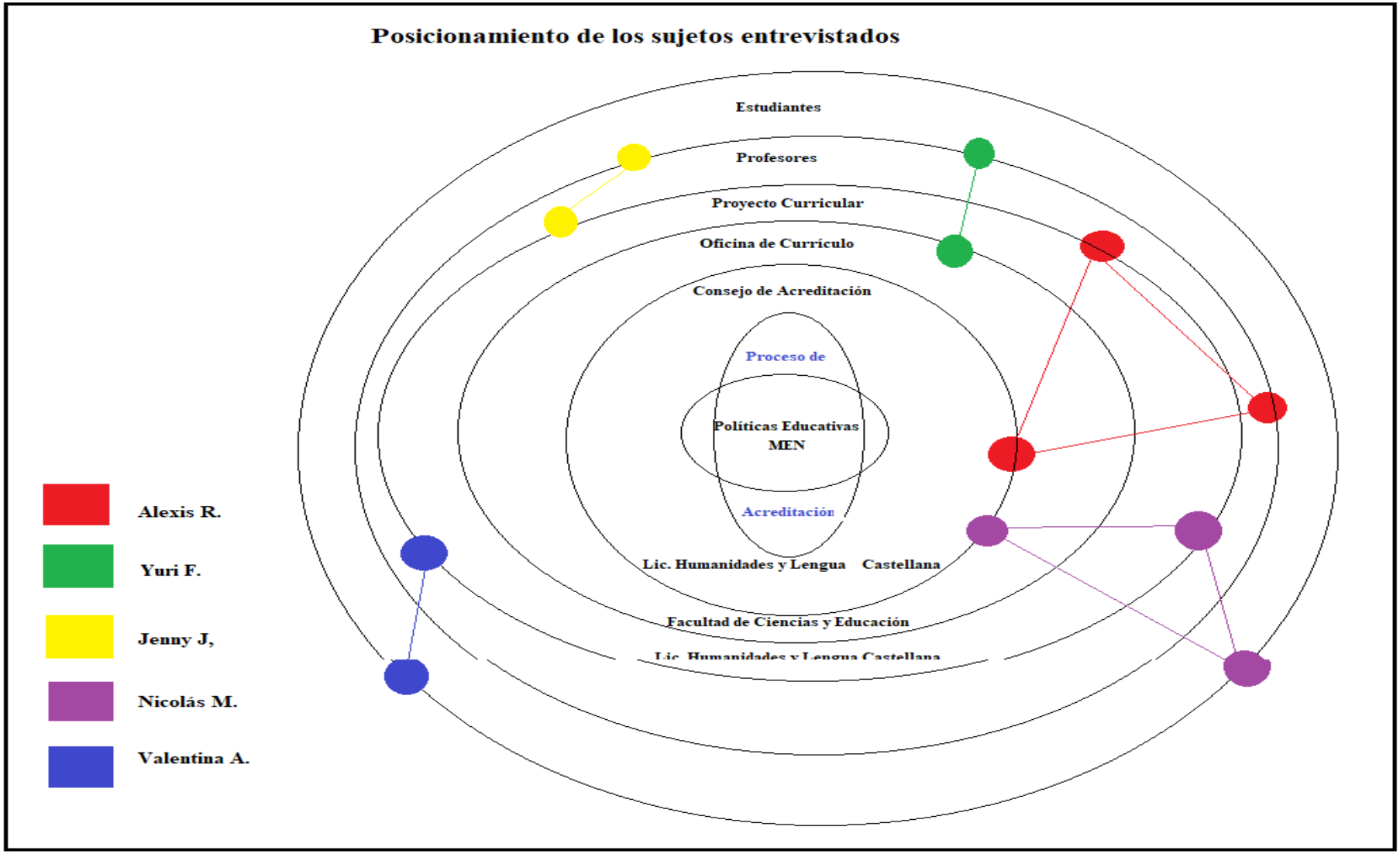
ESTAMENTO	MIEMBRO	PERFIL	CRITERIOS DE SELECCIÓN
Profesor / Administrativo	Yuri Ferrer	Profesor del proyecto de Licenciatura en Artes. Coordinador del consejo de currículo de la Facultad de Ciencias y Educación.	Relevancia en los procesos. Tiempo de participación. Conocimiento sobre el tema, desde el aspecto conceptual y administrativo.
Profesor / Administrativo	Alexis Rodríguez	Profesor que lideró proceso de acreditación de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Profesor de planta.	Relevancia en el proceso de acreditación. Conocimiento de aspectos administrativos. Tipo de participación según contratación laboral.
Profesores	Jenny Jiménez.	Profesora del componente ético humanístico de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Profesora de hora cátedra.	Conocimiento de aspectos conceptuales. Tipo de participación según contratación laboral.
Estudiante /	Nicolás	Estudiante del proyecto de	Relevancia en el proceso.

Monitor acreditación	Marcel	Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Monitor a cargo del proceso de acreditación en calidad de estudiante. Participante en consejo ampliado.	Apoyo en el proceso de acreditación.
Estudiante / Monitora / Representante estudiantil	Valentina Álvarez	Estudiante del proyecto de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Monitora del proyecto curricular en la época de acreditación. Representante estudiantil.	Relevancia en el proceso. Apoyo en el proceso de acreditación. Participación política

Fuente: Elaboración propia.

Los sujetos escogidos para la entrevista están en distintos puntos de posicionamiento según su cercanía al proceso de acreditación. Una de las hipótesis que se maneja en este trabajo investigativo, y que será desarrollada en el análisis de los datos, es que gracias a la cercanía de los sujetos al tema de la acreditación su percepción sobre el currículo cambia, atribuyendo a este como un elemento que es contenido por dicha acreditación. A continuación un diagrama que permite el señalamiento de la posición de los sujetos participantes en este trabajo investigativo, considerando, además, que los sujetos responden no a uno sino a distintos posicionamientos:

Figura 1. Posicionamiento de los sujetos entrevistados


Posicionamiento de los sujetos entrevistados
Estudiantes
Profesores
Proyecto Curricular
Oficina de Currículo
Consejo de Acreditación
Proceso de
Políticas Educativas
MEN
Acreditación
Lic. Humanidades y Lengua Castellana
Facultad de Ciencias y Educación
Alexis R.
Yuri F.
Jenny J,
Nicolás M.
Valentina A.

A partir de corpus recogido a través de las entrevistas, así como de la relación de aquel con el posicionamiento de los sujetos en la comunidad universitaria, el entramado teórico expuesto y las leyes nacionales y supranacionales que dirigen el sistema de educación superior, a continuación se analizarán cuatro tendencias que emergieron a lo largo de la investigación sobre las representaciones que sobre el currículo existen en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.

5.3. Los resultados

Entre el mes de noviembre del 2017 y enero del 2018 se realizaron cinco entrevistas, las cuales fueron suficientes para poder realizar un acercamiento a las tensiones que presenta la noción de currículo como un campo de reflexión y de acción en la academia. Después de realizadas las entrevistas, se procedió al análisis de los datos arrojados, lo que llevó al establecimiento de los siguientes pasos investigativos:

1. Codificación de expresiones relevantes en las entrevistas, a partir de una matriz de análisis, y determinación de emergencias.
2. Establecimiento de tensiones.
3. Análisis de las categorías en relación con las tensiones que emerjan en los resultados.

En este apartado se hará un esbozo del tránsito investigativo que se llevó a cabo, a partir de la apreciación de los tres puntos enunciados. Hay que decir que esos pasos han sido tomados y adecuados a partir del trabajo de Villa y Baquero (2013), pues se consideró como pertinente el modelo de análisis expuesto por los autores, aunque señalando que dicho modelo no se aplica de una manera estricta, sino ha servido como inspiración para la experimentación investigativa que presenta este trabajo.

5.3.1. Codificación, matriz de análisis y establecimiento de emergencias discursivas

Victorino Zeccheto en su texto *La danza de los signos. Nociones de semiótica general* (2002) considera que el discurso tiene una relación con la interacción social de la cual hace parte y con el sentido que nace del contexto. Ese discurso, además, está mediado por la subjetividad que, a su vez, se relación con la institución, por lo que las representaciones surgen de esa mediación. Partiendo de esa idea, sigue Zeccheto (2002), los discursos son un mensaje situado, una construcción social y cultural y cuentan con características como las siguientes: poseen un soporte material por medio del cual se manifiestan, poseen una estructura de sentido, tiene una finalidad social, y están vinculados a otros discursos.

Es entonces el objeto de la representación la comprensión y análisis de discursos, pues son ellos los que contienen el sentido social. En el ámbito investigativo, para Zeccheto un discurso es "un recorte arbitrario que realiza el analista con vistas a introducirse en la red semiótica, ya que es compleja e infinita. A partir de un fragmento podemos acceder al conjunto" (2002, p. 194). En ese sentido, continúa el autor: "cuando alguien (emisor o perceptor) desea entrar en la red semiótica y realizar *recortes y restricciones de los materiales significantes*, debe utilizar la gramática que los rige, y a partir de las *marcas,* buscar los sentidos pertinentes" (2002, p. 195). Bajo las premisas expuestas anteriormente, el primer paso del trabajo de análisis de las entrevistas fue el de realizar recortes que contuvieran dentro de sí la red semiótica de los discursos, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 5. Recortes de los materiales significantes (Fragmento del corpus)

Preguntas	Recortes de los materiales significantes	
¿Qué cree usted que es el currículo?	Para mí el currículo viene a ser una serie de parámetros formativos que se fijan bajo ciertas políticas tanto estatales como universitarias en función [de] formar un profesional.	La materialización de una propuesta educativa […]. El currículo implica una perspectiva filosófica, implica una mirada global acerca de la formación, por tanto, además de un plan de estudios, tiene una implicación en términos de visión de mundo.
¿Desde qué referente afronta usted lo que sería el currículo?	Es innegable que un currículo como el nuestro tiene, de todas maneras, una fundamentación filosófica y una idea de formación que está en la base de la propuesta.	La misma práctica se constituye en un referente que puede estar situado en el plano de muchos autores diferentes a Stenhouse. […]. En cada uno de esos programas académicos hay unos referentes que constituyen un punto de referencia para el establecimiento de los currículos dependiendo de las pretensiones disciplinares.
¿Cuáles son los aspectos que usted tendría en cuenta en un diseño curricular?	Lo primero son las líneas o componentes básicos del proyecto, lo que se entiende como proyecto curricular. Lo segundo, los objetivos que se tienen con respecto a esas líneas. Lo tercero, los componentes transversales de esas líneas. Y bueno, digamos que la organización de acuerdo a un conjunto de ciclos que tendría el proyecto curricular y en los que estarían las líneas enfocadas.	En primera instancia, cuál es la finalidad formativa del programa académico. […] La definición de un perfil del estudiante. […] Cuando hablamos de un perfil no hablamos solamente del plano ocupacional, hablamos del plano humano, es decir, a quiénes quieres formar, para qué los quieres formar, y sobre la base de esa perspectiva de sujeto se diseña malla curricular.

¿Cómo vincula usted la teoría con la práctica en lo que tiene que ver con el currículo?	Ese proceso tiene unos niveles de formación que demandan diferentes tipos de competencias o diferentes niveles de exigencia, nosotros hemos tenido en cuenta una etapa de fundamentación, una etapa de profundización y una etapa de innovación. […] Tomo todos estos elementos de la profundización y la fundamentación y los llevo a nuevos escenarios; eso es la práctica (innovación).	La teoría está situada en el plano de las reflexiones a las cuáles nos invitan, por ejemplo autores que han diseñado perspectivas ya constituidas. Lo práctico está situado en el plano de la posibilidad que nosotros tenemos de establecer relaciones entre esa teoría constituida y los contextos que nosotros tenemos que afrontar.
En la Facultad de Ciencias y Educación y específicamente en el proyecto curricular de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, ¿cómo cree usted que se abordan las cuestiones que tienen que ver con el currículo?	Pues hay tres componentes […] y de hecho uno ve que esa división ellos en algún momento le cuesta mucho trabajo articularla. […] Yo veo que hay dos carreras en una misma administración. […] De hecho a mí me parece que la carrera es muy pretensiosa llamarse licenciatura en humanidades y lengua castellana.	La facultad de ciencias y educación tiene un horizonte que se sitúa en la formación de sujetos, en la dimensión política de esos sujetos y en el trabajo que esos sujetos desarrollarían en el plano comunitario […] Hemos estado sujetos a las políticas ministeriales todo el tiempo [...] Pero nosotros, por ejemplo, nos hemos centrado en pensar la práctica pedagógica desde las trayectorias y tradiciones que hemos construido en la facultad y eso tiene que ver con aspectos que no son solamente disciplinares, sino que tienen que ver con el trabajo comunitario.

Fuente: Elaboración propia.

El trabajo consistió en transcribir las cinco entrevistas realizadas, cada una con un tiempo aproximado de cuarenta minutos, y a partir de la lectura conjunta señalar los fragmentos que contenían la esencia de lo dicho. Vale aclarar que partiendo de los postulados de la epistemología del sujeto conocido propuesta por Vasilachis de Gialdino (2006), se buscó un manejo ético de las entrevistas respetando la voz y la línea de pensamiento de los participantes, lo cual busca evitar que los fragmentos o recortes se elijan por conveniencia de la investigación, convirtiendo así los recortes en citas aisladas del contexto del discurso, sino que por el contrario el criterio de selección parta de la significación en la red semiótica del discurso enunciado por los entrevistados.

Después de eso, se realizó un análisis mucho más minucioso de los recortes de los discursos de la entrevista, a través de un modelo realizado por Villa y Baquero (2013) en el cual, a partir de los recortes se trataba de enunciar la predicación central del discurso, y el atributo que representa. Ello se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 6. Recortes, predicaciones y atributos

¿QUÉ ES EL CURRÍCULO?		
Enunciado	**Predicación**	**Atributo**
Para mí el currículo viene a ser una serie de parámetros formativos que se fijan bajo ciertas políticas tanto estatales como universitarias en función […] para formar un profesional.	Parámetros formativos.	Mirada institucional.
una forma de organización […] un parámetro de estructuración y organización de un proyecto educativo.	Un parámetro de estructuración y organización.	

La materialización de una propuesta educativa.	Propuesta educativa.	Mirada pedagógica.
Entendemos el currículo como una propuesta de formación que nunca nos va a satisfacer plenamente pero que siempre está llena de retos, de posibilidades y de alternativas. [..] Creemos nosotros que es un programa de formación ideal dentro de las limitaciones que tenemos. [...] El currículo debe ser una propuesta amplia que sea capaz de leer de manera permanente la realidad histórica, la realidad social, las necesidades. [...] Para las licenciaturas hay unos esquemas preestablecidos gubernamentales, pero dentro de esos esquemas está también lo que nosotros creemos que debe ser formar un licenciado, pero además existe lo que los mismos estudiantes nos retroalimentan.	Propuesta de formación ideal.	
Es una planeación que se hace con anterioridad de la carga académica que tiene como tal el proyecto curricular.	Planeación de la carga académica.	Mirada pragmática.
Yo conozco la palabra currículo hace treinta años, pero tal vez era una cuestión como etérea y ahora me doy cuenta de que es una herramienta con la cual trabajamos permanentemente, sobre la que podemos discutir.	El currículo como una cuestión etérea o como una herramienta.	Tensión entre una visión abstracta y una visión instrumental del currículo.

Fuente: Elaboración propia.

Los atributos son las emergencias discursivas, pues allí se relaciona el predicado central del recorte del material significante con la teoría y las experiencias del investigador. Cabe señalar que a partir de cada pregunta realizada en la entrevista se realizó una matriz de codificación y una matriz de predicados y atributos; pero que por efectos prácticos, todo el material no se agregará en este texto. Sin embargo, los recortes, predicados y atributos

serán nombrados en el siguiente apartado, en el cual se trabajaran las emergencias discursivas, o como se denominarán de adelante, tensiones que nacen de la relación triangular entre el corpus investigativo, la teoría y la legislación, y la experiencia de los investigadores como participantes de la comunidad universitaria.

5.3.2. Tensiones: Las emergencias discursivas en las representaciones sobre el currículo

A lo largo de esta investigación han surgido tensiones que permiten reflexionar sobre la noción de currículo en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana. Esas tensiones son emergencias discursivas que se han generado a partir de la relación entre los atributos que se observaron en las entrevistas, el entramado teórico, la legislación que ampara la noción de currículo, y las conversaciones y experiencias universitarias. Las tensiones a analizar en este trabajo investigativo son:

1. Fines pragmáticos y fines reflexivos sobre el currículo.
2. Sujetos participantes y no participantes en el proceso de acreditación.
3. Una visión muy disciplinar del conocimiento que, al parecer, desconoce o invisibiliza la reflexión pedagógica y curricular.
4. Visión administrativa y visión pedagógica del currículo.

A continuación se analizarán las tensiones, a partir de la relación entre citas específicas que hacen parte de las entrevistas con la reflexión general que los investigadores han podido realizar. Es necesario decir que estas tensiones son algunas de las muchas posibles que pudieron emerger del trabajo investigativo, pero que se convierten en fundamentales según criterios de los investigadores.

5.3.2.1. Fines pragmáticos y fines reflexivos sobre el currículo

El campo curricular es un espacio proclive a la proliferación conceptual. Pero no solo en el plano académico, sino en el plano vivencial, pues las representaciones que sobre él existen son múltiples, dependiendo de las construcciones que los sujetos realicen sobre ello. Una de las primeras tensiones que se observaron en el plano curricular fueron las formas mismas de ver el currículo, ya que, aunque todas tienen una relación con la acreditación de alta calidad, por ser este un evento tan reciente en el proyecto académico de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, hay variaciones en las miradas que se generan sobre el mismo.

Al preguntar sobre ¿qué es el currículo?, se evidenciaron tres posiciones: una mirada institucional, una mirada pedagógica y una mirada pragmática. Sobre la mirada institucional, el currículo es visto como "una serie de parámetros formativos que se fijan bajo ciertas políticas tanto estatales como universitarias en función [de] formar un profesional", o como "una forma de organización […], un parámetro de estructuración y organización de un proyecto educativo". Esa mirada puede ser equiparable con la noción que Tyler tiene sobre el currículo, pues ese se convierte en una serie de parámetros de organización de un proyecto educativo, lo cual depende de las políticas educativas estatales bajo las cuales el sistema universitario funciona, continuando así una relación unidireccional entre la sociedad y la educación superior.

Por su parte, la mirada pedagógica considera que el currículo es "La materialización de una propuesta educativa", es decir que responde a una reflexión pedagógica anterior a su puesta en escena. Aunque esta visión se acerca más a los postulados educativos del currículo, hay que señalar que el currículo no es solo la materialización sino la reflexión,

pues comprende el amplio proceso de orientación de una propuesta educativa. En esta mirada, el currículo también es visto como "una herramienta con la cual trabajamos permanentemente, sobre la que podemos discutir". Esa forma de ver el currículo le brinda a este una mirada más global del proceso educativo, pues hace parte de la cotidianidad de la comunidad académica, tanto en el plano fáctico como en el plano reflexivo.

La última mirada es pragmática, pues se considera como "una planeación que se hace con anterioridad de la carga académica que tiene como tal el proyecto curricular". Es decir que se radicaliza la primera visión que se tenía, que era de carácter institucional, reduciéndolo a una planeación académica. El currículo, entonces, es la plena operacionalización de contenidos definidos por otros estamentos con anterioridad.

Uno de los elementos fundamentales en el análisis de estas miradas tiene que ver con el posicionamiento de los sujetos que las enuncian. Entre más cercano se está al proceso de acreditación, mayor es la fuerza de la mirada pedagógica sobre el currículo; en cambio, entre más lejos se está de dicho proceso, mayor es la mirada institucional y pragmática del currículo. Ello se debe a que las visiones institucionales y pragmáticas sobre el currículo son de orden crítico, pues al no poder contemplar de manera directa la relación entre el sujeto enunciante y el currículo, este se convierte en un elemento etéreo que se aleja de la práctica pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cambio, quienes han estado más cerca al ejercicio de acreditación pueden contemplar con mayor facilidad el entramado que el campo curricular efectúa en los procesos educativos.

Es por esa posición de los sujetos, que otra de las preguntas que se realizó en la entrevista tenía que ver con los referentes desde los cuales cada sujeto interpelaba la noción de currículo. Allí se pudieron reconocer los siguientes atributos: unos referentes específicos según la asignatura; y unos referentes disciplinares y pedagógicos en relación con el

programa académico. En cuanto a los referentes específicos, se considera lo siguiente: “Yo no tengo referentes teóricos, es decir, la verdad yo no tengo una formación pedagógica. […]. Creo que me guio más por la asignatura, por aquellos propósitos que se fija la asignatura”. La escisión existente entre la práctica pedagógica y la formación pedagógica se evidencia de forma directa, pues aunque hacen parte de un mismo núcleo, al considerar que el campo disciplinar está alejado de la pedagogía, la noción de currículo queda relegada a unos saberes específicos, que en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana se pueden encontrar específicamente en el componente investigativo pedagógico. Esta es una constante en el proyecto curricular, pues la reflexión pedagógica parecía no permear las diversas disciplinas existentes en la malla curricular. Esto agudiza las dificultades existentes para llegar a un currículo democrático, pues aquel se considera como un elemento de reflexión de la pedagogía, más no como un proceso presente en todo el ámbito educativo.

La otra perspectiva parte de referentes disciplinares y pedagógicos instalados ya no solo en una asignatura, sino en todo el programa académico. Así, se enuncia que:

> La misma práctica se constituye en un referente que puede estar situado en el plano de muchos autores diferentes a Stenhouse. […]. En cada uno de esos programas académicos hay unos referentes que constituyen un punto de referencia para el establecimiento de los currículos dependiendo de las pretensiones disciplinares. (Entrevista, 2017).

Los referentes, entonces, parten de la práctica pedagógica y de las pretensiones del programa académico. Ello quiere decir que el currículo se alimenta del plano vivencial, pero también del entramado filosófico y epistemológico que sobre el programa se ha generado. La pregunta allí sería: ¿de dónde nacen dichas pretensiones disciplinares?, pues si bien es cierto que la relación entre la sociedad y la educación superior universitaria es inquebrantable, también lo es que los procesos internos de los programas académicos no se

deben obviar, pues desde allí nacen las nociones y necesidades de formación por parte de la comunidad universitaria.

En relación con lo anterior, uno de los sujetos participantes cercanos al proceso de acreditación considera que: “Es innegable que un currículo como el nuestro tiene, de todas maneras, una fundamentación filosófica y una idea de formación que está en la base de la propuesta”. La pregunta realizada anteriormente permanece, pues lo importante en la visión de currículo no es cuál es la base de la propuesta sino cómo se crea, quiénes la generan y bajo qué mecanismos de participación. La respuesta a estas preguntas relaciona, además, la visión de formación de sujetos que se tiene al respecto, pues el objetivo final del currículo es el sujeto. Para dar respuesta a ello, otra de las preguntas realizadas hizo hincapié en las visiones que sobre un diseño curricular se tenían, en donde se evidenciaron visiones ocupacionales y procedimentales.

Sobre la visión ocupacional hay distintas percepciones, desde las cuales se señala que para un diseño curricular se debe tener en cuenta lo siguiente: en primer lugar, “Uno piensa en lo curricular en relación con la formación de futuros profesionales […] uno tiene que pensársela para quién va dirigido ese discurso […] Debe sí imprimir ciertos lineamientos para darle al estudiante un escenario amplio de conocimientos”. Bajo esa mirada, la relación entre currículo y formación de sujetos es directa; sin embargo, esa relación parte de los elementos externos del programa académico hacia los internos, pues parte de lineamientos sobre los cuales se piensa en los perfiles profesionales a formar. En segundo lugar, se considera lo siguiente:

> En primera instancia, cuál es la finalidad formativa del programa académico. […]. La definición de un perfil del estudiante. […] Cuando hablamos de un perfil no hablamos solamente del plano ocupacional, hablamos del plano humano, es decir, a quiénes quieres

> formar, para qué los quieres formar, y sobre la base de esa perspectiva de sujeto se diseña malla curricular. (Entrevista, 2017).

Esta visión ya no es solo ocupacional, es humana, pues en la perspectiva de formación de sujetos considera no solo los lineamientos de formación, sino la reflexión de los hombres y mujeres que se quieren formar. Allí ya no se parte de los elementos externos (lineamientos) hacia los internos (formación), sino que se relacionan, pues el perfil profesional cuenta con ambos planos. El currículo contiene así una perspectiva de sujeto fruto de la reflexión pedagógica, y un diseño para operativizar dicha reflexión.

En cuanto a la perspectiva procedimental y organizativa, existe la siguiente noción:

> Lo primero son las líneas o componentes básicos del proyecto, lo que se entiende como proyecto curricular. Lo segundo, los objetivos que se tienen con respecto a esas líneas. Lo tercero los componentes transversales de esas líneas. Y bueno, digamos que la organización de acuerdo a un conjunto de ciclos que tendría el proyecto curricular y en los que estarían las líneas enfocadas. (Entrevista, 2018).

Esta visión parte de los elementos internos de un programa académico hacia los externos, pues prioriza la organización interna de un proyecto curricular, específicamente en la organización de la malla curricular. El currículo, entonces, tiene relación con esa mirada pragmática que se señaló anteriormente, pues responde a elementos dispuestos a la puesta en escena de un proyecto educativo.

Hasta ahora, las formas de concebir el currículo están enmarcadas en lo que, según Kemmis (1999), serían puntos de vista de orden técnico y práctico, ya que algunos tienen en cuenta nociones burocráticas y tecnicistas, y otros una mirada un poco más liberal y humanista; pero, no se observan visiones sobre el currículo de orden crítico. El lenguaje de las representaciones sigue estando instaurado en nociones como organización, planeación y objetivos; aunque estos son principios del currículo, al darle mayor importancia que a otras categorías que provienen de tradiciones críticas o poscríticas, se enuncia el currículo desde

una tradición clásica tylerista. Como señala Silva (1999), estos discursos insisten en un orden tradicional, organizativo y procesual.

Tabla 7. Representaciones y teoría

Miradas	Currículo	Lenguaje y discurso	Relaciones sociales y organización	Acción y práctica
Mirada institucional	Técnico	Cientificista – Currículo tradicional: Organización.	Burocrática	Tecnicista
Mirada pragmática	Técnico	Cientificista – Currículo tradicional: Planeación.	Burocrática	Tecnicista
Mirada pedagógica	Práctico	Humanístico – Currículo tradicional: Planeación y Objetivos.	Liberal	Racionalista

Fuente: Elaboración propia.

Ello se debe a lo que se enunció en capítulos anteriores en relación con el currículo real, permeado por políticas públicas estatales y supraestatales que buscan homogeneizarlo bajo las nociones de calidad, restringiendo su potencial en el plano reflexivo y práctico. El currículo no es visto como un proceso que orienta todo el entramado educativo de un programa académico, sino como una instancia propia de la acreditación, alejada de las prácticas reales. Pareciese entonces que el currículo ha sido puesto en cautiverio por la legislación nacional, alejándolo de su espacio vital, el cual es la reflexión pedagógica permanente.

Con todo esto no quiere decirse que la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana no ha generado espacios de reflexión pedagógica, pero sí que gracias a la esencia misma que la acreditación le ha dado al ámbito curricular, este se ve como algo

netamente ligado a ella, por lo que termina respondiendo a las exigencias del Ministerio de Educación. A continuación se analizará la forma en la que los sujetos han participado en los procesos curriculares, con el fin de profundizar más en la forma como se han puesto en práctica los espacios de reflexión curricular.

5.3.2.2. Sujetos participantes y no participantes en el proceso de acreditación

Ya que el currículo se ha visto como un elemento contenido dentro de los procesos de acreditación llevados por los programas curriculares, en este caso específico por la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, la participación en el último proceso afecta de manera directa la noción que la comunidad universitaria tiene sobre el currículo. De allí que, como se mostró anteriormente, los sujetos más cercanos a la acreditación tuvieran una posición más abierta frente al currículo, mientras que los más lejanos lo ven como un elemento organizacional, pragmático y alejado de las prácticas educativas reales.

A los sujetos que participaron en la entrevista realizada para esta investigación, se les preguntó lo siguiente: ¿Cuál fue su participación en la formalización del currículo en la Facultad de Ciencias y Educación, específicamente en el proyecto curricular de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana? Al respecto, se encontró lo siguiente:

Tabla 8. Participación en la formalización del currículo

¿Cuál fue su participación en la formalización del currículo en la Facultad de Ciencias y Educación, específicamente en el proyecto curricular de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana?		
Enunciado	**Predicación**	**Atributo**
Pues bueno yo honestamente tengo que decir que a veces me siento un tanto desubicada porque mis asignaturas no tienen un propósito directo en la formación de un licenciado o sea de un pedagogo no lo	Asignatura: No hay relación directa con la formación de licenciados. Desarticulación de componentes / Lo pedagógico no es transversal al	Ajeno a la reflexión pedagógica.

tienen, porque se supone que está en manos de otro componente, ahora bien no debería ser así.	componente ético humanístico.	
La primera es la conciencia de que uno pertenece a un programa que está establecido sobre unas bases y que uno ingresa a un proceso, y la segunda es aportando en el contexto de ese proceso lo que el estilo pedagógico de uno como sujeto, como individuo, como maestro le pueda ofrecer a ese programa académico pero en la conciencia de que uno está trabajando por un fin común.	Se pertenece a un programa preestablecido y, a la vez, se cuenta con un estilo pedagógico individual.	Mediador entre las pretensiones del programa y las del profesor.
Digamos que mi papel ha sido primero el tener que aprender, segundo el de poder interpretar lo que personas muy valiosas del proyecto han siempre propuesto [...] mi tarea ha sido la de un buen compilador.	Posición de liderazgo administrativa.	Compilador / Tensión entre el rol de profesor y el administrativo.
Fue un proceso que se dio un poco cerrado, luego, después de la participación de los estudiantes y de diferentes espacios políticos, el proceso empezó a abrirse un poco.	El currículo es un proceso externo al estudiante, a menos de que este haga parte de un proceso político.	Estudiante organizado políticamente.

Fuente: Elaboración propia.

Existen allí cuatro figuras: la del profesor totalmente ajeno al proceso de currículo, la del mediador entre las ideas del profesor y las del programa curricular, la del profesor que llevó a cabo el proceso de acreditación en calidad de compilador, y la del estudiante organizado políticamente. Las tres primeras enunciaciones son de profesores, cada uno desde distintas posiciones: el primero fuera del proceso, el segundo en medio, y el tercero dentro del proceso. Ello responde a las formas de contratación de cada uno de ellos, pues los profesores de contratación por horas cátedra suelen estar más alejados del proceso de acreditación, y por ende del de currículo, que los profesores de planta. La última posición, es la del estudiante quien no está dentro del proceso a menos de que exista un movimiento estudiantil y político que le permita participar. Lo preocupante de la posición de los

estudiantes, es que el currículo parece ser un proceso totalmente externo a ellos, por lo que no hay un acercamiento reflexivo en el cual el currículo se vea como un proceso que contiene todos los elementos y posiciones de los proyectos educativos.

Ello se debe a que: "Una de las debilidades que hemos encontrado es que tenemos una excelente propuesta que debe ser mejor conocida, tanto por los propios profesores como por la totalidad de los estudiantes". Aunque la socialización del proceso curricular debe ser permanente, por lo que la reflexión nunca para, que los profesores y estudiantes conozcan las reformas del proyecto curricular a partir del último proceso de acreditación es de vital importancia, pues el reconocimiento es el primer paso para la apropiación mediada por la crítica.

El currículo es una construcción colectiva, y por lo tanto es un proceso constante. Sin la debida participación de los sujetos activos en el proceso, este responderá solo a un dispositivo pedagógico que busca la perpetuación de un orden social preexistente. Vale la pena recordar en este punto las reglas del discurso pedagógico enunciadas por Bernstein (1993). En relación con el proceso de acreditación, el dispositivo pedagógico se puede enunciar de la siguiente manera:

Tabla 9. Dispositivo Pedagógico en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana

Dispositivo Pedagógico en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana	
Reglas de distribución	Si el poder no pasa por los grupos sociales, sino que se concentra en un grupo específico de personas encargadas de los procesos curriculares (vistos desde una mirada

	instrumental, tecnicista y reducidos a la malla curricular), el conocimiento práctico distribuido tendrá correspondencia con los intereses de unos pocos y no con los intereses del conjunto en general. En relación con el proceso de acreditación realizado en el año 2017, el cual en el plano curricular se reduce a la generación de una malla curricular que atiende a las prescripciones del Ministerio de Educación Nacional, se puede observar la eliminación de espacios académicos que escenifican algunos de los temas coyunturales en el mundo; es ese el caso del espacio académico ***Discurso y género,*** el cual fue reemplazado por el espacio académico ***Antropología, subjetividad y escuela.*** Casos como este habrían de revisarse en relación con la participación de los sujetos y los criterios que imperaron en el cambio de la asignatura, ya que puede estar negándose la apertura hacia los estudios de género, los cuales son necesarios para el desarrollo académico contemporáneo.
Reglas de recontextualización	Cuando el dispositivo pedagógico se apropia de distintos discursos, pues no cuenta con un propio discurso, puede ser proclive a la descontextualización pedagógica. Si el Ministerio de Educación Nacional realiza una legislación sin la participación de la comunidad en general, estas pueden ser políticas sesgadas que atienden a otros propósitos, principalmente económicos. Para que el dispositivo pedagógico sea pedagógico debe tener un discurso propio y no estar a merced de la legislación que atiende a otros intereses. En el caso específico de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, se intenta realizar un equilibrio entre la legislación nacional y las improntas pedagógicas y curriculares del proyecto. Sin embargo, dichas reflexiones deben ser constantes y democráticas, y no estar sujetas a los designios ministeriales.
Reglas de evaluación	La evaluación es un proceso constante y continuo en la práctica pedagógica. En el caso de la Licenciatura en Humanidades y Lengua

	Castellana, en el ámbito curricular hay evaluación hacia dentro y hacia fuera. Hacia dentro, en relación con el diagnóstico, evaluación y seguimiento de los resultados del proceso de acreditación; hacia fuera, en relación con la evaluación realizada por el Ministerio de Educación a través de la figura de pares académicos que permiten o no la acreditación de un programa. Las reglas de la evaluación hacia dentro deben estar estipuladas por la comunidad, y esa estipulación es de carácter experiencia, pues es en el plano de la práctica pedagógica que se pueden evaluar los cambios realizados en el plano de la malla curricular[7]. Más allá del control del discurso pedagógico, la evaluación debe servir para comprender las fortalezas y los errores del proceso de acreditación, así como la apertura de la noción de currículo.

Fuente: Elaboración propia.

De la participación de la comunidad en los procesos de acreditación depende que se pueda comprender al currículo como un proceso que se vivencia día a día, pues la elaboración de documentos no es suficiente si se quiere pensar en lo que implica el currículo en un programa académico. El dispositivo pedagógico que desde allí se va enunciando depende de las relaciones que se tejan entre las acciones y los actores que confluyen en el campo del currículo. Pero ello solo se podrá observar en su totalidad cuando el currículo se deje de ver como un elemento propio únicamente de la reflexión que propicia los procesos de acreditación.

[7] Debe señalarse que la insistencia en el término malla curricular no es una reducción de los autores de esta tesis sobre el campo curricular, sino que se hace hincapié en que esta fue la forma en la que se asumió el currículo por parte del proyecto de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, lo cual deviene de las políticas ministeriales y su forma de asumir el currículo en relación con contenidos (malla), competencias (objetivos tylerianos) y metas (formas de evaluar).

5.3.2.3. Una visión muy disciplinar del conocimiento que, al parecer, desconoce o invisibiliza la reflexión pedagógica y curricular

Un tópico general que se encontró a lo largo de la investigación entre todos los participantes, es el reconocimiento de la existencia de tres componentes dentro de la propuesta curricular de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana: el semio discursivo, el investigativo pedagógico y el ético humanístico; ello se reconoce como una fortaleza curricular, en la medida que los diferentes miembros de la comunidad académica que conforman la licenciatura tienen claridad sobre la estructura curricular en la cual participan. No obstante, llama la atención que la interpretación respecto a las relaciones que se entretejen entre los tres componentes sí presenta diferencias interpretativas, ya que algunos reconocen en esta propuesta la fortaleza del proyecto curricular, mientras otros lo reconocen como una debilidad que establece una división disciplinar dentro de la propuesta curricular, que no permite diálogos entre los tres componentes:

> Pues hay tres componentes […] y de hecho uno ve que esa división ellos en algún momento le cuesta mucho trabajo articularla. […] Yo veo que hay dos carreras en una misma administración. […] De hecho a mí me parece que la carrera es muy pretensiosa llamarse licenciatura en humanidades y lengua castellana (entrevista, 2017).

Como se puede observar, existe una representación del currículo en la cual las relaciones entre los tres componente es desarticulada, impidiendo que los estudiantes puedan establecer con facilidad un diálogo entre los tres componentes, lo que permite cuestionar si la amplitud epistemológica que presenta el proyecto curricular parte de una apuesta que puede pecar por ambiciosa. Debe señalarse aquí que la dificultad de la articulación entre los componentes no se reduce únicamente a los estudiantes:

> Pues bueno yo honestamente tengo que decir que a veces me siento un tanto desubicada porque mis asignaturas no tienen un propósito directo en la formación de un

> licenciado o sea de un pedagogo no lo tienen, porque se supone que está en manos de otro componente, ahora bien no debería ser así (entrevista, 2017).

Esta representación de distancia entre los componentes puede llegar a ser tan marcada que, en algún momento, las asignaturas que se encuentran enmarcadas dentro de cierto componente pueden sentirse como ajenas a la formación de un licenciado y ajenas al discurso pedagógico, lo que lleva a inferir que la reflexión pedagógica no es transversal a los tres componentes, sino que es una responsabilidad que se encuentra exclusivamente en la mano de uno de los componentes:

> La interdisciplinariedad misma hace que haya un conjunto de pretensiones, o digamos, más bien, hace que haya una pretensión de nivelación entre los tres componentes. [...] la apuesta interdisciplinar, podría tener un conjunto de riesgos graves. También hay asignaturas que uno no entiende la funcionalidad, o hay algunas asignaturas que pretenden articular y que no terminan articulando precisamente porque quedan por fuera de las disciplinas (entrevista, 2018).

Es imprescindible señalar aquí que si bien existen críticas frente a las articulaciones que se presentan entre los componentes, se resalta el uso reiterado por parte de los participantes de la investigación del concepto *interdisciplinaridad* lo que deja ver que en la representación se reconoce que los tres componentes parten de una idea interdisciplinar que busca superar la rígida división del conocimiento que se presenta en el discurso moderno de las disciplinas: "Hay una fortaleza fuerte frente a la posibilidad de articulación entre los componentes [...] Tiene una posibilidad de intercambios, de tal manera que la apuesta interdisciplinar está muy clara" (entrevista, 2018).

Como se mencionó anteriormente, algunos participantes reconocen que la articulación de los tres componentes es una fortaleza del proyecto curricular que asegura su potencialidad. Un factor que tomó mucha importancia en el proceso de acreditación de alta calidad fue la disposición legal de la resolución 02041 del 2016 expedida por el Ministerio

de Educación Nacional la cual obligó a que todas las licenciaturas contarán con cuatro componentes: componente de fundamentos generales; de saberes específicos y disciplinares; de pedagogía y ciencias de la educación; y de didáctica de las disciplinas; los cuales pudieron ser asimilados sin mayores traumatismos por el proyecto curricular debido a su tradición curricular centrada en los tres componentes mencionados, lo cual aseguró que el proyecto curricular no se viera obligado a una improvisación, sino que cumplió la disposición legal desde su propia trayectoria.

Llegados a este punto se observa que existe una conciencia clara por parte de la comunidad del proyecto curricular sobre su estructura curricular, que persigue una propuesta de interdisciplinariedad que puede reconocerse como una impronta curricular, la cual le permitió acatar las disposiciones legales del Ministerio de Educación desde su trayectoria histórica. No obstante, se reconoce la necesidad de ejercer una reflexión pedagógica que permita construir una relación más sólida entre los tres componentes, dejando como resultado un diálogo epistémico. En esa medida, los componentes ya no serían vistos como saberes disciplinares fragmentados, sino como parte de un todo que contribuye a una formación amplia del futuro docente.

5.3.2.4. Una visión administrativa y una visión pedagógica del currículo.

Dentro del tránsito de la investigación se encontró la emergencia de dos tipos de representaciones: una que asume al currículo desde una visión que se ha denominado administrativa y que está relacionada con lo que Kemmis (1993) denomina la visión técnica del currículo, en la medida que desde un lenguaje cientificista busca generar acciones de carácter pragmático; y por otro lado se encontró la emergencia de una representación sobre el currículo que se denominó como una visión pedagógica, debido que

se pregunta por cuál es el tipo de sujeto que se quiere formar. En esta visión la formación no se reduce a una serie de cualidades que debe poseer el futuro profesional de la educación, sino que trasciende al plano humano.

Como Stuart Hall (1997) consideró respecto a la representación, siguiendo a Michel Foucault, las representaciones producen efectos en la realidad cuando se entienden como discursos que originan prácticas. Es precisamente este proceso el que se materializa con las intervenciones en contra de la autonomía universitaria que se propicia vía legislación por el Ministerio de Educación Nacional, ya que un discurso que hace énfasis en lo que se entiende por calidad educativa impone unos cambios en los currículos de las licenciaturas, como por ejemplo lo es la cantidad de créditos que se deben disponer para la práctica pedagógica dentro de las licenciaturas. Es aquí donde se hace importante conocer desde qué representaciones la comunidad que conforma el proyecto curricular asimila el currículo, si desde una visión administrativa o si desde una visión pedagógica, gracias a que su representación sobre el currículo está directamente relacionada con la forma en que se interpretan en la malla curricular las disposiciones legales del Ministerio.

Este tipo de visión legislativa sobre el currículo posiciona a los docentes en el plano criticado por Stenhouse (2010) y defendido por Tyler (1982) en donde el maestro es el encargado de ejecutar disposiciones que se construyen por especialistas en educación que se encuentran por fuera de los centros educativos. No obstante, debe reconocerse que durante la investigación se pudo identificar que una visión administrativa del currículo no implica la aceptación acrítica de las disposiciones del Ministerio, sino que se puede estar en contra de las disposiciones legales pero se cuenta con una mirada administrativa sobre el

currículo, factor que se relacionó en la investigación con una ausencia de formación de tipo pedagógico por parte del participante en la investigación.

En contraposición, la visión pedagógica del currículo sitúa la discusión en las disposiciones legales emitidas por el Ministerio de una forma más directa:

> La facultad de ciencias y educación tiene un horizonte que se sitúa en la formación de sujetos, en la dimensión política de esos sujetos y en el trabajo que esos sujetos desarrollarían en el plano comunitario […] Hemos estado sujetos a las políticas ministeriales todo el tiempo [...] Pero nosotros, por ejemplo, nos hemos centrado en pensar la práctica pedagógica desde las trayectorias y tradiciones que hemos construido en la facultad y eso tiene que ver con aspectos que no son solamente disciplinares, sino que tienen que ver con el trabajo comunitario. (entrevista, 2017)

Es precisamente la visión pedagógica del currículo la que permitió que las disposiciones legales que emitió el Ministerio se interpretaran en relación con los horizonte que tenían tanto la facultad de educación como el proyecto curricular, gracias a que se comprende que cuando se habla de currículo la discusión no se resume únicamente en términos de habilidades del futuro profesional. Respecto a estas dos visiones sobre el currículo, en relación a los procesos de acreditación se hace necesario señalar que los procesos de acreditación y las modificaciones curriculares que esta genera deben asumirse como procesos complementarios, y sus decisiones si bien no pueden contar con la participación de toda la comunidad, sí deben ser conocidos por toda la comunidad del proyecto curricular, en la medida que:

> Se supone que los procesos de construcción curricular e incluso los procesos de acreditación, autoevaluación, deberían implicar a toda la comunidad, pero precisamente por las características que tienen estos procesos últimos de acreditación digamos ellos terminan en manos de un grupo de personas [...] que los asume como el lleno de un requisito, se convierte el proceso en la gestión de un montón de documentos y de formularios que poco o nada tienen que ver con la vitalidad del programa académico. [...] la mayor parte de la acción de la elaboración de esos documentos para la acreditación de alta calidad y para la

> renovación de los registros calificados recae en los profesores de planta y no en los profesores de cátedra que no reciben reconocimiento financiero salarial por eso (2017).

En esta medida, se busca garantizar que la visión pedagógica del currículo y, a su vez, los cambios curriculares que implican los procesos como la acreditación, sean comunes a todo los miembros del proyecto curricular. Así, y en relación con lo que hasta ahora se ha expuesto en cuanto a las tensiones, deben garantizarse espacios donde los docentes encargados de estos procesos lo transmitan tanto a los otros profesores, como a los estudiantes, con el ánimo de que la idea curricular que soporta el proyecto curricular sea comprendida por toda la comunidad y no por unos cuantos.

Conclusiones

La decisión de abordar como tema investigativo la representaciones del currículo en la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, permite que los resultados de esta investigación puedan interesar no solo a la comunidad de la Universidad Distrital, sino a todos los programas de licenciaturas a nivel nacional, bien sea en instituciones de educación superior de carácter público o privado, debido a que permite poner sobre la mesa el pulso que existe hoy en las facultades de educación a nivel nacional entre la autonomía universitaria y las políticas educativas de calidad impuestas por el Ministerio de Educación Nacional.

Como se puede observar en esta investigación el acatamiento de las políticas impuestas por el Ministerio de Educación Nacional por las facultades de educación para poder seguir funcionando, implica modificaciones de carácter curricular que, en el caso puntual del proyecto curricular sobre el cual se centra esta investigación no tuvieron tiempo de ser discutidas con la profundidad que merecen, debido a la celeridad que los plazos instaurados por el Ministerio imprimían al proceso. Sin embargo uno de las conclusiones que deja esta investigación es la necesidad de que los procesos curriculares sean asumidos por toda la comunidad académica, en la medida en que la participación permite construir en los participantes una reflexión sobre el currículo en donde el mismo deja de ser entendido como una herramienta práctica y empieza a ser comprendido como una propuesta educativa en la cual se plantean preguntas de tipo político como por ejemplo: ¿cuál es el tipo de sujeto que se quiere formar?.

Respecto al proyecto curricular en específico, puede concluirse que sus procesos curriculares se encuentran atravesados por factores que complejizan su desarrollo, como el

hecho de contar con un número amplio de profesores que no se encuentran vinculados laboralmente como profesores de planta, factor que debe resaltarse no depende de las decisiones del proyecto curricular, sino de las políticas estatales bajo las cuales se maneja la universidad pública. Otra de las conclusiones que deja esta investigación es la necesidad de comunicar a toda la comunidad académica que conforma el proyecto curricular la propuesta curricular sustentada en los tres componentes: el semio discursivo, el investigativo pedagógico y el ético humanístico, con el ánimo de generar prácticas que permitan relaciones interdisciplinares más sólidas entre los diferentes componentes, lo cual dará lugar a la emergencia de nuevos debates epistémicos en los cuales deben aparecer los debates sobre el currículo que expanden las discusión más allá de sus enfoques clásico y crítico.

Por último es importante resaltar que, si bien los procesos de acreditación se dieron a una velocidad que minimizó el debate respecto a lo curricular, fue la existencia de una impronta curricular dentro de la licenciatura y la comprensión amplia de lo que significa abordar el currículo por parte de quienes asumieron los procesos de acreditación, lo que permitió que la licenciatura acatará la normatividad pero sin renunciar a los principios sobre los cuales se construye la propuesta curricular, lo cual sitúa esta investigación desde un lugar de enunciación que renuncia a la crítica situada desde la Hybris del punto cero, y se sitúa en la búsqueda de un diálogo que busca aportar a los procesos curriculares de la licenciatura desde la defensa de la educación pública y desde la autonomía universitaria.

El currículo, entonces, se encuentra atrapado entre los procesos de alta acreditación que las políticas ministeriales dictan. La modificación curricular que generó el último proceso de acreditación se centra principalmente en la malla de estudios, por lo que el

currículo se convierte en un elemento de comprensión limitado, ya que se le priva de su naturaleza como proceso que orienta y acciona los programas educativos. Es decir que la modificación curricular vivida por la licenciatura no es vista por ninguno de los actores que participaron en esta investigación como una transformación curricular real, sino como una adecuación a las exigencias que el Ministerio de Educación Nacional plantea para que los programas de licenciatura sigan existiendo.

Que dichas modificaciones tengan eco en la comunidad universitaria, tan solo depende de esa comunidad, pues el currículo se construye a partir del crisol de representaciones que sobre él se crea. Pero, como ya se mencionó, eso depende de la difusión de los procesos de modificación curricular, así como de la puesta en escena del debate que ponga en medio la reflexión educativa y pedagógica. Se espera que espacios académicos nuevos en la Licenciatura tales como lo son *Currículo*, tengan un impacto importante dentro de la comunidad universitaria, permitiéndole a los sujetos comprender la resonancia que sobre su propia formación tiene el campo curricular.

Epílogo

Los epílogos se definen como los espacios discursivos en los que se le da espacio a la reunión en general de las ideas del texto que los precede; o en literatura, muchas veces, como un final alternativo, por lo que su lectura se vuelve una decisión del lector. Pero también los epílogos son el lugar en el cual se pueden nombrar cosas que, aunque en relación con el texto existente, cuentan con un nuevo estilo de edición. Y es este último el caso de este epílogo; aquí queremos abordar nuestra experiencia como investigadores, lo que vivimos y compartimos para la realización de este trabajo, con el fin de que nuestra voz en primera persona también exista.

Este tránsito comenzó hace ya dos años, cuando gracias a conversaciones con el profesor Wilmer Villa decidimos realizar una monografía que tuviera como tema central la reflexión sobre el currículo. Aunque al comienzo tuvimos dudas, pues era una categoría conceptual poco trabajada a lo largo de nuestro trayecto por el proyecto curricular de lo que hasta hace poco se llamó Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, los tres coincidimos en la importancia de una reflexión al respecto, bien fuera por motivaciones académicas o políticas.

Desde ese momento empezamos a trabajar en un proyecto investigativo que demandó la lectura de múltiples autores a partir de los cuales clarificar nuestra propia idea sobre el tema, pues el currículo es un campo difuso. Además, este proyecto se ha basado en la escritura y reescritura de una infinitud de borradores que ahora se albergan en nuestras computadoras, pero que sirvieron para que este texto sea el resultado final de un proceso de investigación.

Además del trabajo de revisión de textos, el proceso de investigación que traducimos en la realización de entrevistas tuvo sus ires y venires en sus diversos momentos: en un principio, la fundamentación y realización del cuestionario de la entrevista nos enseñó que una investigación tiene que estar acompañada de seguridades epistemológicas y teleológicas por parte de los investigadores, ya que se buscaba que este proceso fuera lo más transparente posible, para que así las representaciones que recogiéramos no estuvieran permeadas por nuestra propia percepción. En un segundo momento, la puesta en escena de las entrevistas nos enfrentó a un escenario para el que no estábamos preparados, en donde, por más pretensiones que tuviéramos, y por más fundamentaciones sobre las entrevistas semiestructuradas abiertas que hubiéramos hecho, permanece la noción del cuestionario, de la evaluación de ciertos temas a partir de los criterios del investigador evaluador. Eso sentíamos nosotros, y algunos entrevistados lo sintieron, pues el simple hecho de preguntar y responder los ponía en una situación que cortaba el diálogo natural. Sin embargo, seguimos adelante intentando que la conversación fuera fluida, aunque conociendo las dificultades de haber decidido realizar entrevistas. Ya después nos enfrentamos al análisis de los corpus recogidos, con la fiel convicción de haber puesto a jugar las voces de las personas que nos acompañaron, sin usarlas ni manipularlas.

Este trabajo investigativo contó con el acompañamiento de personas valiosas, como el profesor Wilmer Villa, quien estuvo siempre a nuestro lado y al tanto de nuestros avances y dificultades. Pero también con las personas que dedicaron su tiempo para hacer parte de este proceso, bien sea como entrevistados, como revisores del cuestionario de la entrevista, o en el diálogo que se generaba en espacios cotidianos de la universidad. Sin la experiencia vital de la cual hacen parte nuestros profesores y compañeros, este trabajo no

hubiera sido posible, pues fue eso lo que nos permitió reflexionar sobre su experiencia que al tiempo era la nuestra. No nos resta más que decir que sentimos haber entregado el mejor texto posible, pues en su esencia se manifiesta el proceso que vivimos, sabiéndonos ahora maestros investigadores.

Bibliografía

Anijovich, R. Cappelletti, G. Mora, S. & Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias.* Buenos Aires: Paidós.

Bernstein, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico.* Bogotá: Prodic "el griot".

Berger, P. & Luckman, T. (1999). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires: Amorrutu Editores.

Baquero, P. & Villa, M. (2013). *Un visitante en el aula. Representaciones de la práctica Pedagógica de formación docente.* Bogotá: UD editorial.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Castorina, J. (2003). *Representaciones sociales problemas teóricas y conocimientos infantiles.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Coppola, N. & Fernández, N. (2013). Desafíos para la construcción del espacio latinoamericano de educación superior, en el marco de las políticas supranacionales. *Journal of supranational policies of education, 1.*

De Sousa, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad.* Bogota: Siglo del hombre editores.

De Sousa, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Davila Editores: laboratorio de políticas públicas.

Díaz Barriga, A. (1993) *El currículo escolar: surgimiento y perspectivas*. Argentina: Aique grupo editor.

Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación y educativa, 5*(2).

Foucault, M. (2008). *El orden del discurso.* Barcelona: Tusquets editores.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social aportes para el debate y la práctica.* Bogotá: Universidad de los Andes.

Hall, S. (1997). The work of representation. En: *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices.* (pp. 13-74). London: Sage Publications.

Kemmis, S. (1999). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Ediciones Morata.

Le Goff, J. (1993). *Los intelectuales en la edad media.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Mendizábal, N. (2006). *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa.* En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.65-105). Barcelona: Gedisa.

Orti, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: La entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En: García, M., Ibáñez, J. & Alvira, F. (Comp.), *El análisis de la realidad social.* Madrid: Alianza.

Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana.*

Sacristán, G. (2015) *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica.* España: Editorial Morata.

Sanz, T. (2004). El currículum. Su conceptualización. *Revista pedagógica universitaria, 9*(2).

Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Ediciones Morata.

Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica.* Madrid: Paidós.

Tadeu, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo.* Bello Horizonte: Auténtica Editorial.

Tyler, R. (1982). *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires: Troquel editores.

Universidad de Pamplona. (2000) *Cuadernos del debate, reflexión número uno: los núcleos del saber pedagógico y su incorporación a las estructuras curriculares en el proceso formativo*. Pamplona: Universidad de Pamplona.

Universidad del Valle (Comité de currículo). (2009) *Sistematización del proceso de configuración de la política curricular en la universidad del valle 1986-2005.* Cali: Programa editorial Universidad del Valle.

Varela, J. & Álvarez-Uría, F. (s.f.). *Arqueología en la escuela.* Recuperado de http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Varela%20y%20alvarez%20-%20La%20maquinaria%20escolar.pdf

Vega, R. (2015). *La universidad de la ignorancia: capitalismo académico y mercantilización de la educación superior.* La Habana: Océano Sur.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *La investigación Cualitativa.* En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa (pp.23-64).* Barcelona: Gedisa.