

Los conceptos de disciplina, ciencia y profesión a la luz del proyecto educativo de la Unab

Documento de conclusiones
preparado por el Grupo del PEI



Las discusiones en torno a la universidad contemporánea nos han llevado a transitar por diversos caminos. Uno de ellos, tal vez el principal, se refiere a la manera como debe irse construyendo el conocimiento. Esto tiene implicaciones que van desde la Epistemología hasta la Pedagogía, pasando por la Psicología, la Estética y la Ética.

Son muchos los que afirman que el recurso vital en esta época es el conocimiento. Parece que existe razón en ese planteamiento; solamente basta con mirar la demanda laboral para darnos cuenta del énfasis puesto en ese tópico. Se dice, entonces, que la supervivencia en el trabajo estará garantizada para aquellos que dominen rigurosamente el saber.

Sin embargo, en términos de Peter Drucker, “el conocimiento es distinto de todos los demás tipos de recursos. Constantemente se está desactualizando, con el resultado de que los conocimientos avanzados del presente son la ignorancia del futuro”.⁵⁵ Lo anterior origina mutaciones

⁵⁵ DRUCKER, Peter. El Futuro que ya sucedió. En Revista SUMMA, No. 125, Noviembre, 1.977. Pág. 58

permanentes en el interior de los campos de los saberes específicos, de las metodologías para su construcción y de sus mismas bases teóricas; se llega, incluso como consecuencia, a la desaparición de ciertas profesiones derivadas de ellos y al nacimiento de otras que resultan de los nuevos avances en el saber. Esto nos pide revitalizar la reflexión epistemológica con el fin de clarificar el horizonte de sentido del papel de la universidad y su misión de adquirir, transmitir y aplicar el conocimiento; así las instituciones de educación superior podrán mantenerse vigentes como alternativa para la sociedad.

La Epistemología es una reflexión sobre la ciencia. En ocasiones ella opera como la justificación filosófica de la ciencia; en otras, como la lógica del saber científico y, en otras, como la averiguación de los métodos y objetos de cada una de las ciencias y de la ciencia en general. La dificultad de asignarle sentido unívoco nos está mostrando, de entrada, la complejidad de hacer formulaciones precisas y universales en torno a la ciencia. Lo que aquí se expresa es, por tanto, el resultado de instalarse en una particular mirada; se sabe, entonces, que está siempre sometida a la crítica y cuestionamientos provenientes de ópticas distintas.

La universidad, como cualquier institución educativa, tiene en el conocimiento su columna vertebral. Si bien ella busca ir más allá de la instrucción cognitiva, parte de él como su pretexto básico. En efecto, el horizonte de sentido último no está en la adquisición, construcción o acumulación de conocimientos; sin embargo, a partir de ellos se conquistan ideales más amplios.

Ahora bien, los conocimientos de la universidad, en su gran mayoría, son de carácter científico. Es importante hacer esta precisión porque la academia no está referida necesariamente a la Ciencia; la academia siempre está referida a la Disciplina. En las artes, por ejemplo, la ciencia no es propiamente el tipo de conocimiento que se busca. No en todas las facultades de una universidad se hace ciencia; en todas ellas se hace academia. Esto ya aparece muy claro en la Ley 30 del 28 de Diciembre de 1993, que en su Artículo 7º determina los campos de acción de la Educación Superior y estipula la Técnica, la Ciencia, la Tecnología, las Humanidades, el Arte y la Filosofía.

Fueron la Universidad Napoleónica y el vertiginoso avance de lo científico los que propiciaron que la ciencia se instalara en las instituciones de educación superior y, prontamente, se extendió la idea de que sólo allí se generaba el conocimiento de tal corte. Concepto que aún opera en muchas comunidades y que desconoce que actualmente también se hace ciencia por fuera de ella.

Con estas aclaraciones se puede entrar a precisar cómo concibe la UNAB la disciplina y sus relaciones con la ciencia y la profesión, es decir, cuáles son los fundamentos epistemológicos que sustentan el Proyecto Educativo Institucional que se pone en juego a partir de un currículo cuya perspectiva es fundamentalmente estética.

1. DISCIPLINA

El concepto de 'disciplina' tiene origen en el Latín. Proviene de la expresión 'discere' que significa "aprender". También se usa el término para designar "el conjunto de leyes o reglas que rigen una organización y su sumisión a ellas"; inclusive, y especialmente en prácticas espirituales - religiosas, sirve para nombrar el azote que se utiliza para auto - flagelarse.

Siguiendo la primera manera de entenderla, podemos afirmar que la **disciplina es una forma de pensar sistemáticamente la realidad desde un recorte o fragmentación que se hace de esa realidad.**⁵⁶ Varios conceptos se conjugan en esta definición y su elucidación nos permitirá aproximarnos a su comprensión.

Debemos partir, en primer lugar, de determinar qué significa 'pensar', pues es el término que define la acción misma de la disciplina. Pensar es hacer una representación mental de algo. Es un acto psíquico peculiar que transcurre en un tiempo y que lleva inherentes un conjunto de imágenes, intuiciones y expresiones. El pensar nos conduce a la conformación de una idea de algo; a determinar qué es lo que caracteriza ese algo y cómo se puede obrar con él. Esto significa que el pensar lleva al saber. No existirá, por tanto, ningún conocimiento que no pase por el tamiz del pensamiento. Si se quiere decir de otra forma, la condición para la construcción del conocimiento, de cualquier clase de conocimiento, es pensar.

Ahora bien, hay diferentes formas de pensar. Podemos hacerlo, por ejemplo, de manera mítica: allí ponemos toda la fuerza de las respuestas en el campo de la divinidad. Así, cualquier idea que se tenga sobre algo partirá en primer lugar de determinar la voluntad de los dioses, del poder que tienen para conjurar la naturaleza y de la posibilidad que poseen de crear. También es posible pensar mágicamente: se busca la explicación de las cosas apelando a elementos que van en contra de las leyes de la naturaleza. También existe el pensamiento lógico que pone su fuerza en la razón argumentada y respeta una leyes predeterminadas. Igualmente podríamos hablar del pensamiento cotidiano, o del pensamiento musical, o de otras maneras derivadas de las múltiples formas de inteligencia existentes. Cada forma de pensar es una manera de acercarse a la realidad. Cada forma de pensar es una manera de entender y vivir en el mundo.

La Disciplina, entonces, es una manera de pensar que se caracteriza por recurrir a las exigencias de un método que busca las explicaciones en la interacción de los objetos propios de su dominio. Esto es, en los lineamientos que conforman lo que denominamos un 'estatuto epistemológico'. Para decirlo de otra forma, pensar disciplinariamente es pensar con rigor.

56 ANDER - EGG, Ezequiel. Interdisciplinariedad en educación. Magisterio del Río de la Plata, Argentina, 1.994.

Una mirada histórica nos permitirá encontrar que el saber ha sido objeto de diversas formas y concepciones. Particularmente podremos ver allí cómo su unidad inicial se transformó radicalmente en un intrincado y complejo sistema compuesto por múltiples y variadas miradas sobre el mundo.

En las primeras civilizaciones los saberes aparecían unificados en un solo campo. Por eso las dimensiones mítica y mágica se mezclaban con lo racional y lo técnico. Uno de los filósofos griegos más importantes por su influencia en la civilización occidental, como lo es Platón, mezclaba en sus discursos la argumentación racional y la referencia a ciertos mitos. En la 'Apología de Sócrates', por ejemplo, encontramos un juicio en donde se confunden acusaciones que van desde la concepción de educación hasta la de creer en genios.

La época medieval católica se caracterizó por la vigencia de un cierto aristotelismo donde el método científico por excelencia era el deductivo. El científico modelo se dedicaba a estudiar los libros, la Biblia como el mejor de todos, o los clásicos. La observación directa se consideraba un distractor ya que lo que se buscaba era el conocimiento pleno. Para los medievales, Aristóteles era, ante todo, ciencia; su pensamiento se impone, más que por la filosofía, porque en su obra se encuentran respuestas a la física, la astronomía, la metafísica, la ética, la psicología, la política, la estética, las ciencias naturales y, sobre todo, la lógica. Excepto en matemáticas y medicina, las demás respuestas estaban dadas por el estagirita; por eso se convirtió en paso obligado para el acceso al conocimiento.

Así, la universidad fue convergiendo hacia un saber que se conquistaba con la misma metodología y la misma lógica. Las 'facultades' aparecieron en esta época "como resultado de la agrupación de maestros por afinidades del saber... 'facultad' en este momento es sinónimo de ciencia y significa un sector específico de la cultura, sin que se establezca una clara diferenciación entre ciencia y profesión"⁵⁸. Su división no fraccionaba el conocimiento, solamente favorecía la integración.

"El universo se presentaba como un todo único y los saberes estaban integrados. A los sabios/magos de las primeras civilizaciones, a los maestros de Oriente y a los filósofos griegos y su prolongación en los europeos del medioevo, sea en la tradición del mundo católico, como del mundo árabe, les resulta posible un saber de totalidad. El saber acumulado, en alguna medida podía estar al alcance de una persona estudiosa y talentosa, cuya clase social le diese acceso a ello. Esto fue posible hasta el Renacimiento"⁵⁹.

58 ÁVILA, Rafael. La educación y el proyecto de la modernidad. Antropos, Bogotá, 1.994, pág. 157
59 ANDER - EGG, Ezequiel, Op. Cit. Pág. 30

Es aquí, en la universidad medieval, en donde se estructura un cuerpo común de conocimientos que todos los estudiantes debían adquirir. Independientemente del saber en el que profundizaran, todos los alumnos debían transitar por los caminos del *trivium* y del *quadrivium*. El primero conformado por la gramática, la retórica y la lógica; el segundo por la aritmética, la geometría, la astronomía y la música. Fue este cuerpo de saberes el que se denominó más tarde 'las artes liberales'.

Las artes liberales constituyeron en esa época lo que algunos llaman hoy 'la formación general'. Como se ve, eran unos espacios en los cuales las personas accedían al mundo desde una visión bastante general, integral.

Con el advenimiento de la Modernidad se introdujeron cambios sustanciales en el concepto de ciencia. La nueva cosmovisión originada por los planteamientos de la Revolución Copernicana. Los trabajos de Galileo Galilei, de Kepler, la sistematización realizada por Bacon, los giros en el ordenamiento político y económico, fueron produciendo una progresiva fragmentación de los saberes.

Se introdujo una primera diferenciación del saber que eliminaba el concepto de ciencia para cualquier conocimiento. Así, se empezó a hablar del saber vulgar, del saber científico, del saber filosófico y del saber de salvación.

El saber vulgar se refería a cuanto venía dado por la experiencia; procedía de un realismo ingenuo que no se preguntaba acerca del origen y del sentido de las cosas.

El saber científico, por el contrario, no consistía en una mera experiencia. A lo obtenido empíricamente se agregaban los datos apriorísticos, a la averiguación de lo dado se le sumaba la investigación de lo supuesto. Todo desde un método riguroso que favorecía el ordenamiento, la estructura, el sistema, la legalidad, la identificación y la causalidad.

El saber filosófico se distinguía del científico en tanto que la filosofía era considerada esencialmente histórica: nunca su discusión alrededor de un objeto estaría terminada y, además, porque ella no admitía suposiciones y su horizonte estaba en averiguar qué es lo que hace que el ser sea.

Por último, el saber de salvación tenía que ver con lo teológico, con aquello que garantizaba la trascendencia del hombre y que estaba ubicado en el plano más general de la existencia humana.

Así, con estas distinciones, la Modernidad dio un giro epistemológico radical: no todo conocimiento era científico; la ciencia no era ya la única manera de conocer.

Y es que era tal la acumulación de conocimientos; tal la acumulación de preguntas por resolver, que surgió la necesidad de delimitar las zonas de la realidad. Dicho de otra manera, la totalidad no se podía ver... Había que mirar sólo parcialmente.

En esa mirada segmentada se destacó especialmente Galileo. Su gran aporte, sin duda alguna, fue el de la experimentación artificial. En efecto, con el sabio de Pisa el experimento se preparaba y se realizaba apelando, en todo caso, al lenguaje de la geometría y de la matemática. Desde allí se buscaba extraer evidencia de los fenómenos naturales. Con eso, Galileo contribuyó a la separación entre lo filosófico y lo científico; había aparecido la 'Nueva Ciencia'. La Filosofía se reservaría la indagación por las causas últimas y la Ciencia se encargaría de la observación de los hechos regulares y del análisis de los datos.

Sin embargo, la modernidad sobrevaloró el conocimiento científico. Para el espíritu ilustrado ese era el conocimiento fundamental. De allí que, para algunos, ese era el único válido, la única posibilidad real del acto de conocer.

Pero hay que dar un paso más: la ciencia misma era objeto de conocimiento, de clasificación y jerarquización. Es allí donde apareció la Epistemología. Con esta disciplina la pregunta dejaba de centrarse en los problemas del conocimiento (campo reservado a la gnoseología), y se trasladaba a las condiciones del saber científico, a sus características, su lógica, sus condiciones y posibilidades. Kant recuperará para ella la revolución copernicana y propondrá la 'exigencia crítica' del sentido al establecer límites y usos legítimos de la razón pura, de la razón práctica y de la razón estética. Así, el universo de la teoría, de lo más rigurosamente científico, estaría reservado para la física matemática.

La esencia de la ciencia moderna estaba en el rigor de la investigación; en la exactitud y en la precisión. Rigor para crear leyes y reglas; para atender a lo que resultaba de la experimentación y Exactitud y Precisión para seguir fielmente esos parámetros. La ciencia moderna sería experimental porque sus investigaciones tenían como último criterio la observación de los hechos y en muchos casos éstos últimos se preparaban y producían artificialmente en forma de experimentos controlados y medidos de manera tal que se pudieran establecer relaciones algebraicas entre los datos arrojados por los instrumentos de medida; el experimento apareció como alternativa a la especulación teórica que empezó a considerarse no científica. Se consideraba objetiva porque desplazaba la cualificación hacia la medición y la observación sensorial hacia el registro de los datos obtenidos mediante instrumentos, con lo cual seguía los parámetros de la lógica matemática que sustituye las palabras por signos, la cúpula por la igualdad.

Fue la reflexión epistemológica ulterior la que condujo a establecer distinciones en el conocimiento científico. Si bien desde los albores de la modernidad se empezaron a

intentar diversas clasificaciones de las ciencias⁶⁰, es en el siglo XIX cuando se elaboran las que mayor influencia presentan en el mundo contemporáneo. Así, el mundo teórico que aparecía anteriormente como unificado, se diversifica en ciencias de la naturaleza, ciencias del espíritu y ciencias sociales y humanas.

Dilthey distinguió entre ciencias naturales y ciencias del espíritu. Las primeras para referirse a los conocimientos centrados en los fenómenos que se podrían aprehender recurriendo a mecanismos empíricos y las segundas para designar aquellos conocimientos para los cuales la vía de acceso necesariamente era la razón y la hermenéutica. A estas segundas, más adelante se las denominó como 'ciencias humanas'.

Los fenómenos sociales, las diversas circunstancias que se daban entre los individuos que conformaban los colectivos o las comunidades, aparecieron también como objeto de conocimiento científico. Por esa razón a la doble clasificación de Dilthey se le agregó una tercera clase de ciencias: las sociales.

Así, las universidades empezaron a estructurar sus planes de estudio manejando esa triple clasificación. En la formación de los estudiantes, la versión napoleónica de la universidad fue delimitando unas zonas precisas por las cuales debían pasar los alumnos: un cuerpo de asignaturas para las ciencias naturales, otro para las ciencias humanas y un tercero para las ciencias sociales. Y, además, algunas establecieron un cuarto grupo de asignaturas al que denominaron 'formación general': en ese espacio se desarrollaban conocimientos que no eran científicos, pero que aparecían como fundamentales para el desarrollo de las personas.

La realidad empezó a fragmentarse. Del todo se extractaban las partes con el fin de dar cuenta absoluta de ellas. Cada parte se fue convirtiendo en un saber autónomo y especializado que apelaba al método inductivo, también llamado analítico y experimental. Así, durante los siglos XVII y XVIII florecieron las nuevas ciencias.

"El saber no se desarrolla sólo al interior de las ciencias y disciplinas existentes, sino en la constante factura de otras nuevas que se fragmentan. El concepto de 'facultades' tiende a derivar hacia los 'departamentos'. No se pretende ya método único en la universidad. Por el contrario, tenida cuenta de la seriedad y rigor propios de cada ciencia que nace, caben múltiples posibilidades de acercamiento a la realidad. La especialización toma la palabra y rechaza en principio todo intento de síntesis".⁶¹

60 Como ejemplo podemos citar la división que establece Francis Bacon y que se constituye en paso obligado en el estudio de la Epistemología: Las ciencias se clasifican según sus facultades: la memoria da origen a la historia, que se subdivide en sagrada, civil y natural; la razón da origen a la teología natural, a la ciencia de la naturaleza y a la ciencia del hombre. La ciencia natural comprende la metafísica y la física; la ciencia del hombre se subdivide en lógica, ética y ciencia de la sociedad. La fantasía da origen a la poesía.

61 BORRERO, Alfonso. La Interdisciplinariedad. Conferencia XX, Simposio Permanente sobre la Universidad. Bogotá, 1.996. Pág. 21

Es en Norteamérica donde florecieron los primeros departamentos. En este caso, la Universidad ofrece "un amplio menú de saberes combinables en diferentes formas. Los estudiantes gozan de libertad para configurar sus propios 'platos', seleccionando los componentes más pertinentes para la obtención de su título profesional, unos obligatorios, otros opcionales, sin importar el orden..."⁶²

Y después de los departamentos vinieron los "institutos". Estas unidades, completamente desligadas de las Facultades y los Departamentos, se dedicaron exclusivamente a los programas de experimentación, práctica, mejoramiento y actualización profesional. Así, el saber integrador terminó fraccionado en las nuevas formas de organización y administración de las universidades.

Más adelante, en el transcurrir del siglo XX, se empezó a tomar conciencia de lo que era el conocimiento especializado y de sus posibles efectos funestos. Inclusive surgieron las voces de aquellos que, como Ortega y Gasset, cuestionaban con severidad tal giro epistemológico: "...uno de los imperativos de la ciencia es la progresiva especialización de su cultivo. Pero obedecer este solo imperativo es acarrear a la postre el estancamiento de la ciencia y, por un rodeo inesperado, implantar una nueva forma de barbarie." Tal era la afirmación del filósofo en "La Historia como sistema". Y en "La rebelión de las masas" él afirma que existe una "casta de hombres sobremanera extraños que son los especialistas. Son aquellos que saben muy bien su mínimo rincón de universo; pero ignoran de raíz todo el resto".

Posteriormente, en la misma obra, Ortega y Gasset advierte: "... porque antes los hombres podían dividirse, sencillamente, en sabios e ignorantes, en más o menos sabios y más o menos ignorantes. Pero el especialista no puede ser subsumido bajo ninguna de esas dos categorías. No es un sabio, porque ignora formalmente lo que no entra en su especialidad; pero tampoco es un ignorante, porque es un 'hombre de ciencia' y conoce muy bien su porción de universo. Habremos de decir que es un sabio - ignorante, cosa sobremanera grave, pues significa que es un señor el cual se comportará en todas las cuestiones que ignora, no como un ignorante, sino con toda la petulancia de quien en su cuestión especial es un sabio... Al especializarlo, la civilización le ha hecho hermético y satisfecho dentro de su limitación."

En la actualidad la clasificación que hemos visto ha dado un giro: se habla de ciencias empírico-analíticas; ciencias histórico-hermenéuticas y ciencias crítico-sociales. Parece que no se trata de un simple cambio de denominación. En el transcurso de eso está todo un sentido de interdependencia y complementariedad. En efecto, la primera manera de clasificar el conocimiento científico trajo ciertas consecuencias que contribuyeron a desvirtuar el sentido del mismo. Por ejemplo: se absolutizaron las ciencias naturales hasta el punto de mitificarlas. Las otras ciencias no eran más que pseudo-

62 ÁVILA, Rafael. Op. Cit. Pág. 159

ciencias en tanto no estaban sustentadas por estructuras matemáticas. De la misma manera se creó la idea de que las ciencias naturales eran objetivas y de que solamente con ellas se alcanzaba un conocimiento riguroso, preciso y cierto.

Podríamos también citar a Edgar Morin quien, en su crítica a la especialización dice que esta ha llevado a que muchos científicos sólo tengan "una visión de los problemas de sus respectivas disciplinas, que han sido arbitrariamente recortadas en el tejido complejo de los fenómenos. Esos científicos tienen una pobreza increíble para comprender los problemas globales. Y hoy, todos los problemas importantes son problemas globales".⁶³

La especialización trajo como consecuencia la pérdida de la unidad del saber. Se olvidó que el conocimiento conforma una red compleja e intrincada. Así, se privilegiaron algunos nodos, pero se desconocieron sus conexiones. En otros términos, se olvidó que el saber no es un texto, sino un hipertexto. Dicho de otra manera, la absolutización de las partes conduce a impedir o dificultar la comprensión del todo.

Sin embargo, el camino de división y subdivisión de las ciencias generó muchos elementos positivos: grandes conquistas realizó la humanidad con el acercamiento minucioso a ciertas zonas de la realidad. El hombre pudo dar cuenta de partes que, por su pequeñez, se consideraban solamente accesorias pero que, sin embargo y gracias a la especialización, resultaban determinantes para la existencia misma. La división de las ciencias naturales y su progresiva subdivisión en las ciencias de la salud, por ejemplo, ha hecho posible aumentar el tiempo de vida de las personas.

En la actualidad, por el contrario, asistimos a un movimiento epistemológico que se caracteriza por "la penetración, influencias recíprocas y ciertos cruzamientos fertilizantes de las disciplinas científicas."⁶⁴

La preocupación contemporánea está centrada en encontrar la mayor cantidad de puntos de contacto posibles entre los diversos conocimientos. Y no se trata solamente de reagrupar las disciplinas afines. Se busca encontrar las articulaciones existentes entre conocimientos aparentemente incontrastables e incomparables; tal es el caso de los matemáticos estudiando Teología o de los Médicos introduciéndose al saber filosófico. Y así, van surgiendo nuevas formas de conocer: la Bioquímica, la Ecología, la Astrofísica, la Telemática son ejemplos de saberes resultantes de combinar dos o más disciplinas.

Estos entrecruzamientos, se deben fundamentalmente a tres factores⁶⁵:

63 MORIN, Edgar. El Método. La vida de la vida. Cátedra, Madrid, 1.983.

64 ANDER - EGG. Op. Cit. Pág. 31.

65 Ibíd. Pág. 32.

- a. La necesidad de una mayor profundización teórica y de comprensión de los propios objetos de las ciencias que, con la ayuda de otras disciplinas, alcanzan un mayor nivel. Por ejemplo: los conceptos matemáticos se comprenden mejor apoyándose en las discusiones filosóficas que los originaron.
- b. Como un factor importante para elevar la calidad de las investigaciones científicas. En este orden florecen, cada vez más, los grupos interdisciplinarios.
- c. Como imperativo científico y tecnológico para la comprensión de los procesos globales, dificultados por la especialización de los conocimientos, habida cuenta de la complejidad de lo real. Por ejemplo: la comprensión total del Fenómeno del Niño escapa a la Meteorología.

En último término, las comunidades académicas han empezado a entender que "cuanto más especializada llega a ser la parte, más depende ella de las restantes partes esenciales del todo y del todo mismo, tanto para la existencia de la parte, como para el ejercicio de la función que le es propia. Y cuando más un todo y sus partes dependen de una parte especializada, más interdependientes son las partes".⁶⁶

Habría que hacer una aclaración frente a la relación entre la disciplina, la especialización y la interdisciplinariedad: esta última no va en contra de la especialización. De alguna manera, la especialización le permite a la disciplina estructurar con rigor su propio estatuto epistemológico. Podemos afirmar que una disciplina, para que sea tal, debe especializarse.

Lo que hace la interdisciplinariedad es evitar que el especialista tienda "a ser cada vez más concentrado en lo suyo, distante e ininteligible. Más autoritario, con autoridad científica, profesional y administrativa. Que se restringe y estrecha tanto más cuanto más determinado y profundo sea el sector científico y práctico de su especialización. Que llega a ser muy eficiente y productivo, pero en lo suyo, ajeno a aceptar las necesarias interdependencias de su dominio especializado respecto a los dominios de otros especialistas. En fin, que por consecuencia de lo anterior, el especialista se distancia, se hace menos social, menos persona y más reducido a sus intereses, huraño y ajeno a la amplitud de miras que lo desplacen de su terruño. En una palabra, la tan insistida deshumanización del especialista".⁶⁷

De lo anterior podemos derivar entonces que la interdisciplinariedad es sobre todo un estado mental que requiere de cada persona una actitud a la vez de humildad, de apertura, de curiosidad, una voluntad de diálogo y, finalmente, una actitud para la asimilación y la síntesis.

⁶⁶ BORRERO, Alfonso. Citando a Bahm, Archie. Op. Cit. Pág. 25

⁶⁷ BORRERO, Alfonso. Op. Cit. Pág. 27.

Así pues, la formación universitaria que demanda la contemporaneidad debe responder a lo disciplinario en tanto que es urgente para poder dotar de sentido a los profesionales que el mundo requiere. No es suficiente, en el mundo de la aldea global, hacer. Es un imperativo el saber hacer. Y eso, solamente se logra descubriendo la propia disciplina; y sus interdependencias con las otras.

2. CIENCIA

Hemos afirmado que la Ciencia es una Disciplina; que toda ciencia es disciplina, pero que no toda disciplina es ciencia. Significa esto que las características del conocimiento científico coincidirán en sus lineamientos más amplios con las de la disciplina; sólo se distinguirán en algunas precisiones que recortarán el ámbito de lo puramente científico.

En términos generales podemos afirmar que la Ciencia es un sistema de conceptos y proposiciones que se usa para representar, considerar y predecir hechos observables. Es una teoría explicativa y formalizada. Pero es solamente provisional. Se vincula con los hechos mediante métodos previamente acordados a través de los cuales se evalúan sus conceptos y se confirman sus proposiciones.

Entendemos la definición anterior de la siguiente manera:

- Sistema de Conceptos. Nos remite a la idea de una estructura compleja, conformada por una serie de definiciones precisas que se van articulando de tal manera que configuran una red en la cual un elemento nos remite a otros y no puede entenderse más que en esa relación. Por eso cada disciplina científica construye un lenguaje que se caracteriza por ser Universal y Restringido al mismo tiempo: universal en tanto que su sistema conceptual supera los límites espacio - temporales y es compartido por la comunidad científica. Restringido en tanto que solamente es del dominio de quienes manejan ese saber.
- Sistema de Proposiciones. El lenguaje de la ciencia, como el de cualquier disciplina, es proposicional; afirma algo acerca del ser de algo. Lo que la caracteriza es que sus proposiciones no se refieren al deber ser, a los deseos, a las intenciones o a juicios de valor; la ciencia busca siempre trascender la especulación (entendida como 'vaguedad' o 'imprecisión') para emitir juicios categóricos con respecto al ser de un objeto particular.
- Representa, Considera y Predice Hechos Observables. Significa que explica los hechos a partir del análisis de los mismos y que está en la capacidad de anticiparse a eventos similares cuando las circunstancias son igualmente coincidentes. A diferencia de otras disciplinas, la ciencia sólo se involucra con lo que es observable

empíricamente; este es uno de los aspectos más sobresalientes del conocimiento científico en tanto que posibilita lo que el Espíritu Ilustrado llamaba la 'emancipación', es decir que las personas pudiesen 'liberarse' de los movimientos arbitrarios del cosmos estableciendo unos puntos de referencia del comportamiento del mismo.

- Es teoría Explicativa y Formalizada. Da razón de las causas de los hechos y los reviste de la formalidad de las leyes. La ciencia tiene en su pretensión última la construcción de un corpus de leyes donde se precise de la manera más rigurosa la relación causa - efecto de los diferentes fenómenos. Esta será la condición necesaria para poder predecir y así emanciparse. Las disciplinas no científicas se distancian aquí, ya que, además de lo anterior, admiten la posibilidad de la interpretación y de la prescripción; la ciencia no asume la Hermenéutica como método y tampoco dice qué hacer y cómo hacerlo, solamente describe: afirma cómo es algo.
- Es Provisional. Este es un elemento común a todas las disciplinas. La certeza del conocimiento científico no se debe confundir con la perennidad. La ciencia tiene claro que acepta como válido un determinado conocimiento solamente hasta que aparezca otro que lo refute y/o complemente. Eso garantiza la inacabada investigación, la certeza de que existen otras posibilidades que expliquen con mayor grado de satisfacción lo logrado hasta un momento determinado.
- Se vincula a los hechos mediante métodos previamente acordados. En efecto, esta nota caracteriza al conocimiento científico por la manera que tiene de ser construido: se refiere a unos pasos predeterminados, a un proceso cuya secuencia se respeta estrictamente so pena de invalidar los resultados. Aquí encontramos la principal diferencia entre la ciencia y otras disciplinas no científicas: en el método científico el criterio último será la experiencia y una particular circularidad entre los pasos que va dando caracterizada, de manera general, por la observación, el registro, la sistematización de datos, el análisis, la elaboración de conclusiones, la formulación de principios y leyes y la confrontación originada por la comunicación de sus hallazgos.

Estos elementos más generales del conocimiento científico se complementan, en la UNAB, con la propuesta epistemológica formulada por Toulmin (1972) quien analiza críticamente las posturas Absolutista (Bacon, Popper, Lakatos) y Relativista (Kuhn, Feyerabend) de la ciencia: rechaza lo que considera inadecuado y articula las fortalezas de ambas miradas. La pregunta que se plantea es cómo podemos reconciliar la necesidad de un punto de vista imparcial con la diversidad de posiciones que existen en el mundo.

Para intentar la respuesta formula la necesidad de abordar la cuestión desde una perspectiva interdisciplinaria donde no existan zonas vedadas para los diferentes aportes. Se trata de poner a dialogar tanto a los absolutistas como a los relativistas, a los racionalistas con los empiristas.

Propone entonces el concepto de ECOLOGIA INTELECTUAL. Esto consiste en abandonar la suposición de que los conocimientos se organizan de manera estática y reconocer que ellos se convierten en "poblaciones conceptuales" que se desarrollan tanto colectivamente como individualmente. La Ecología Intelectual se refiere a la capacidad de cambiar, parcial o totalmente, un conjunto de conceptos por otro mejor, que abra mayores horizontes de sentido.

Lo que se está proponiendo es un ejercicio de apertura mental. Si se rechaza algo, es menester sustituirlo por otra cosa consecuente. Lo que hace Toulmin es aplicar el mismo esquema de Darwin a las poblaciones conceptuales: Para Darwin existe, por un lado, una relativa continuidad y estabilidad en las especies y, por otro, cambios que se producen a lo largo de su desarrollo histórico. Hay VARIACION y SELECCIÓN NATURAL. En un momento dado existen en la naturaleza diversas variedades de la misma especie y, en ese mismo momento hay una serie de exigencias ambientales que seleccionan a las variantes mejor adaptadas a los nichos ecológicos disponibles.

Toulmin afirma que la evolución de los conceptos es igual a la evolución de las especies. En este orden siempre hay una continua emergencia de innovaciones y una selección permanente de las mismas. *"En cualquier momento hay suficiente cantidad de personas creativas y curiosas como para mantener un continuo de innovaciones, o variantes conceptuales, que entrarán en competencia intelectual con otras ya establecidas y aceptadas. Algunas variantes serán elegidas para su incorporación y otras, la mayoría, serán descartadas o ignoradas"*.

Lo que hace que determinados conceptos se acepten y otros se rechacen son las soluciones que puedan brindar a los problemas teóricos o prácticos. Los criterios para esto, están dados por la comunidad científica; el medio intelectual respectivo es el supremo juez.

Este modo de selección crítica y de producción de innovaciones es el motor del desarrollo y de la evolución conceptual. En algunas ocasiones es un movimiento lento y en otras es vertiginoso. Lo importante es que cualquier transformación, lenta o rápida, siempre es parcial y está sometida a la selección crítica de la comunidad intelectual.

2.1 Definición Científica y Objetividad

Para llegar a una definición científica, el punto de partida será siempre un marco teórico admitido; se define siempre a partir de una serie de conceptos que sean aceptados por la comunidad científica. Es la lectura de cierto número de elementos del mundo a través de una teoría. Una definición es una interpretación, un particular ordenamiento que se hace del mundo y que es compartido por quienes tratan de explicarlo, considerarlo y predecirlo.

Desde la perspectiva anterior entonces, ¿cómo entendemos el problema de la objetividad en la definición científica? Siguiendo el planteamiento de Toulmin diremos que el punto de partida está en el lenguaje: Para hablar de algo objetivamente, usamos el lenguaje. Solamente con el lenguaje podemos decir algo de algo.

Ahora bien, para hacerse entender, para que no se desvirtúe el sentido de lo que se quiere afirmar, se requieren suficientes elementos del lenguaje y, sobre todo, que sean comunes y convencionales. Cuando se habla de un objeto hay que tener en cuenta que ese objeto es tal gracias a una serie de convenciones culturales del lenguaje.

Lo que se va viendo es que un objeto, y por tanto lo objetivo, es lo que se sitúa en un universo común de percepción y de comunicación. Justamente allí radica la diferencia con lo subjetivo. Lo subjetivo no tiene referentes comunes; lo que garantiza dichos referentes es la intersubjetividad. En ese intercambio de miradas, de subjetividades, se va haciendo común el mundo de los objetos, se va creando la realidad objetiva. Tenemos entonces que para que una definición científica sea objetiva, debe estar integrada al entramado social. La objetividad viene dada, no por los objetos en sí, sino por las convenciones organizadas e instituidas por la sociedad.

La observación, por tanto, no es ese modelo artificial de un solo individuo, independiente de cualquier historia, dando cuenta de algo absoluto. La observación es una construcción social relativa a una cultura y a sus proyectos.

Por último, la objetividad no se refiere a la neutralidad o a la imparcialidad. La objetividad se refiere al carácter público. Por eso se afirma que la objetividad tiene carácter social. Asimismo la ciencia no puede ser neutral: qué se conoce, qué se investiga, cómo se entiende, cómo se explica algo, viene dado siempre por unos intereses donde se combinan lo político, lo ideológico, lo económico y, en algunas sociedades, hasta lo religioso.

Ahora bien, esto último no le quita validez al conocimiento científico. Solamente le permite a las personas buscar la ciencia siempre con una distancia crítica; de tal manera que ni la absolutización, ni la relativización, hagan de ella un elemento que, en términos de Paulo Freire, las deje a nivel de una conciencia intransitiva ingenua: aquella que cree que cualquier conocimiento, incluyendo ciertos saberes propiciados en la universidad, es científico; que no admite la duda sobre lo que aparece como obvio y que, por tanto, impide la búsqueda de mundos posibles; es la conciencia que paraliza y hace del pretendido conocimiento científico un débil terreno de seguridad en el que se disfraza el temor a aceptar la ignorancia.

3. PROFESIÓN

La palabra 'profesión' viene del Latín 'profiteri' que significa "declarar" y que, a partir del siglo XII se utilizó para designar una actividad u ocupación. El profesional es aquel que profesa una disciplina; que lleva a la práctica toda la mirada de la zona de realidad que estudia su disciplina. No se puede entender la disciplina sin profesión y no se puede entender, tampoco, la profesión sin disciplina.

Podemos afirmar entonces que la disciplina es una mirada más amplia del objeto de estudio mientras que la profesión es el resultado, que viene dado en términos de la práctica, de esa mirada. Es importante agregar aquí que la práctica profesional se da en condiciones socio - culturales concretas; cada profesión se ejerce de diversa manera según la sociedad a la cual sirva.

Por lo anterior se dice que el profesional es aquel que pertenece a un grupo específico, caracterizado por poseer un conocimiento determinado a partir de conceptos y teorías comunes, que utiliza procedimientos igualmente específicos para influir en la realidad manteniéndola o transformándola. En último término, el profesional, en tanto que investiga y aplica, es la forma en que una disciplina se concreta.

El problema que se le critica a la Universidad actualmente está en que se ha centrado exclusivamente en la formación de profesionales; por eso se habla de la 'universidad profesionalizante': proporciona un conjunto de conocimientos, pero no las reglas para producirlos; concibe el conocimiento como un instrumento de acción. Esto trae como consecuencia lo que algunos han llamado "el profesional de mantenimiento": el individuo que sale al mercado laboral a repetir fórmulas de las cuales no sabe exactamente su origen y sentido.

El "profesional de mantenimiento" hace, pero no conoce aquello que sustenta su hacer. Por eso no puede construir respuestas alternativas cuando alguna de las variables de la realidad le cambia. Por eso no es constructor de la disciplina, no participa en su desarrollo, solamente consume lo que otros van alcanzando a través de cursos de actualización que toma esporádicamente 'para no quedarse atrasado'. No crea la disciplina, sólo utiliza su formulación.

El párrafo anterior nos permite hacer otra distinción fundamental: una cosa es el oficio y otra la profesión. El oficio se refiere, originalmente a la prestación de un servicio (Del Latín 'officium') y su uso ha derivado hasta designar una ocupación. En este orden, todo aquel que se ocupe de algo realiza un oficio y no requiere de una preparación académica previa. Quien oficia lo hace sin el rigor de la disciplina, del saber sistemático y metódico. Así, por ejemplo, el que alguien aprenda empíricamente a conducir y se dedique a prestar ese servicio, no lo convierte en un 'profesional del volante'. Con esto podemos afirmar que el llamado 'profesional de mantenimiento' se ubica, prácticamente, en la misma línea del oficial; del que hace sin el saber que sustenta su acción.

Por el contrario, la universidad disciplinante le permite al estudiante la adquisición de una serie de competencias que, siguiendo las características enunciadas, pasan por la construcción de la realidad y de su objeto particular dentro de ella; por el lenguaje propio de su comunidad disciplinaria; por los métodos y procedimientos aceptados y validados por la misma comunidad y, por último, por las formas concretas de operar esa zona de la realidad. Al brindarle esos elementos, la Universidad garantiza personas con alto poder de intuición que las conduce, inmediatamente, a la creatividad; a la fortaleza para vislumbrar mundos nuevos; a la capacidad de generar respuestas alternativas frente a la complejidad de un mundo que día a día va originando nuevos retos; un mundo lleno de encrucijadas. Es aquí donde se muestra en toda su magnitud la importancia de la investigación como condición primera en la pretensión de construir la disciplina.

Para resumirlo de una manera un tanto tajante, podemos afirmar que el profesional tradicional solamente repite fórmulas, mientras que el disciplinado crea preguntas que lo mueven a construir novedosas formas de responderlas; ese profesional hace, mientras que el disciplinado sabe hacer. Lo que se espera es la creación de un nuevo profesional: aquel que posea como fundamento de su acción una sólida formación disciplinaria.

El nuevo profesional está en capacidad de hacer disciplina con conciencia. Una disciplina que en lugar de cerrar horizontes esté abierta a nutrirse de diversos aportes; que maneje sus fundamentos, el sentido último de su ser y que a través de la comprensión

que haga de la misma, construya propuestas orientadas hacia la transformación de las condiciones del contexto en donde se desempeña.

4. IMPLICACIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO

La universidad disciplinante, como se ha venido viendo, asume la construcción del conocimiento de una manera más compleja dadas las urgencias de la contemporaneidad que plantean problemas a la cultura de fin de siglo y todas sus manifestaciones. En ella lo curricular abarca esferas que van más allá de los planes de estudio e involucra la generalidad de elementos que configuran la existencia de las personas: su ser, su saber y su hacer. Lo disciplinario, entonces, responde al interés de formación de la universidad que busca, por sobre todo, dinamizar el desarrollo humano.

La universidad que denominamos profesionalizante no conduce al desarrollo humano sino a la acumulación pasiva de información (datos) y a la implementación de acciones, propias de la disciplina, pero exentas de reflexión previa y que no abarcan la totalidad de las dimensiones de la persona; mientras que una universidad disciplinante sí conduce al desarrollo humano en la medida en que crea condiciones para el despliegue de competencias, no sólo en el saber hacer (profesión), sino también en el ser (autoconocimiento y reflexión) y en el saber (construcción de conocimiento). Desde este punto de vista, la universidad profesionalizante no toca a la persona, mientras que la disciplinante se instala en ella.

Lo afirmado hasta ahora va a resultar determinante en la concepción, diseño y ejecución de los currículos en la Facultades de la UNAB teniendo en cuenta que ellos se encargarán, entre otras cosas, de traducir, articular y proyectar la mirada epistemológica que los sustenta. Así, en nuestra Universidad, se buscará un desarrollo disciplinario a partir de elementos novedosos introducidos en sus planes de estudio tales como: las Áreas, las Competencias, los Niveles, los Núcleos Integradores, una nueva visión de la Investigación y la Práctica y la consolidación de los Equipos Docentes.

Dos propuestas curriculares responden a las intenciones anteriormente señaladas y caracterizan el diseño, la ejecución y la evaluación de los planes de estudio en las facultades de la UNAB.

4.1 Currículo Alternativo

Entendemos la expresión 'currículo alternativo' en el mismo sentido en que lo asume PORLÁN (1995): aquel que se presenta como una opción distinta a las líneas curriculares más extendidas en nuestro medio y que, al parecer, ya no son la respuesta que requiere la educación contemporánea.

Un vistazo a tales concepciones nos permite precisar nuestra particular opción. Observar la evolución del concepto de currículo posibilita entender la propuesta de la UNAB:

• El Currículo Tradicional.

La ciencia Clásica tomó como bandera el razonamiento inductivo para llegar a aprehender el mundo. Desde esta perspectiva la observación precisa, la eliminación de los preconceptos y la neutralidad eran las garantías del conocer. La clave estaba en la objetividad. Los currículos resultantes eran planes de estudio basados exclusivamente en los temas que privilegiaba una u otra disciplina.

La característica principal de esta forma de curricularizar está en privilegiar los contenidos. Aquí lo fundamental consiste en la elaboración de un temario de contenidos basado exclusivamente en los productos de las disciplinas (datos, conceptos y teorías) con una secuencia que atienda a su estructura formal.

La acción educativa básica de este currículo está dada por la explicación verbal de cada tema siguiendo directa o indirectamente un libro de texto. Esto va acompañado de la toma de apuntes por parte de los alumnos.

La evaluación consiste en un proceso que supone estudio previo de los exámenes, diseño de las pruebas por parte del profesor, realización y calificación de los exámenes.

El Currículo Tradicional tiene como elemento importante el que, si aprovecha el desarrollo de las diferentes disciplinas, propicia un acercamiento general a las mismas originando una visión amplia. Sin embargo, su mayor defecto se encuentra en que no siempre se actualiza y, al centrarse en los contenidos, abandona otras posibilidades de formación. De aquí que, comúnmente, se confunda Currículo con Plan de Estudios.

• El Currículo Tecnológico.

Los aportes de Popper y Lakatos, centrados especialmente en la imposibilidad de la neutralidad del conocimiento y en la importancia de la falsación, dieron paso a los currículos de corte tecnológico, donde lo fundamental eran los planes de estudio formulados de acuerdo con objetivos generales y específicos.

El énfasis de esta alternativa está puesto en los Objetivos. Su estructura en torno a lo que se debe enseñar consiste en la elaboración de una programación basada en objetivos operativos escalonados que conducen a objetivos de carácter terminal. Las acciones educativas, entonces, son una puesta en práctica de secuencias cerradas de actividades vinculadas a los objetivos operativos y escalonadas en el mismo sentido que ellos. (Recordemos aquí las conocidas taxonomías de la Tecnología Educativa).

El procedimiento para evaluar, en este estilo curricular, supone la realización de un diagnóstico previo del nivel de aprendizaje de los alumnos (conductas de entrada), la realización de un diagnóstico final a partir del test o de otra prueba similar (conductas de salida), la cuantificación objetiva del test para asignar calificaciones y la puesta en práctica de secuencias cerradas de actividades, diseñadas específicamente para aquellos que necesitan recuperar.

Las ventajas que presenta el Currículo Tecnológico se pueden sintetizar en: una visión más compleja del conocimiento (que se ve en los procesos, igualmente complejos, que genera), una concepción de aprendizaje que supera la mera transmisión verbal y que, por tanto, evita la pasividad y, por último, una estructura de evaluación más objetiva.

Sin embargo, este estilo de curricularización tiene sus puntos de quiebra en la absolutización de los objetivos planteados (lo que impide reformularlos de acuerdo con el ritmo de los alumnos), en la neutralidad que se pretende desde lo tecnológico y en que la evaluación mantiene como instrumento básico el test o pruebas similares.

En los dos estilos anteriores la figura de la ciencia tendía a ser más o menos estática; el conocimiento era el resultado de acumulación de saberes, los estudiantes eran receptores pasivos, los docentes entregaban el saber acumulado siguiendo las reglas de la ciencia y la evaluación preferida era el test.

• El Currículo Espontaneísta.

Más adelante, en el debate epistemológico aparecieron autores como Kuhn y Feyerabend que introdujeron la posibilidad del relativismo en el conocimiento; su circunstancialidad absoluta. La clave estaba en la subjetividad. La radicalización de estas propuestas llevó a la formulación de currículos centrados exclusivamente en los intereses de los alumnos. Se pasó de la perennidad de la ciencia a su desconocimiento total.

Lo específico de esta manera de entender lo curricular es el centrarse en los procesos de los alumnos. Desde esta perspectiva el qué se enseña viene dado exclusivamente por los intereses de los estudiantes, lo cual necesariamente conduce a unas acciones educativas no estructuradas y a una evaluación absolutamente circunstancial.

Lo interesante del Currículo Espontaneísta está en que da valor a los significados experienciales de los alumnos, creando un clima de participación y de diálogo bien significativo. Igualmente se ve aquí el espacio que se abre para la improvisación que, manejada correctamente, garantiza la flexibilidad necesaria de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo que se debe cuestionar de esta perspectiva curricular es que, por la falta de un diseño que posea una estructura mínima, difícilmente se puede orientar toda la potencialidad de aprendizaje que tienen los alumnos; se pierden los horizontes de sentido y, los procesos tienden a un cierto relativismo que conduce a la aceptación del 'todo vale' que hace imposible la interlocución.

Vistas las fortalezas y debilidades de las tres formas curriculares mencionadas, Porlán propone un currículo que sea la alternativa a las diversas situaciones dilemáticas que ellas van a generar dada su parcialidad.

Esta nueva manera de concebir el currículo se caracteriza particularmente por articular los componentes de cada una de las disciplinas con los intereses de los estudiantes que las cultivan; la disciplina se encarna en la vida de estos últimos y, al mismo tiempo, ellos se convierten en protagonistas de la misma.

Con el currículo alternativo se llega a la afirmación de que no existe una sola forma de enseñar y de que cada manera tiene aportes significativos, pero también deficiencias inherentes a su parcialidad, lo que impide el posible deseo de absolutizarlas.

Todo el componente curricular alternativo contiene una hipótesis de referencia sobre el conocimiento deseable; es decir, sobre el conjunto de conceptos, proce-

dimientos y valores cuyos significados se consideran convenientes, aunque no imprescindibles, para que los alumnos construyan durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, aceptando y respetando, al mismo tiempo, la posibilidad de formulaciones y significados diversos (PORLÁN, 1995).

Lo anterior significa que en este currículo se trata de combinar inteligentemente, y con amplias dosis de flexibilidad, lo que el profesor interpreta como conveniente y lo que el alumno siente como interesante. Así, los planes de estudio y los demás componentes curriculares, dejan de ser un itinerario prefijado que el alumno necesariamente debe seguir y se convierten en una guía de orientación que el profesor formula. En la UNAB los espacios curriculares adecuados para hacer realidad esta condición se han traducido en acciones como: los acuerdos establecidos entre alumnos y maestros en la organización y desarrollo de los programas; en el manejo de los espacios y tiempos de los mismos; en nuevas miradas sobre la evaluación y en la estructuración de dos grupos de asignaturas denominado Electivas y Optativas.

De otro lado, el conocimiento deseable actúa como un potente elemento curricular que afecta la construcción del proyecto de vida personal del estudiante y que permite adoptar decisiones fundamentadas para dirigir la construcción de significados y sentidos progresivamente más complejos y adecuados. Al mismo tiempo, los problemas y los centros de interés seleccionados constituyen para éstos la finalidad inmediata de su actividad. En la dinámica de la construcción curricular de la UNAB los Núcleos, Integradores realizan este propósito en cuanto parten de preguntas problemáticas, de temas que abordan lo cotidiano y del interés por profundizar en el saber disciplinario.

Con esto, las acciones educativas no son un reflejo mecánico de la planificación del profesor, ni tampoco un reflejo simplista de la espontaneidad de los alumnos. Desde esta perspectiva curricular, esas acciones son el resultado de integrar de forma natural las intenciones educativas del profesor y los intereses reflexionados y organizados de los estudiantes (Porlán, 1995).

Esta tendencia curricular se enmarca dentro de los nuevos aportes epistemológicos y psicológicos acerca de cómo se producen los conocimientos: no se concibe como el resultado final de un proceso inductivo, sino como un cambio evolutivo de conceptos en el sentido de Toulmin.

Desde este punto de vista, tanto los conocimientos disciplinarios, como los cotidianos, son construcciones teóricas susceptibles de ser modificadas. Según esto, la construcción de conocimientos no es un proceso de afuera hacia adentro por el cual el sujeto se apropia mecánicamente de los significados que se le ofrecen desde el exterior, ni tampoco es un proceso de descubrimiento de los significados

ocultos en la realidad. *La construcción de conocimientos es una interacción entre los saberes que el individuo posee y las diversas informaciones que le llegan del exterior.*

4.2 Currículo Integrado

Como lo afirma Díaz, (1996) en el currículo integrado no hay lugar para la autosuficiencia del docente, éste debe ser capaz de argumentar la relevancia de su saber disciplinario o de su especialidad y compartirla con los demás en el proceso pedagógico. En esta opción curricular los cursos pueden incluir toda una gama posible de combinaciones abiertas y flexibles que promuevan la interdisciplinariedad, la cual puede lograrse por la integración desde perspectivas de saberes, integración de profesores, integración de profesores y estudiantes.

De hecho, surge una concepción diferente de pedagogía en este currículo integrado, llamada por Díaz (1996) "Una pedagogía flexible, autorregulativa, caracterizada por unas relaciones pedagógicas más personalizadas, la organización de nuevos contextos de aprendizaje, el incremento de la autonomía del estudiante para la organización de sus actividades en dichos contextos, la reducción en la transmisión de contenidos y habilidades aisladas y el incremento de nuevas formas de conocimiento, de construcción y solución de problemas. Se transforman los criterios evaluativos, hasta el momento empleados en el aprendizaje de los estudiantes, por unos criterios múltiples y abiertos. Puede entonces la evaluación tener diferentes posibilidades de expresión y de realización. La secuencia y el ritmo flexibles permiten al estudiante identificar y explorar nuevas áreas y oportunidades de aprendizaje: trabajo en pequeños grupos, sesiones tutoriales, serían nuevas formas didactizadas de la enseñanza que conducen a opciones autónomas de estudio".

Lo que se puede observar es que hay gran relación entre el Currículo Alternativo y el Currículo Integrado. Una relación de complementariedad en la cual uno aporta marcos amplios y otro concreta a partir de la visión interdisciplinaria. En la UNAB, el currículo es fundamentalmente integrado y se asumen elementos que brinda la opción alternativa. Por esa razón adquiere tanta importancia el tema de la interdisciplinariedad, que se hace palpable en los Núcleos Integradores y en los Equipos Docentes. Por eso también se destaca en la Institución la Perspectiva Estética, ya que la integración pretendida debe ser armónica, propiciadora de redes en el sentido de la interacción necesaria entre todos los componentes de las acciones educativas que se realizan.

Por último, el Currículo Integrado, y los aportes que toma del Alternativo, hacen posible que la universidad lleve a cabo la parte de su misión que corresponde a la extensión. Esto porque la forma como se asume la construcción de la disciplina propicia espacios de formación en los cuales se integran el ser de la persona, su saber y su hacer; de esta

manera se llega al nuevo profesional: que realiza su disciplina de manera eficaz y efectiva respondiendo a lo que la sociedad espera de él.

Así, el currículo integrado incorpora la búsqueda, el desarrollo y la difusión del conocimiento en los campos de las humanidades, de la ciencia, de las artes, de la filosofía, de la técnica y de la tecnología con el propósito de buscar, propiciar y mantener la relación de la Universidad con su entorno cultural. De esta manera ella reconoce en la práctica cotidiana de la cultura, su objeto de conocimiento y en los problemas del desarrollo social y económico de las comunidades, sus propias propuestas de investigación, como reconocimiento indispensable de su responsabilidad social.

En el currículo que se ha presentado, la extensión es el vehículo más concreto de actualización y autoevaluación de sus saberes y el mejor instrumento de validación del conocimiento; para la institución es la oportunidad de la cooperación y de las alianzas en favor de la sociedad y de sus problemas, y de acercar la UNAB a realidades tan concretas del desarrollo social que le permitan ejercitar y construir caminos en situaciones reales y alimentar el deseo de convertirse en líder del desarrollo regional para mantener la expectativa de futuro en lo novedoso de sus estrategias y en el diseño de técnicas apropiadas para desarrollo de las comunidades.