



## CAPÍTULO DOS

### EDUCACIÓN Y CURRÍCULO: INCORPORACIÓN CRÍTICA DE LA CULTURA

*"Ni la escuela ni la educación pueden entenderse ya como meros vehículos de transmisión de habilidades básicas que se requieren para ganarse la vida....El objetivo de la educación es ayudarnos a encontrar nuestro camino en nuestra cultura, a comprenderla en sus complejidades y contradicciones."*

*(Bruner, 1997).*



De un concepto de educación como espacio de aprehensión de saberes, en la perspectiva propuesta por Durkheim (1933), se ha caminado hacia una mirada como sitio de la intercomprensión de los encuentros humanos, como referente para una nueva socialización (Bruner 1998). Puntualizando allí la importancia del *entre las personas* y lo que aquí acontece y se tramita para beneficio del colectivo y los individuos en su particularidad.

Si bien la educación misma está implicada con los patrones culturales existentes, trasciende la forma de entender dichos patrones poniéndolos en relación con las historias susceptibles de ser tejidas por y entre los humanos. Historias que no sólo vinculan a los hombres y a las mujeres que las construyen, sino también que las constituyen como agentes de transformación, creación y activación de su necesidad de aprendizaje y construcción de sentido en el planeta. En este orden, la educación tendrá que permitir encuentros potenciales de cambio para las personas allí comprometidas.

En el artículo titulado *En las sociedades contemporáneas, la organización del conocimiento se hace en flujo interdisciplinario*, Valencia (2002) propone una aproximación conceptual a la educación como una praxis social interesada por las tramas de relaciones intersubjetivas que los sujetos construimos para con ello configurar imaginarios, mundos simbólicos y diversas formas sociales que aceptamos como válidas; así entonces, se comprende al ser humano como ser potenciable y en permanente construcción, mediante una dinámica propicia de interacción y socialización. Y a la educación como mediación entre los significados y la incorporación lógica de ellos, es decir la educación como instancia que contribuye a que la cultura se encarne en el hombre y para que a través de ella el hombre ingrese a la cultura. Aquí el papel de la socialización es clave, no sólo en su carácter primario (la familia), sino también la socialización secundaria (la escuela).



En el anterior sentido, habría que diferenciar entre los procesos de socialización espontáneos y los de educación intencional; ambos tienen entre sus pretensiones contribuir con el desarrollo de las posibilidades reflexivas de los seres humanos, de volverse sobre sí mismos y sobre sus propios procesos de socialización, para dar cuenta acerca de cómo se está configurando en cada uno el tejido de significados que componen la cultura y la participación en su misma transformación; pero la educación como proceso intencional se configura en un propósito de formación decidido y sistemático cuya realización se formaliza a través de un currículo; y se ve actuando en una persona que se encuentra y teje con otros vínculos, relaciones, saberes y afectos.

Arendt (1997) propone la socialización como la incorporación del sujeto escolar en un campo de producción específico; y a través de la enseñanza, se va pasando a una deducción objetiva de la educación y por ende de la formación. Así que, es la educación un proceso de aprehensión de la cultura, que al mismo tiempo contribuye con la reflexión de los orígenes, sentidos y efectos de la cultura sobre el ser humano. En el mismo sentido, Bruner (1997, p. 22) afirma "el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales"; es decir, ella existe en una cultura y contribuye con el desarrollo de dicha cultura.

Así las cosas, la educación circula en diversos escenarios: Formales, No formales e Informales, todos ellos gestionados por la organización de comunidades humanas que comparten visiones de mundo, que formulan propósitos, definen relaciones, proponen nuevas tramas de relaciones entre sujetos, construyen escenarios y recrean mundos nuevos a la luz de los sueños de sociedad, ser humano y formación que dichas comunidades acuerdan.

Lo anterior puede ser entendido como la construcción de una forma acordada de pensar (consenso logrado a través de la crítica y la re-



flexión), que implica la acción programada de los sujetos en función de unos objetos y unas metodologías construidas sincrónicamente, para con ellas adoptar posiciones reflexivas de mundo, de hombre y de sociedad; conformando de este modo comunidades de sentido que piensan, orientan y proponen la acción educativa.

Es necesario aclarar que las comunidades de sentido para la educación no conforman grupos aislados del contexto, todo lo contrario, su conformación está ligada a la visión crítica y sistemática del lugar en donde el ser humano actúa y por tanto no construyen solipsistamente explicaciones y comprensiones desligadas de la lectura pertinente del contexto. Así, no se atribuye la totalidad de la responsabilidad socializadora a la educación, pues es evidente que todos los aspectos insertos en la cultura están presentes en los intercambios cotidianos de todo ser humano, pero sí se reconoce su trascendencia e incalculable papel en la construcción y reconstrucción de significados.

Entendiendo que la educación se mueve en dos sentidos: por un lado intenta respuestas a la pregunta por la construcción, constitución, significación, resignificación y aprehensión de la cultura (con todo su contenido); y por el otro, las cuestiones relativas a la formación humana (ver capítulo 1 el presente texto): La forma como sucede la humanización, en su proceso de trascender de seres biológicos a seres culturales. Entonces al hablar de educación, necesariamente hay que referirse al sujeto de la educación: Al Ser Humano.

El sujeto no nace formado, sino que se humaniza a lo largo de su historia de vida, en sus procesos vitales, en los intercambios con el mundo de la vida, en la interacción consigo mismo y con los otros; es en estos procesos en los cuales construye su subjetividad. "Dicha subjetividad está mediada por las sensibilidades, condiciones de disfrute y de placer, así como por las decisiones vitales de relación con otros y las acciones reflexionadas sobre las mismas. Dicho entramado relacional en la construcción de la subjetividad es lo que se considera prioridad para la formación humana" (Valencia, 2002).



La educación asumirá una serie de responsabilidades en relación con la cultura: a) como mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo<sup>21</sup> b) Como interpretación de los flujos de conocimientos alojados en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas. c) Como escenario de crítica de los valores presentes en los roles, normas, rutinas y ritos propios de cada sociedad. Estas responsabilidades se plasman y concretan esencialmente a través del currículo. En este sentido Foucault (2002) propone:

*" Mi papel - y ésta es una palabra demasiado enfática - consiste en enseñar a la gente que son mucho más libres de lo que se sienten, que la gente acepta como verdad, como evidencia, algunos temas que han sido construidos durante cierto momento de la historia, y que esa pretendida evidencia puede ser criticada y destruida. Cambiar algo en el espíritu de la gente, ese es el papel del intelectual"*

## Gráfica No. 2 El Sujeto y la Cultura en la Educación

Se diría para efectos de este escrito, y parafraseando a Foucault (2002), que el educador tiene un papel revolucionario y liberador de espíritus, en tanto

---

21 Ver gráfica No. 1 - El Sujeto y la Cultura en la Educación



tendrá la obligación de transformar algunas de las ideas, pensamientos y acciones de quienes comparten su saber. Educador que no transforme al otro<sup>22</sup>, no es otra cosa que un simple transmisor del conocimiento, sin encanto y sin posibilidad de convocar al otro a la reflexión y a la crítica de sí.

Todo lo anterior, ha hecho referencia básicamente al papel de la educación en la emergencia de la subjetividad mediante la socialización; pero cuando en el gráfico se hace referencia al desarrollo de las competencias especializadas, se está aludiendo de manera preferente al escenario de la educación formal, ¿qué implicaciones tiene esto?, veamos.

## 2.1 DISCIPLINA, PROFESIÓN Y CURRÍCULO: RELACIONES E INTERCAMBIOS

Los significados que tiene el saber para los individuos se tematizan a partir de vivencias culturales específicas, o se clasifican según consensos y demandas sociales. Históricamente hasta el siglo XIX no existían formalmente constituidas las profesiones. El trabajo se basaba en dedicaciones y oficios propios de nobles, intelectuales y siervos, pero no existían sistemas formales de educación que otorgaran idoneidad para ejercer un oficio o para trabajar.

El conocimiento no estaba dividido en disciplinas, sino en grandes áreas a las cuales se accedía según intereses específicos. La revolución industrial y la clasificación de las ciencias y técnicas según demandas de la sociedad ocasionaron el surgimiento de las "nuevas profesiones", cuya titularización comprobaría ante la sociedad la capacidad para un trabajo, en su división técnica y científica. Es así como las disciplinas y profesiones adquieren relieve, estatus, vinculación y diferenciación social.

---

22 Esta apuesta de transformación sólo será posible en la medida que el educador haya pasado por situaciones y vivencias que permitieron cambios de vida, en tanto resignificación de su propio mundo, de su papel como educador y su relación con el saber y sus estudiantes.



Bajo este panorama, la educación se formaliza y se constituyen los sistemas de educación, pero muy especialmente los de la educación superior, cuya organización refleja también la organización del conocimiento a través de disciplinas, delimitadas a partir de acuerdos y encadenamientos de procesos de transferencia de ideas, experiencias y modelos estipulados por grupos académicos.

Entendemos una disciplina como un espacio estructurado de problemas u objetos de estudio relativamente comunes, relevantes para la formación dentro del campo de saber específico y de la actuación profesional en contexto; entonces la formación disciplinaria, se referirá a la apropiación de modalidades de argumentación de un conocimiento y a la comprensión de su objeto, de sus modos de acceso intradisciplinar y de sus relaciones con macro y microcontextos.

Las relaciones contextuales pueden estar especificadas, en el lugar de la disciplina, cuando ésta hace reflexión sobre ella misma - una epistemología de la disciplina - o también referirá a las actuaciones en ese contexto y ello redundará en una profesionalización de la disciplina, cobrando relevancia el argumento de Guarín (2003) "la profesión es la vocación social de la disciplina".

Pensar la educación en perspectiva disciplinar y profesional, en la formación de subjetividad y al mismo tiempo de competencias especializadas, implica asumir la lógica de organización del conocimiento a partir de su naturaleza, de la historia y del escenario político y sociocultural donde se ha desarrollado.

Para este fin, es necesario proponer en horizonte estructural una conformación articulada de ideas, conocimientos, actuaciones que reflejen una noción de sujeto, de disciplina y de sociedad, ello corresponde a la articulación de un currículo que orienta de for-



ma interesada las acciones educativas de comunidades de sentido que debaten un programa educativo.

En este mismo escenario de ocupaciones educativas, el currículo, hace sus aportes a partir de la reflexión y acción de las dinámicas necesarias para la disposición del tiempo, del espacio, de las relaciones entre actores educativos, como también de la forma como se comprende la organización de los discursos de la disciplina o profesión.

El entendimiento de la lógica de organización de un conocimiento se logra cuando se accede a la visualización de los intereses y las intencionalidades que poseen los sujetos pertenecientes a comunidades de sentido. En otras palabras, se logra cuando personas con intereses compartidos diseñan, planean y accionan un conocimiento pertinente, que se ajusta a las demandas que realizan la disciplina, la sociedad y las comunidades participantes (educadores, educandos, administrativos y saber).

## 2.2 EL CURRÍCULO: FORMAS Y SIGNIFICADOS

Abordar el tema del currículo, implica abordar también una concepción general de modelo. Entendido modelo como una abstracción teórica que propone una analogía conceptual de la realidad fáctica. Por tanto, un modelo no es igual a un currículo.

Los modelos son recursos analíticos y descriptivos que permiten explorar, analizar, comprender y proyectar las relaciones entre los conocimientos y las prácticas en el currículo; o sea las relaciones entre la educación, la pedagogía y la estructura organizativa que la institución educativa asuma. Todo modelo curricular se fundamenta en una concepción educativa que incluye elaboraciones particulares sobre el ser humano, la sociedad, la formación, la cultura y la ciencia. Esto





conduce a comprender que el currículo no puede ser entendido como una adecuación de directo encaje entre lo que se hace día a día en un espacio educativo con su modelo, pues siempre una teoría podrá posibilitar mayores movimientos, más rápidos accesos que un transcurrir cotidiano que advierte las complejidades del espacio - tiempo en los que se moviliza día a día lo humano. Se exige entonces que todo currículo parta de la abstracción (deducción) y permita un despliegue hacia la realidad específica vivida por sus actores (inducción).

Así es que lo educativo involucra la reflexión filosófica de los actores educativos por sus procesos e intencionalidades. Mientras que el currículo conduce a los actores educativos al manejo estratégico e implementación de las ideas previamente pensadas, más el ajuste de ellas al contexto.

En necesario entonces apostarle a una lógica de estructuración curricular que permita la conceptualización básica que oriente las búsquedas que en el horizonte del proyecto educativo<sup>23</sup> se están proponiendo. Así, las definiciones y concepciones de currículo reflejarán sus énfasis y elaboraciones fundamentales cuando se colocan en acción.

Con las cosas en este punto, se proponen diferentes caracterizaciones del currículo de acuerdo con las posturas conceptuales y epistemológicas de la comunidad académica responsable de él (Roldan 1997):

- a) Depende de la naturaleza e intencionalidad del conocimiento.
- b) Reconoce la jerarquía de valores que soporta la dinámica de los colectivos humanos.
- c) Toma en cuenta las relaciones que se establecen entre el programa educativo y la sociedad.

---

<sup>23</sup> El proyecto educativo tendrá que presentar la filosofía que sostiene las premisas básicas por las que apuesta la institución. Esto es, los referentes epistemológicos, antropológicos e históricos deben presentarse clara y sistemáticamente. En el mismo sentido que la Misión y la Visión otorgan una especificidad al proceso, el proyecto educativo otorga una especificidad a la institución.



- d) Reflexiona críticamente las relaciones socio-pedagógicas que se establecen entre los actores educativos.

Estas concepciones determinan en gran medida la forma como se actúa frente a los procesos educativos, participativos, organizativos, sociales y disciplinares. Así, por ejemplo, una rápida revisión histórica sobre algunas concepciones de currículo hecha por Kemmis (1998) propone:

*"Por supuesto, las definiciones concretas están elaboradas de manera que reflejen y refinen los usos en boga e incorporen las ideas de los debates contemporáneos en torno al curriculum. [...] así, Johnson (1967) lo define como "una serie articulada de resultados buscados en el aprendizaje", mientras Kearney y Cook (1969) lo describen como "todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela". En general Lawton (1973) señala un movimiento que va desde las perspectivas más antiguas del curriculum, que restringían el uso del término al contenido impartido, hacia otro más reciente en la que el término engloba todos los aspectos de la situación enseñanza/aprendizaje. De manera semejante, algunos autores tratan de incluir la noción de curriculum "oculto" (Jackson 1968; Ormell 1979) en el ámbito de sus definiciones, mientras otros (como Johnson, op.cit.) prefieren limitar sus definiciones al curriculum "oficial" de la escuela"*

En algunas de estas aproximaciones conceptuales al currículo, es posible identificar una concepción del mismo como planes y programas, es decir, contenidos que deberán ser desarrollados en unos plazos; como producto de los objetivos a alcanzar por el programa; como conjunto de procedimientos y técnicas educativas para alcanzar los fines de la educación o como estrategia de aprendizaje disciplinar.

Por su parte Stenhouse (1975), quien ha sido un crítico de las posturas enunciadas de currículo, aporta la suya propia, cuando propone el



currículum como un intento de comunicar las ideas esenciales de una propuesta educativa de tal manera que esta quede abierta a la crítica y pueda ser puesta en práctica.

En últimas, las teorías curriculares son teorías sociales y políticas, en tanto encierran ideas sobre el cambio social, y en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad. El currículo es la expresión de un proyecto humano, es un camino que vislumbra horizontes para la estructuración de un ser humano proyecto y realidad, que se alimenta de expectativas nacionales, regionales y locales, de la visión y relación global en materia de ciencia y tecnología.

Se ha partido de asumir lo curricular como praxis social, sus escenarios como espacios de circulación del conocimiento y sus actores como constructores de cultura, entonces el currículo no podrá partir de ser sinónimo de diseño, operativización o plan de estudios. "Significa esto que más que estructuras o planes son las formas de comprensión de la reconstrucción del sentido histórico de los saberes, lo que hace que ellos se organicen de diversas maneras y es por la interacción y el encuentro de fuerzas donde se define dicha organización" (Valencia, 2002)

En suma, en los currículos circulan conocimientos científicos, pero su valor formativo no depende sólo de cuánta ciencia las asignaturas contengan. El currículo es, además experiencia vital y personal, apertura que consulta la utilidad social de los conocimientos adquiridos.

Hablar de currículo entonces implica, necesariamente asumir cuatro componentes: uno de orden **gnoseológico**, o relativo al conocimiento, su organización, su regulación, el discurso propio de cada disciplina o profesión.



Un segundo de orden **ontológico**, que cumple una función simbólica que se expresa en las formas de relación, valores, conductas, carácter, implicando una pregunta por el ser que constituye y transforma la perspectiva curricular, al tiempo que nos indica la realidad por la cual se moviliza la apuesta curricular que se presenta.

Un tercero de orden **educativo**, que fundamenta la operacionalización, organización y administración de la perspectiva curricular en un programa de formación a través de las posturas filosóficas, pedagógicas y didácticas.

Y un cuarto de orden **Socio-cultural** que se ocupa del entendimiento que hace de la sociedad el currículo, al tiempo que de los escenarios subjetivos por donde circulan las historias de quienes hacen parte de la apuesta curricular<sup>24</sup>. De igual manera, lo socio-cultural hace que en el currículo emerja la política como condición necesaria, por un lado para su análisis, y por otro, para su vivencia, esto es, el currículo es esencialmente político<sup>25</sup> y deliberadamente histórico.

---

24 Esto es definitivo, en tanto que el currículo pensado claramente y con una filosofía de base tendrá buenos oficios intelectuales, no obstante, un currículo que no se ocupe de los individuos que lo operan, será un currículo sin alma, y condenado a desapariciones contundentes de sus ideas de formación.

25 Para H. Arendt (1993) la política implica: "una necesidad ineludible para la vida humana, tanto individual como social. Puesto que el hombre no es autárquico, sino que depende en su existencia de otros, el cuidado de ésta debe concernir a todos, sin lo cual la convivencia sería imposible. Misión y fin de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio".