



# CAPÍTULO TRES

## LÓGICAS DE ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN CURRÍCULO PROBLÉMICO

*"Debemos abandonar la idea de fuentes últimas de conocimiento, y admitir que todo conocimiento es humano, está mezclado con errores, prejuicios, sueños y esperanzas; lo que podemos hacer es buscar la verdad, aunque esté más allá de nuestro alcance"*

*K. Popper (2001)*



En una búsqueda por maneras cualificadas y técnicas de construir currículos se reconocen diferentes propuestas, la más tradicional ha sido aquella que organiza estructuralmente la propuesta educativa de un programa en una lógica de conocimientos agregados y dinamizada a través de los dispositivos tradicionales de la enseñanza.

En esencia, tal alternativa ha resuelto el debate por la educación a través de la discusión por el conocimiento, entendiéndolo como un compendio historiográfico que no contiene explícitamente relaciones comunicativas entre sí. Además considera las asignaturas y sus contenidos como la alternativa más viable para la instrucción<sup>26</sup>, acentuando contundentemente un trabajo por objetivos a alcanzar.

No obstante, en una idea de renovación, de reestructuración, de resignificación de lo hecho, en un intento por incorporar articulada y complejamente los cuatro componentes enunciados en el capítulo anterior: **gnoseológico, ontológico, educativo y socio-cultural**, se propone, además, una lógica de organización curricular **integrada** en la que la formación humana se persigue a través de relaciones y problematizaciones.

Como ya se ha venido planteando, el sistema educativo en su conjunto y la formación de personas en particular han de entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, los sentimientos, los pensamientos y las formas de manifestación de ellos en contextos; como el desarrollo de competencias especializadas a través de la vivencia activa del flujo de saberes movilizados en un currículo.

---

26 Es de anotar que se usa deliberadamente el concepto de instrucción, en la medida en que con él se vislumbra una relación docente-estudiante unidireccional, unilateral, en donde el docente es quien dicta y el estudiante es quien, pasivamente, escucha. Es claro cómo la presente apuesta (currículo integrado y problémico) quiere alejarse de dicha concepción de enseñanza y aprendizaje.



En perspectiva integrada, el currículo es pues, un objeto simbólico y significativo, que posee una existencia viva, se encarna en lenguajes, palabras, textos, imágenes, debates e incluso juegos, por lo que es fácilmente analogable a metáforas de diverso orden (edificios departamentalizados, ascensores, vasos comunicantes que mezclan fluidos, laboratorios de experimentación, barcos de remos o excursiones en diversas geografías). Metáforas que alimentan su interés por la relación (de semejanza y diferencia) entre saberes problémicos, quienes los producen y sus efectos potenciales.

De esta manera, la connotación de simbólico y significativo del currículo se reconoce en tanto que depende, no sólo de signos y referentes, sino también de intérpretes: representaciones mediadoras del mundo en función de las cuales se establecen relaciones entre signos y referentes (Bruner 1990).

En el sentido que se viene proponiendo, la apuesta por un currículo de tal naturaleza no coloca en el escenario compartimentos llenos de conocimientos desarrollados históricamente, ni enciclopedia el saber, ni formula objetivos, tal como lo haría un currículo en lógica agregada.

Lo que se convierte en el centro de la dinámica curricular es la problematización permanente del conocimiento, el hombre y el mundo, alrededor de lo cual se incorporan los actores (docentes, estudiantes, saber y contexto) en debate y diálogo permanente por el desarrollo de la ciencia, teniendo a la base el sentido de la formación humana con énfasis en la reflexión y la crítica, tanto de sí como del contexto inmediato y lejano.

El componente **gnoseológico**, o relativo al conocimiento se propicia mediante la formación en competencias especializadas, no únicamente cognitivas, sino también sociales, lingüísticas, éticas, políticas,



etc. Así, la comunidad académica en colectivo acuerda debatir el conocimiento a partir de núcleos epistémicos<sup>27</sup>, esto con el fin de facilitar un tipo de organización por bloques temáticos<sup>28</sup>.

Al núcleo epistémico se le formulan macropreguntas que movilizarán la dinámica curricular en toda su plenitud, se parte de reconocer que el conocimiento se genera en muchos puntos, la mayoría de ellos en espacios de aplicación y solución de problemas, que desbordan las prácticas académicas y curriculares tradicionales hacia una concepción de currículo como un espacio de debate sobre las dinámicas educativas: La teoría<sup>29</sup>, la realidad<sup>30</sup> y la acción.

Guarin (2002) afirma: "la ciencia se enseña del mismo modo que se produce", esto es, la ciencia se enseña a partir de problematizar el propio conocimiento. Por tanto se justificaría, en el marco de la concepción curricular precedente proponer una estructuración de un currículo que articule el conocimiento mediante la problematización permanente. Al respecto Magendzo (1993) argumenta:

- 
- 27 Un núcleo epistémico será entendido como un tipo de organización del conocimiento, donde se comparten unas líneas de orientación científica específica. El núcleo da lugar a la organización de problemas que son rastreados por distintas disciplinas, pero que como tal permite la confluencia de las diferentes posturas. El núcleo es la expresión interdisciplinaria del currículo y lo epistémico le da una focalización en la perspectiva de la ciencia y del ser humano que la construye.
- 28 Los bloques temáticos expresan los distintos alcances teóricos y prácticos del núcleo, obviamente los mismos deben ser formulados a la luz de las pesquisas gnoseológicas y prácticas (búsquedas de conocimiento) que realiza la comunidad académica (los llamados colectivos docentes). Además, los bloques temáticos facilitan la labor enseñanza-aprendizaje, al tiempo que intervienen en la adecuación de procesos investigativos en el currículo.
- 29 El sentido filosófico de teoría, en su origen, es contemplación; para filósofos como Platón la teoría tenía su máximo esplendor en la medida en que procediera de la virtud. Se discute frecuentemente la importancia de la relación teoría - práctica, relación ésta sumamente importante en la construcción curricular, en tanto la formación debe estar vinculada claramente a la revisión de estos dos conceptos, no tanto en su excluyente separación, sino más bien en su incluyente articulación.
- 30 Para dar cuenta del concepto de realidad es necesario determinar la diferencia entre lo imaginado y lo dado, en tanto lo imaginado puede situarse como "objeto mental" y por tanto no existente previamente en un espacio externo (lo que no implica una imposibilidad para su existencia futura en el mundo de las cosas); lo dado necesariamente habita un tiempo - espacio en el mundo externo y a su existencia se le atribuyen relaciones, disposiciones y aplicaciones.



*"El currículo problémico aborda una visión integradora político social del conocimiento, que tiene en cuenta los conflictos, tensiones, preguntas, cuestionamientos, incertidumbres e imprecisiones susceptibles de transformación permanente en una realidad altamente cambiante"*

Conceptual, estructural y metodológicamente la idea de un currículo de esta naturaleza está basado en el enfoque del "Currículum investigativo o problémico", que aborda la corriente crítica trabajada por Kemmis y Díaz Barriga, en la cual se destacan los aspectos sociopolíticos del campo educativo.

Mientras que el componente **ontológico** se va resolviendo en la medida en que los actores curriculares se encuentran en debate reflexionado para resolver las preguntas que en el interior del currículo se formulan, propiciando que: **a)** Los actores se involucren en la construcción y flujo curricular; **b)** Las búsquedas de los colectivos apunten hacia la configuración de una noción de ser humano para el currículo. Y **c)** La orientación del currículo en lo atinente al saber disciplinar, en tanto intensidad de los ejes problémicos en el tiempo y capacidad de resignificaciones posteriores.

El componente de orden **educativo**, en un currículo como escenario de problematizaciones, derrumba la verticalidad del modelo por objetivos o procesos y se erige a partir de la idea de flexibilidad, en una concepción científica de la naturaleza del conocimiento, de una sociedad que construye cultura y de un hombre que se construye en sociedad. Al tiempo que posibilita la diferenciación en la formación, pues con base en los problemas, que siempre son cambiantes, los sujetos formados presentarán una identidad y ella será diferenciadora del proceso y por tanto generadora de competencias claramente visibles en el sujeto que participa activamente en el programa curricular problémico.

Esto implica el reconocimiento del campo curricular y de la propia educación como ámbitos problemáticos inciertos, cambiantes, amorfos



en los que confluye una serie de factores que deben ser dialectizados con el fin de otorgar movimiento claro en los reconocimientos de demandas, actividades, procesos, regularidades y transformaciones curriculares.

Y el componente **Socio-cultural** permite incorporar el concepto de sociedad en el interior del currículo, obviamente atendiendo a las lecturas contemporáneas que de cultura, comunidad, colectivo y humanidad se han realizado. En este mismo sentido, el componente brindará herramientas para entender el lugar que ocupa la persona en las dinámicas curriculares, orientando en relación con el componente ontológico, la perspectiva que de ser humano se elabora.

De igual manera, el componente socio-cultural generará obligatoriamente una reflexión-acción sobre lo político del currículo, en tanto una ocupación por los referentes de convivencia humana, libertad e igualdad de los participantes en el acto educativo, al mismo tiempo que se reestablece la importancia de lo público como ganancia de todos los sujetos allí presentes. Observemos lo que H. Arendt (1997, p. 79) propone:

*"Solamente en la libertad del conversar surge en su objetividad visible desde todos lados el mundo del que se habla. Vivir en un mundo real y hablar sobre él con otros son en el fondo lo mismo, y a los griegos la vida privada les parecía "idiota" por que le faltaba esta diversidad del hablar sobre algo y, consiguientemente, la experiencia de cómo van verdaderamente las cosas en el mundo"*

### 3.1 EL CURRÍCULO PROBLÉMICO E INTEGRADO

Un currículo, de acuerdo con este enfoque, se construye a partir de la misma realidad educativa y se funda en la convicción sobre la natura-



leza del conocimiento, no como algo lineal sino como un proceso complejo cuyos resultados de aprendizaje no pueden predeterminarse. Ahora bien, este conocimiento no puede fundarse sin la presencia directa del hombre, de ahí que y, sin advertir un antropocentrismo determinista, es el hombre quien se convierte en el co-productor de ideas, acciones y proyecciones.

El currículo integrado a partir de la problematización, por tanto, se concibe como un proyecto en ejecución que se verifica en la acción del proyecto educativo para la formación en un saber específico, dando cuenta de una lógica de la organización del conocimiento en cuestión

Asumir entonces la perspectiva curricular problémica considera, como se ha venido diciendo, el conjunto de criterios, proyectos, programas, relaciones, procesos y experiencias orientadas a problemas delimitados, acordados por la comunidad académica en diálogo permanente con sus estudiantes, con la sociedad y la disciplina o profesión.

Evidenciado todo lo anterior, no sólo en el proceso interno de planeación, estructuración y ejecución curricular, sino también en el acto mismo de investigar el currículo que se implementa, esto es investigación curricular, para que a través de ella se pueda resignificar el currículo mismo; implica permanente observación, deliberación constante de sus actores y una suerte de exégesis de sus componentes básicos, para desentrañar nuevas y mejores búsquedas.

Un currículo integrado tiene entre sus propósitos de formación:

- Contribuir con la formación de sujetos contextuados a la comunidad y con sentido social.
- Propiciar la adquisición de conocimiento fruto de la confrontación de la teoría con la práctica y con el entorno.



- Generar una cultura de la interdisciplinariedad
- Desarrollar una conciencia ético-política de los sujetos formados en él.
- Formar una actitud investigativa y problematizadora mediante un pensamiento que se acerque a lo autónomo, a lo crítico y la creatividad.

Un currículo integrado y problémico posee entre sus características: flexibilidad y electividad, relación dialéctica entre teoría y práctica, interdisciplinariedad, colectividad académica, problematización que genera investigación, veamos cada una:

### 3.1.1 FLEXIBILIDAD Y ELECTIVIDAD:

En primera instancia y citando a Díaz (2002, p.35) la formación flexible "implica un redimensionamiento cultural, y fundamentalmente, una apertura cualitativa de todos los componentes de la formación convencional o tradicional", diríamos en la noción en la que venimos argumentando que será una redimensión de las prácticas curriculares y de formación de las lógicas agregadas, lo cual implica necesariamente una mirada distinta del currículo y una aproximación a los sujetos que allí participan en perspectiva activa, dialógica y propositiva. Esto es, docentes y estudiantes construyendo dialógicamente las nuevas formas de encuentro para movilizar y construir saber.

Así que la formación flexible desde la mirada de quien aprende<sup>31</sup>, podría definirse "como una práctica de formación en la cual el aprendiz tiene la posibilidad de escoger o seleccionar la

---

31 Desde la perspectiva que se quiere partir en el presente texto, los sujetos de aprendizaje son en su particular condición, tanto los docentes como los estudiantes, no es posible que exista un sujeto, bajo esta óptica, que no acceda constantemente a la posibilidad de aprender.





forma, el lugar (espacio) y el momento (tiempo) de su aprendizaje de acuerdo con sus intereses, necesidades y posibilidades" (Díaz, 2002, p.35).

Como puede comprenderse, la formación flexible no sólo implica generar una nueva actitud en quien aprende, sino que también implica la necesidad de escenarios y tiempos claros en donde pueda desarrollarse dicha opción. Esto es, si se piensa en una formación flexible, es necesaria la emergencia de alternativas reales en el interior del currículo, especificadas en oportunidades y modalidades de formación.

De igual modo, es necesario potenciar la actitud crítica, reflexiva e inteligente de los docentes y estudiantes, para que puedan elegir con conocimiento previo, las posibles opciones de aprendizaje.

De manera obvia, un currículo tendrá que tomar decisiones alrededor de los núcleos epistémicos que pondrá a circular en el flujo de aprendizajes, figura ésta flexible que propicia la revolución crítica de la postura ideologizada que tienta, en ocasiones, al administrador del currículo (por ejemplo: dejar de hacer algunas cosas indispensables por atender a la burocracia administrativa) y que compromete al académico, gracias a que la colectividad en pleno propone sus posturas, al tiempo que escucha, debate, respeta y acepta miradas de otros académicos sobre el problema en discusión.

Todo lo enunciado favorece, por las dinámicas que produce, la emergencia de cátedras, electivas, seminarios, optativas, entre otros, que ofrecen distintas alternativas de formación, las cuales en relación compleja con la estructura macrocurricular, contribuyen a la búsqueda de integralidad de la apuesta curricular.



Además, un currículo problémico e integrado, debe suponer una transición que va desde las asignaturas sin relación a los componentes en interacción y diálogo<sup>32</sup>.

En la construcción curricular existen entonces, unas estructuras que contienen las mínimas expresiones del saber o si se quiere de la ciencia misma, éstos son los componentes (asignaturas), los mismos deben considerar en lógica integrada y problémica varias cuestiones:

1. Debe entenderse el componente como un proceso constante de construcción que no se agota en el aula y mucho menos en el tiempo.
2. El componente no puede ser el fin del conocimiento del estudiante y el profesor, debe considerarse como un medio.
3. Debe entenderse el componente en relación con otros, no separado o aislado, lo que deviene en comunidad académica y saberes dialogados y compartidos.
4. El componente debe expresar coherentemente las integraciones curriculares, es decir, debe estar en íntima relación con los núcleos y las fases propuestas.

Estas y otras cuestiones son básicas a la hora de comprender el papel de los componentes en el currículo, pero ¿qué diferencia existe entre los componentes "regulares" y los electivos?, esta pregunta es básica, puesto que aunque las características arriba mencionadas se cumplen de igual forma para los electivos, éstos tienen una naturaleza distinta en el interior del currículo, veamos.

- Los componentes electivos deben considerar la posibilidad de libre escogencia por parte del estudiante, esto es, con base en las necesidades de formación propuestas por el currículo mismo,

---

<sup>32</sup> Es importante señalar que las relaciones no sólo se hacen desde la semejanza de los aspectos que integran las cuestiones, también las relaciones pueden ser de diferencia, lo que aclara y dispone el entendimiento hacia que todos los saberes no se relacionan en la igualdad o el consenso, también el saber se relaciona en el disenso y en la diferencia.



los estudiantes podrán elegir un área, un conocimiento, una teoría, un modelo de intervención de posible profundización.

- Las electivas amplían la oferta de formación, sobre todo en lo que corresponde a la profundización y complementación del saber en el que se está formando.
- Las electivas deben ser construidas con base en las necesidades del currículo, las cuales han sido valoradas por docentes, estudiantes y administrativos y situadas por las fases, núcleos o etapas de formación.
- En la construcción y delimitación de las electivas es necesario considerar el o los propósitos de formación.

### 3.1.2 RELACIÓN DIALÉCTICA ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA:

La dialéctica siempre implicará la relación (de semejanza y/o diferencia) y la contradicción de elementos, que en su movimiento darán cuenta de nuevas producciones; esta lógica que se realiza con base en la producción de los contrarios, presenta en la versión de la teoría y la práctica una connotación fundamental, pues si no existe relación claramente delimitada entre la teoría y la práctica, seguramente no se podrán reflexionar con sentido las acciones que se producen.

Es claro cómo la teoría siempre conservará en el tiempo, una distancia diferenciadora de la práctica y es precisamente esta cuestión la que permite la praxis, puesto que el concepto siempre provocará la opción por la lectura pensada, renovada y con miras a la transformación de la acción.

La lógica problémica en un currículo, es propicia para evidenciar tal condición, necesariamente en su dinámica propone dialécticamente relaciones entre la teoría y la práctica. La problematización desenca-



dena investigación y esta contribuye a la construcción de teoría. Además, la práctica misma puede ser problematizada, generando conocimientos renovados.

Con la relación equilibrada (dada por la coherencia interna de la apuesta curricular) entre teoría y práctica, el currículo logra realizar énfasis en los diferentes momentos de la formación, haciendo, por momentos, focalizaciones en los conceptos, y en otros en las acciones<sup>33</sup>.

### 3.1.3 INTERDISCIPLINARIEDAD:

La interdisciplinariedad es la conveniente<sup>34</sup> articulación de disciplinas particulares alrededor de un sector del conocimiento que aporten a la comprensión de problemas complejos, produciendo mejores y más integradas disposiciones curriculares y claridades disciplinares.

Un currículo interdisciplinario responde de manera pertinente a procesos formativos integrales, articulados con otros saberes y con visión global de las múltiples posibilidades de respuestas construidas por el conocimiento alrededor de un mismo fenómeno.

Es importante señalar que realmente la organización del saber en disciplinas obedece fundamentalmente a una necesidad social, puesto que el conocimiento es un todo cohesionado, esa división es útil en la medida

---

33 En este punto es importante decir, que no es posible afirmar categóricamente que existe una separación entre la teoría y la acción en el momento que el currículo se ejecuta, sólo es posible realizar focalizaciones intencionadas en la formación, en donde primen un poco más los conceptos que las acciones y viceversa. Por ejemplo, en una fase básica de formación los conceptos y las distintas teorías pueden convertirse en el centro de la reflexión para profesores y estudiantes, no obstante, esto no significa que por momentos las acciones (que se dan con base en los conceptos mismos) provean de un mayor entendimiento el proceso.

34 Conveniente implica ir más allá de la simple yuxtaposición disciplinar, para realizar diálogos con significado entre las distintas disciplinas que se encuentran, implicando el significado, productos claros que emergen de la relación, sean teorías, conceptos y/o problemas.



en que propicia simplificación, profundización y complejización de problemas particulares, pero no otorga razón suficiente para que cada ciencia exagere la posesión de su ámbito propio como un asunto incomunicado e incommunicable. La problematización abre la posibilidad a los aportes comprensivos de varias disciplinas en torno al mismo asunto.

De igual modo, la interdisciplinariedad dependerá no sólo de su concepción, sino también, y de modo importante, de las personas que intervienen en el proceso, puesto que este diálogo productivo, implica necesariamente una nueva actitud, un nuevo pensamiento, menos solipsista y mucho más compartido deliberativo.

### 3.1.4 COLECTIVIDAD ACADÉMICA:

La organización intencionada de actores académicos<sup>35</sup> en debate permanente sobre el conocimiento, sus posibilidades y la enseñabilidad del mismo es indispensable para la reflexión y crítica del conocimiento, el desarrollo investigativo y la formación humana mediante la interacción entre pares.

Esta condición rompe con el tradicional esquema de docentes apropiados de un espacio especializado en el currículo en donde las asignaturas se convertían en compartimentos estancos.

Entorno a un núcleo epistémico delimitado, son convocados grupos de docentes y estudiantes, los cuales gestionan el conocimiento, desarrollan procesos formativos y construyen comunidades académicas en dinámica investigativa<sup>36</sup>.

---

35 La noción de colectividad académica es ampliada en el Capítulo 5

36 Es importante señalar que en la gestión del conocimiento, los proyectos investigativos se inscriben en grupos con intereses específicos que alimentan el currículo por lo menos de dos formas. En primer lugar, permitiendo que la producción se actualice de manera permanente y segundo lugar, ofreciendo a los estudiantes formarse en las diversas prácticas y temas investigativos.



La colectividad académica, leída en estos términos, aporta de modo directo en las lógicas de construcción curricular inspiradas en lo problémico e integrado, puesto que el saber socializado de manera articulada por las comunidades, pasa por la reflexión de problemas seleccionados previamente (núcleos temáticos y/o epistémicos) y constituyen la fuente de diálogo, debate y construcción teórica en el interior de los procesos de reflexión e implementación del currículo.

### 3.1.5 PROBLEMATIZACIÓN QUE GENERA INVESTIGACIÓN:

Se parte del supuesto de que para preguntar se debe saber; esto en lógica de construcción problémica del conocimiento implica que ninguna interrogación parte de la ignorancia absoluta. Se comprende un sujeto que reflexiona lo dicho y teoriza lo pensado para darle contenido a un problema<sup>37</sup>.

Dicha condición muestra, cómo el sujeto reflexiona su contexto cambiante con preguntas que asumen inteligentemente dichos procesos en transformación, esto es, un currículo problémico leerá con inteligencia de contexto las emergencias, las demandas que la cultura deja visibilizar. Lo anterior, evidencia cómo un currículo problémico no podrá estar inmovilizado, puesto que su dinámica la otorgará los problemas que generan sujetos que leen con sentido la disciplina, la sociedad y al ser humano en su dimensión interactiva.

---

37 De hecho, la creatividad en el sentido investigativo se basa en la identificación de problemas y en la formas como otros autores en otros contextos los han examinado.