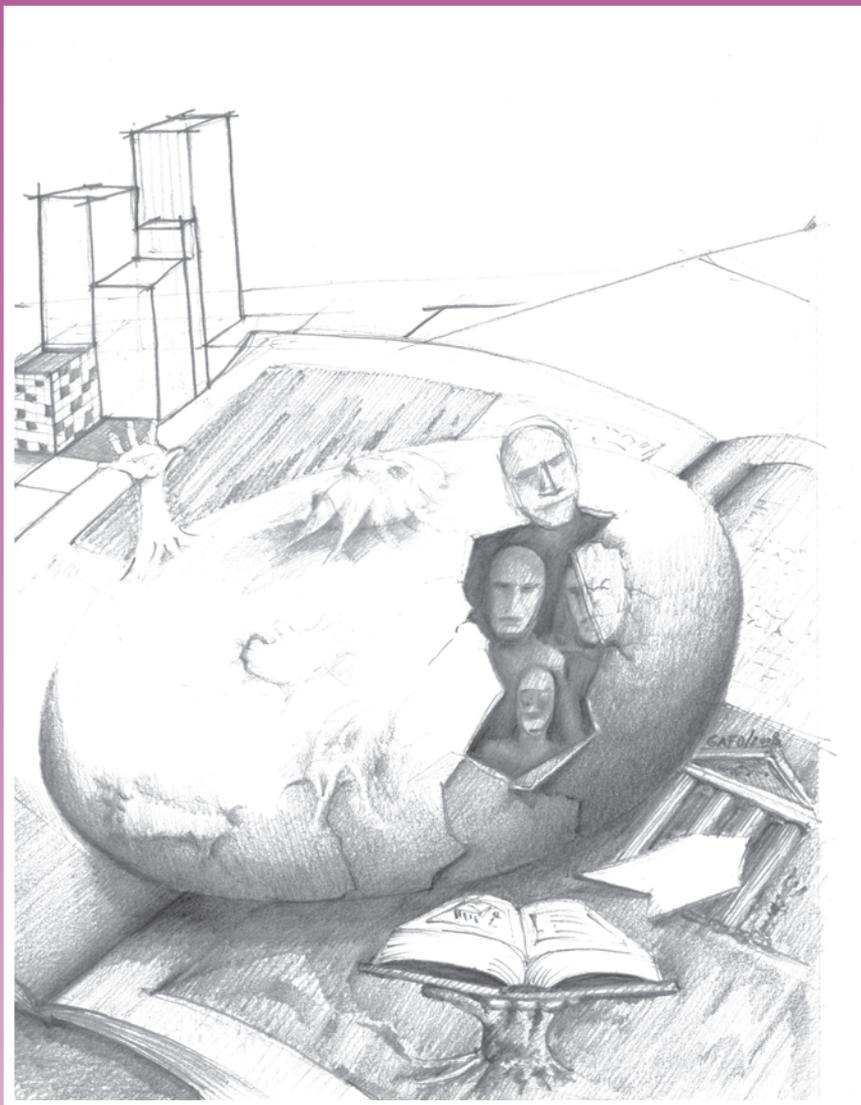


CURRÍCULO INTEGRADO

APORTES A LA COMPRENSIÓN
DE LA FORMACIÓN HUMANA



BEATRIZ MARÍN LONDOÑO

GONZALO TAMAYO GIRALDO

UNIVERSIDAD CATÓLICA POLULAR DEL RISARALDA

COLECCIÓN MAESTROS No. 6



CURRÍCULO
INTEGRADO:
APORTES A LA
COMPRENSIÓN DE LA
FORMACIÓN HUMANA

"Al programa de Psicología de la Universidad Católica Popular del Risaralda, que ha estimulado nuestras búsquedas intelectuales, ha proyectado nuestras reflexiones disciplinares y ha contribuido en la transformación de nuestras vidas"

Marín Londoño, Beatriz.

Currículo integrado : Aportes a la comprensión de la formación humana / Beatriz Marín Londoño, Gonzalo Tamayo Giraldo. -- 1a. ed. -- Colombia : Pereira : Universidad Católica Popular del Risaralda, 2008.

128 p. -- (Colección Maestros, No. 6)

ISBN 978-958-8487-00-7.

1. EDUCACION 2. CURRÍCULO 3. CURRÍCULO-INVESTIGACIONES 4. PLANIFICACION CURRICULAR 5. COLECTIVOS DOCENTES 6. CURRÍCULO-EVALUACION 7. FORMACION HUMANA. I. Tamayo Giraldo, Gonzalo. II. Universidad Católica Popular del Risaralda.

CDD 378.199 ed. 21

Catalogación en la publicación - Universidad Católica Popular del Risaralda

CURRÍCULO INTEGRADO: APORTES A LA COMPRENSIÓN DE LA FORMACIÓN HUMANA

Reservados todos los derechos

© Universidad Católica Popular del Risaralda, 2008

Carrera 21 No. 49-95 Pereira

Teléfono 312 77 22

ucpr@ucpr.edu.co www.ucpr.edu.co

© Beatriz Marín Londoño

Gonzalo Tamayo Giraldo

Primera edición 2008

ISBN 978-958-8487-00-7

Número de ejemplares 250

Ilustración carátula: Gabriel Flórez Ríos

Diseño gráficos internos: Paula Andrea Restrepo

Director editorial: Alejandro Mesa Mejía

Corrección de redacción: Inés Emilia Rodríguez Grajales

Diseño e impresión:

GRÁFICAS BUDA Ltda.

Calle 15 No. 623 PBX.: 335 72 35

Pereira - Risaralda - Colombia

Impreso en Colombia

Octubre de 2008

ISBN: 978-958-8487-00-7





ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO I	21
LA FORMACIÓN COMO FUNDAMENTO DE LA REFLEXIÓN EDUCATIVA: UN ESBOZO HISTÓRICO DE SU APARICIÓN	
1.1 Formación Humana: el sujeto y su mundo compartido	29
1.1.1 La particularidad que se encarna	32
1.1.2. Una pregunta por la adquisición propia de los escenarios	33
CAPITULO II	37
EDUCACIÓN Y CURRÍCULO: INCORPORACIÓN CRÍTICA DE LA CULTURA	
2.1 Disciplina, profesión y currículo: relaciones e intercambios	42
2.2 El Currículo: formas y significados	44
CAPÍTULO III	49
LÓGICAS DE ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO: UN CURRÍCULO PROBLÉMICO	
3.1 El currículo Problémico e integrado	54
3.1.1 Flexibilidad y electividad	56
3.1.2 Relación dialéctica entre teoría y práctica	59
3.1.3 Interdisciplinariedad	60
3.1.4 Colectividad académica	61
3.1.5 Problematización que genera investigación	62



CAPÍTULO IV	63
ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL DE UN CURRÍCULO PROBLÉMICO: CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS DINÁMICOS	
4.1 Propósito de formación	65
4.2 Formulación de las competencias	68
4.3 Recorrido histórico de las diversas posturas sobre el objeto de estudio propuesto por la disciplina	71
4.4 Fases de formación	75
4.5 Identificación de núcleos epistémicos y temáticos	79
4.6 Identificación de los componentes	80
4.7 Organización de los saberes por problemas: núcleos problémicos	83
4.8 Colectivos docentes	87
4.9 Investigación en el currículo	88
4.10 La práctica social como contexto de aprendizaje	91
CAPÍTULO V	95
COMUNIDADES ACADÉMICAS Y PROCESOS DE EVALUACIÓN: DINAMIZADORES DEL CURRÍCULO.	
5.1 El Colectivo Docente: fundamento de la comunidad académica	96
5.2 Metodología para la construcción e implementación de los colectivos docentes	99
5.3 La evaluación: Una propuesta estructural para su implementación	102
5.4 Algunas ideas para la formulación y evaluación de las competencias	111
EPILOGO	115



ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfico No. 1.	Relaciones entre Sujeto y Cultura	32
Gráfica No. 2	El Sujeto y la Cultura en la Educación	41
Gráfica No. 3	Propósito de Formación	68
Gráfica No. 4	Competencias	71
Gráfica No. 5	Núcleos de Inteleabilidad	74
Gráfico No. 6	Fases de Formación	78
Gráfica No. 7	Núcleos Epistémicos y Temáticos	80
Gráfica No. 8	Componentes	82
Gráfica No. 9	Contextualización	84
Gráfica No. 10.	Ejes	87
Gráfica No. 11a	La Investigación en el currículo	90
Gráfica No. 11b	La Investigación en el currículo	91
Gráfica No. 12	Colectivos Docentes	97
Gráfica No. 13	Proceso de Constitución de los Colectivos	100
Gráfica No. 14	Trabajo Problémico	102
Gráfica No. 15	Evaluación y Currículo	104
Gráfica No. 16	Triada Docente - Monitor - Estudiante	105
Gráfica No. 17	Evaluación y procesos	106
Gráfica No. 18	Evaluación y problemas	108
Gráfica No. 19	Evaluación y competencias	111



PRÓLOGO

La aplicación de los conceptos universales sobre currículum y sobre las teorías curriculares más clásicas que contemporáneas, se representan permanentemente en la dinámica de las universidades. La integración curricular funciona de manera parcelada dada la concepción atomizada y segmentada en las currículas. Esta perspectiva es el patético reflejo del pensamiento paramétrico que impera en el modelo de formación traído desde la tecnología educativa y el diseño instruccional. Es una herencia de la cual ha sido supremamente difícil soltarnos para formular un nuevo paradigma en materia curricular.

Dicho lo anterior, debemos tener en cuenta que la insistencia en la construcción de un nuevo paradigma curricular ha sido una tarea de permanente reflexión y análisis crítico en las comunidades académicas. Pero es claro que, para ciertos sectores académicos, el mantenernos en el paradigma convencional resulta ser más cómodo y productivo, ya que sus intereses e intenciones están por encima de otras ideas renovadoras.

El punto de partida para la renovación curricular ha sido la integración, transversalidad, problematización y resignificación. Al respecto



de la integración en el currículum, ésta tiene sus raíces en la concepción de "formación integral" propagada en los últimos años en los PEI (Proyectos Educativos Institucionales) de las universidades. Este concepto, se fundamenta de manera directa o indirecta en otros conceptos tales como: integridad, totalidad y holística. Cumplir con algunas de estas dimensiones resulta supremamente difícil o imposible cuando se intenta superar o pasar de un modelo curricular atomizado al lado contrario, allí se encuentran las maneras convencionales de hacer currículum.

Integridad nos habla de la presencia de los componentes que hacen parte de un "conjunto en unidad, diversidad y complementariedad". Dicho de otra manera, en la integridad están presentes los componentes de manera íntegra. La Totalidad nos dice que "todos" los componentes del conjunto o de la unidad están presentes sin mediar organización, requisitos o posibilidades. En cuanto a la holística, esta nos permite reconocer de manera dinámica, dialéctica, estructural y funcional la relación de todos los componentes en función de un objeto común. Esto quiere decir que para que la holística curricular se haga presente deben existir integralidad y totalidad.

La formación integral va de la mano de los currículas integracionistas, lo mismo que de las prácticas educativas coherentes con la integración. Debe quedar claro que puede existir la idea de un trabajo curricular como lo estamos planteando, pero resulta imposible lograr este propósito cuando el proceso educativo es desintegrador y de igual forma, la evaluación es parcelada. Hacer referencia a la integración curricular implica también una relación armónica entre el qué, cómo, con qué, para qué, por qué, dónde.

Otra de las dificultades que no favorece el quehacer curricular integrador, es la consideración administrativa que se tiene de él. La administración del curriculum no puede ser superior a la concepción,



estructura y dinámica de éste, ya que puede menguar sus posibilidades o lo podría convertir en la cenicienta de la vida académica. También podría ocurrir que el currículum se convierta en algo supremamente simple, que lleve a que sea entendido como el conjunto de asignaturas que lo conforman. El resultado de lo anteriores es que el currículum no puede seguir siendo una sumatoria de asignaturas, actividades educativas y componentes evaluativos.

De gran relevancia en la dinámica de los currículos universitarios es la tan discutida flexibilidad curricular. La flexibilidad hace parte de una de las tantas connotaciones contemporáneas que han llevado a que el currículum se convierta en un agente problematizador del quehacer educativo. Lograr flexibilizar las prácticas curriculares es una tarea comprometedora de la ineficiencia, de algo que por imposibilidad debe funcionar con rigidez. Vale la pena preguntarnos ¿Por qué predomina la rigidez curricular en nuestras instituciones? Una respuesta inmediata salta a la vista, que nuestros currículos son rígidos dada la estructura paramétrica y esquemática que los ha caracterizado. El mundo paramétrico y el paradigma del control ha sido inventado precisamente para inflexibilizar.

Dadas las condiciones de eclecticismo que abundan en nuestro sistema educativo colombiano, debemos decir que el currículum universitario y en general todo el currículum, no tiene un sustento fuerte que desde lo conceptual, teórico y epistemológico, que permita concentrar sus esfuerzos en una fundamentación teórica que lo saque de la simbiosis con la institución educativa, del mundo productivo y del capricho de los docentes.

¿Qué es una teoría curricular? Es un conjunto de planteamientos conceptuales de carácter propositivo con argumentos de fuerza comprometedora, que habla de la estructura organizativa, dinámica y de proyección de lo que es necesario enseñar o debe ser aprendido con



necesidad de formación asistida. Hablar de teoría curricular implica definir o decidir sobre lo que es currículum. Para encaminar la propuesta anterior, podríamos decir que currículum es conjunto de experiencias de aprendizaje, orientadas por la formación asistida, que compromete estrategias educativas y evaluativas, lo mismo que ambientes educativos pertinentes. Las experiencias tienen implicaciones de proceso y de trayecto, por supuesto de transformación personal, dado el transformador papel del aprendizaje. Quien aprende algo, o aparentemente lo aprende, nunca será la misma persona.

¿Para qué una teoría curricular? Una teoría curricular es importante en la medida que oriente, no predetermine la acción. No puede ser una camisa de fuerza, sino una posibilidad de leer las realidades, realidad, contexto, procesos y fenómenos. De igual forma oriente o acompañe la formación.

De allí que una teoría curricular sólo es una posibilidad momentánea o transitoria de darle sentido a lo que sucede. Después de lo anterior, se debe tomar distancia para construir conceptos articulados y con sentido, que permitan establecer responsabilidades de confrontación y satisfacción de los hechos reales que marcan la pauta en la experiencia. De allí que una teoría curricular no se reproduce por sí misma sino que se muta o transforma a partir de lo que no es o no se da. Una teoría curricular es ante todo la representación de la experiencia vital.

La experiencia vital es todo aquello que se da a plenitud, que utiliza la búsqueda de sentido, que proporciona fuerza transformadora, toma conciencia, construye principio de realidad y permanece en el darse cuenta de lo que sucede y de lo que me sucede, en torno al proceso vital de transformación. Si la experiencia no nos toca, al menos superficialmente, no se abrirá el camino de transformación, y el trayecto de la formación, será menguado tanto por quien enseña como por quien aprende. Es decir, toda teoría curricular también es una teoría pedagógica.



En la perspectiva de Lundgren (1992), la base de su pensamiento teórico está soportado por los conceptos de: procesos de producción, procesos de reproducción, contextos social y cultural, condiciones del contexto social y modelos de pensamiento. En este orden de ideas, insiste el autor, dichos conceptos tienen sentido teórico y fuerza de pensamiento en su interrelación. La teoría curricular no está en la estructura y dinámica de lo anterior sino en su organización.

Para la UNESCO, en el año 1958, el currículum merecía toda la atención "todas las actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el maestro o considerados por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación". Esta definición nos recuerda enfoques educativos que tuvieron su importancia y preponderancia en la misma época referida. Hoy dicha perspectiva busca ser superada y trascendida. En ese momento se insistía en la repetición, acumulación de información y en el papel protagónico del educador. Una perspectiva renovadora nos sugiere que el currículo debe tener compromiso con la integración y la sistematicidad.

De todas maneras, el currículo y concretamente una teoría curricular, implican relaciones profundas con la cultura, los fines de la educación, un concepto de ser humano y de formación, una teoría del aprendizaje, desarrollo humano y pensamiento. También se vincula hoy, especialmente en la actualidad, al desarrollo, la economía y la producción. Pero hay una relación imprescindible que llama la atención, es que toda teoría curricular debe estar enmarcada en la cotidianidad.

Esto nos puede llevar a pensar que una teoría curricular sería tiene múltiples elementos, relaciones y organizaciones que difícilmente puede satisfacer a todos los interesados.

De otro lado, vale la pena decir que una teoría curricular debe estar comprometida con nuestra identidad, con el contexto y las realidades



que vivimos. Esto implica compromisos importantes con el pensamiento latinoamericano, con nuestra historia de vida, la cotidianidad y el contexto histórico. En este mismo sentido está en juego lo que somos y los desarrollos como humanos; con las necesidades, no con las imposiciones consumistas propias de la economía neoliberal. Pero se da por sentado que se vive en un modelo económico específico que nos afecta; al igual que existe la globalización como fenómeno histórico de actualidad de profundas implicaciones, no sólo para nosotros sino para todo el mundo. Aquí el currículum se transforma desde una perspectiva de repetición y acumulación en un asunto problematizador.

En el presente libro nos encontramos, precisamente, con una idea profunda de problematización en torno al currículum. Es claro que, para que lo anterior ocurra, se parta de las reflexiones y condiciones que implican la formación del ser humano. Es el trayecto de la formación lo que muestra el camino que deben tener los procesos educativos y por consiguiente el currículum.

La incorporación crítica de la cultura bajo diferentes perspectivas tales como gnoseología, ontología, educación, sociocultural e integración, permite entender con claridad el compromiso que tienen los autores con la formación integral, con el currículum profundo y reflexivo, al igual que con la superación de la perspectiva instrumental y paramétrica que ha marcado la pauta en materia curricular.

Las lógicas de organización del conocimiento, que ha sido una importante tarea del currículum a lo largo de su historia, nos pone en una perspectiva de actualidad, importante y necesaria como es la problematización. La cual apunta directamente a la formación. Es allí donde el "darse cuenta", "la toma de consciencia", "el aquí y el ahora" y "el principio de realidad" cobran fuerza.



Finalmente, la organización del currículum está orientada por factores preponderantes como flexibilidad, relación teoría - práctica, interdisciplinariedad, organización de colectivos académicos y la problematización como eje fundante de la investigación. Es así como el currículum se convierte en un escenario dinámico, dialéctico y complejo que da cabida de manera permanente al desarrollo del conocimiento y del pensamiento, esto va de la mano de la problematización moral, social y afectiva que compromete todo acto del ser humano.

Aquí nos encontramos entonces con una propuesta curricular tanto teórica como práctica, que permite develar y comprometer el quehacer docente universitario y exige la transformación de las prácticas curriculares convencionales. Vale la pena ponernos al tanto de esta excelente y viable propuesta.

DIEGO VILLADA OSORIO

Doctor en Ciencias de la Educación: Área Currículo

villadaosorio@gmail.com

competencias08@gmail.com



INTRODUCCIÓN

CURRÍCULO EN PERSPECTIVA RELACIONAL: NECESIDADES, ALCANCES Y PERSPECTIVAS

"Durante el transcurso de una carrera ya larga y variada jamás he visto a un educador cambiar de método de educación. Un educador no tiene el sentido del fracaso, precisamente porque se cree maestro. Cree que quien enseña manda. De ahí su oleada de instintos"

Gastón Bachelard(1985)



El Currículo como campo del conocimiento no se encuentra aislado sino que se nutre y relaciona con la Pedagogía y la Educación, es decir, que su referencia necesariamente remite a las preguntas por cómo y a quién educamos, en tanto se interroga por el SER HUMANO, por su proceso de humanización y su mundo, por la noción de *Formación Humana*, sus implicaciones, compromisos y responsabilidades.

Al asumir la pregunta por el *Ser Humano* desde el punto de vista de la educación, es necesario reconocerle tanto en su condición de educable, como en su condición de sujeto en formación. Y a la educación en un papel humanizador, en la medida que permite, a partir de los sentidos y significados entramados y encarnados en la cultura, potenciar los distintos procesos de transformación de la humanidad.

Partiendo del supuesto que en todo acto educativo se encuentran comprometidas por lo menos¹ tres instancias fundacionales: el educando, el educador y el saber, se considera que éstas se encuentran en una dialéctica constante en la que se permite dialogar, construir y resignificar el conocimiento. Estos tres componentes son esas condiciones de posibilidad que generan el acto mismo de la educación.

En este sentido, es necesario comprender cómo el educador y el educando son sujetos activos, comprometidos con el acto educativo; no puede concebirse un educando inactivo, simple receptor de contenidos y mucho menos como sujeto inoperante; la concepción con la que se cuenta versa sobre un educando activo, comprometido, con un potencial cognitivo que le provee habilidades analíticas, críticas, sintéticas y con un potencial creador que le permite variar, transformar, co-producir y activar el mundo de la vida.

Del mismo modo, el educador no puede verse como un simple transmisor del conocimiento que de forma vertical, unilateral, sin com-

1 Es necesario considerar que aparte de las tres propuestas, hacen parte del acto educativo el contexto del aula (en educación formal), las políticas institucionales y la cultura.



promiso y en un profundo monólogo, instituya su palabra como la única legítima en el proceso de enseñanza - aprendizaje. El educador, más que un instructor, debe ser un acompañante, un guía de los procesos que se dan en el acto educativo; al tiempo que no debe perder su condición de permanente buscador.

Al respecto, Francois Dagognet (citado por Wunenburger, 2006, p. 13) propone: "recordamos, como todos, esas bellas fórmulas comentadas por Gastón Bachelard: "Enseñar es la mejor manera de aprender"; o también: "seguir siendo un escolar es el deseo secreto de un maestro".

Es así que la pregunta que sostiene todo el andamiaje del acto educativo empieza a orientarse hacia el sujeto que aprehende², entendiendo que el sujeto de la educación es el Ser Humano, éste como individuo y como ser social, es decir, el sujeto de la educación en su dinámica particular y en su desarrollo social construye una concepción de mundo para comprender y transformar el contexto en y para la acción³.

Se comprende entonces, que la educación se concibe en una perspectiva de la relación, esencialmente interacción, de tal modo que el privilegio apunta a una interacción de carácter comunicativo en la medida en que el lenguaje se convierte en el elemento fundamental para el compartir discursos, ideas, argumentos y deliberaciones.

En este sentido, el lenguaje se constituye como herramienta primordial que media entre los sujetos, en la medida en que permite comunicar lo que se piensa y lo que se siente y a su vez abre la discusión, lo que hace que se pueda acceder a lo público y en algunas ocasiones a lo más

2 En este punto coinciden el educador y el educando en tanto el educador se proporciona como educando en el instante que comprende que en el acto educativo él construye conocimiento.

3 Acción, tomada desde H. Arendt (citada por Serrano, 1998, p. 117) "es la dimensión de la actividad humana relacionada con la pluralidad, al hecho de que los hombres, no el hombre, vivan en la tierra y habiten el mundo. En tanto, la acción está constituida por la unión de la práctica (praxis) y el discurso (lexis) es ella la que posibilita a los individuos adquirir, en la interacción con los otros, una identidad y que ésta sea reconocida por los otros".



íntimo del otro; es decir, el lenguaje permite en lo humano la posibilidad del encuentro, de la común-uniión, al tiempo que deja emerger la posibilidad de lo político, en una sociedad actual que tanto lo necesita.

Aquí, el proceso educativo se constituye en un proyecto para la sociedad, en donde su connotación política cobra fuerza y estatuye una mirada que permite reconocer en lo social las diferentes y particulares miradas de sus miembros, así lo político en el acto educativo implica que en él hay participación de una colectividad de la cual cada uno de nosotros es parte (un nosotros), que al mismo tiempo es público puesto que no está reservado a nadie (Valencia, 2002)

En lo correspondiente al asunto de lo curricular en perspectiva educativa, se plantea que éste debe ser entendido como un camino dinámico y dialéctico activador de procesos que intentan responder de manera sistemática sobre tres instancias fundamentales: El hombre, la sociedad y la disciplina. Su impacto estaría en el orden de estas categorías, expresándose en las siguientes tendencias básicas:

1. Planeación, construcción y desarrollo del saber.
2. Procesos de innovación y creación.
3. Posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje.
4. Conceptualización permanente sobre lo humano y la humanidad.

En esta medida, es necesario que la institución educativa, que enfrenta la necesidad de comprender y significar su currículo, deba relacionar su propia cosmovisión (visión, misión, propuesta pedagógica, entre otras) con el mundo (contextos de relación cercanos y lejanos), atendiendo a las diferencias entre lo social, lo simbólico y lo objetual⁴. Se

4 El concepto de mundo no podrá restringirse al mero asunto de los objetos de posible observación. Múltiples miradas filosóficas y psicológicas han propuesto que el mundo deberá entenderse en sus dimensiones socio-históricas, simbólicas y pragmáticas, dando lugar a una mirada más articuladora de la vida de los sujetos que habitamos el mundo (para mayor ampliación el lector se puede remitir al concepto de mundo de la vida de Husserl y el concepto de los tres mundos de K. Popper).



reafirma entonces una intencionalidad, todo acto curricular deberá expresarse en la relación entre comprensión (de actores, flujos de conocimiento y perspectivas) y acción⁵ (lo dado en tanto confluencia de lo humano en acto).

No obstante, en lo atinente a lo curricular no existen conceptos totalmente unificados, es por esto que se mencionan las siguientes tendencias:

- a. El currículo como agregado de contenidos, en donde esta connotación clásica, se hace sobre el plan y la organización asignatural.
- b. El currículo como una sumatoria de experiencias.
- c. El currículo basado en las experiencias.
- d. El currículo como posibilidad de recontextualización de los saberes.
- e. El currículo como posibilidad de entablar relación con el contexto, relaciones con sentido, en tanto se atiende al tiempo y al proceso.
- f. El currículo como escenario de realización de las comunidades de sentido, en la perspectiva del conocimiento como flujo.

Estas diferentes perspectivas descansan sobre lógicas de pensamiento, en donde se origina una cosmovisión propia de la relación contexto - institución. En este sentido, el siguiente texto toma partido por el currículo como escenario de realización de las comunidades de sentido en la perspectiva del conocimiento como flujo. Así que la reflexión apunta hacia la constitución de comunidades de sentido, fundadas en relación y alrededor de campos de conocimiento, trascendiendo el mero asunto de la agregación⁶ del saber.

5 En esta medida, debe existir una articulación entre el conocimiento y la acción, puesto que toda elaboración curricular debe establecer una mirada de lo teórico y lo práctico, haciendo que estas dos instancias funcionen interdependiente y dialécticamente. Al respecto se indicarán algunas cuestiones en el presente texto.

6 Sobre el concepto de agregación se van a realizar varias referencias durante el transcurso del texto, siempre entendidas en relación antagónica al concepto de integración. En este mismo sentido, la agregación se considerará como una sumatoria de contenidos que no establecen vasos comunicantes entre sí, lo que deviene justamente en nula comunicación entre las partes, nula producción interdisciplinar y sobre todo poca fuerza colectiva en la estructuración curricular.



Tales comunidades de sentido parten de la idea que el Currículo es la apuesta (enunciada y puesta en acción) de una idea educativa. Estamos diciendo entonces que él mismo es el reflejo de las concepciones que una comunidad educativa posee sobre la formación humana. Es decir, que las instituciones o comunidades educativas teorizan y comparten comprensiones acerca de la sociedad, la cultura, la pedagogía, el conocimiento (en consecuencia sus formas de producción, enseñanza y su aprendizaje) y que el currículo es la manera de llevar a la acción dichas concepciones, siempre con el ánimo constante de revisiones y recontextualizaciones de lo hecho.

En tal sentido, sería equivocado comprender el currículo como sinónimo de plan de estudios u organización distributiva de una disciplina. Sería preferible comprenderlo más bien, como el conjunto de procesos pedagógicos inspirados en las ideas educativas (pensadas y actuadas); lo anterior incluye las vivencias que los docentes y estudiantes comparten entorno de un proyecto educativo. Así que, el currículo no sería el resultado de un proyecto educativo, sino su dinámica, su proceso, el interrogante permanente que acompaña la incertidumbre de la formación humana en un contexto particular, orientado con base en perspectivas globales, generales y en constante movimiento.



CAPÍTULO UNO

LA FORMACIÓN COMO FUNDAMENTO DE LA REFLEXIÓN EDUCATIVA: UN ESBOZO HISTÓRICO DE SU APARICIÓN

"En el concepto de formación es donde más claramente se hace perceptible lo profundo que es el cambio espiritual que nos permite sentirnos todavía en cierto modo contemporáneos del siglo de Goethe, y por el contrario considerar la era barroca como prehistoria".

Gadamer (2003)



Introducirse al concepto de formación⁷ implica considerar al ser humano en su condición de habitante de este planeta, puesto que este concepto tiene su origen en lo más profundo de la relación entre el hombre y el mundo. Es la formación la que moldea las formas e instancias para que el sujeto pueda dar cuenta de sí y de su entorno inmediato y lejano. En otras palabras, la formación se convierte en el centro⁸ de la pregunta ontológica que todo ser humano debe hacerse, ¿cómo conocer la realidad⁹ del mundo? y agregarle en perspectiva psicológica ¿cómo cuidarse y conocerse a sí mismo?

Así las cosas, la formación se comprende en relación con el contexto histórico donde ella cobra sentido, en tanto la época funda un modo de comprenderla y vivirla; a continuación pretendemos combinar algunos tiempos, en cuanto épocas por los que transcurre occidente y la emergencia del concepto de formación en relación con los cambios y transformaciones actitudinales de los sujetos que allí actúan. Dando cuenta de la existencia permanente de la categoría de formación en todo el proceso de constitución de humanidad.

Para determinar algunas de las miradas que sobre el concepto de formación se han establecido, brevemente describiremos acontecimientos que permiten visualizar diferencias y semejanzas en el dar forma a las cuestiones humanas¹⁰: la Grecia y la Roma antigua, la Edad Media y el Renacimiento, han sido consideradas como momentos esen-

7 Algunas de las ideas del presente capítulo fueron expresadas por los autores en el artículo denominado "Algunas nociones sobre el concepto formación: Una discusión preliminar en la formación de Psicólogos", publicado por la revista Páginas de la UCPR.

8 Porque centra, orienta y configura las opciones y circunstancias para comprender el mundo externo e interno.

9 Para dar cuenta del concepto de realidad es necesario determinar la diferencia entre lo imaginado y lo dado, en cuanto 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.

10 No es nuestro interés aquí realizar un análisis histórico exhaustivo de las épocas en cuestión, nos interesa que el lector pueda visualizar las diferencias que el concepto de formación ha tenido en relación con algunos acontecimientos políticos, sociales y religiosos.



ciales en donde la humanidad ha alcanzado profundos conocimientos, advirtiéndose de modo explícito el desarrollo y la evolución del ser humano y el saber; al tiempo que, y de modo importante, la formación se ha entendido distinto y en progresión.

En la edad antigua, específicamente en Grecia y Roma, la formación estaba adscrita al cuerpo, en tanto se pensó que en un cuerpo¹¹ bien formado habitaba un alma bien desarrollada; este modo de comprender la formación la coloca en un sentido desarrollista externo, pues lo que se quiere conseguir es la evidencia de la fortaleza corporal; este modelo puede ser visto en los espartanos griegos, los cuales preferían la fuerza muscular para la guerra, y quien no la poseía, era condenado a un destierro, o en casos más extremos, perdían la vida misma por una deformidad física que impidiera su movimiento en batalla.

Una forma distinta de leer y entender la formación en Grecia se da desde la Paideia¹², donde la educación sobrevenía basada en diversas artes, entre otras la retórica, sobre la cual el mismo Sócrates discute.

Se hace muy importante anotar que en posturas idealistas como la socrático-platónica, el cultivo del alma se hacía fundamental, en la medida en que ésta se convertía en el ente mediador de la reminiscencia del conocimiento. Es decir, era el alma la que proveía la opción de recordar el conocimiento ya innato y conseguido en el mundo de las ideas.

11 En perspectiva contemporánea existen algunos planteamientos iguales, no obstante tergiversados de tal forma que enmudecen espacios subjetivos del ser humano, tales como su sensibilidad, estética y éticas mínimas. Esta referencia se hace pensando en visiones utilitaristas del cuerpo, desordenando y dañando una cosmovisión integralista del mismo.

12 Término griego que connota la educación y la formación del hombre con base en lo espiritual, las letras, la poesía, la retórica, la historia y la filosofía. Podrá observarse que éstas son disciplinas que estudian al hombre (o tienen que ver con él) en lo que tiene de más específico; por esto resultan ser las más buscadas cuando se precisa conocer la naturaleza peculiar del ser humano, tanto para incrementarla como para potenciarla.



En esta medida, la formación leída desde este contexto se tornaba como una posibilidad para que el alma advirtiera, evolutivamente¹³, el encuentro con el conocimiento y el cuidado de sí y del mundo, al tiempo que el cuerpo se convertía en un obstáculo (cárcel) para acceder al conocimiento mismo. Veamos lo que Platón (2000, p. 152) en la voz de Sócrates y en su texto el Fedón nos narra al respecto:

...¿y que decir sobre la adquisición misma de la sabiduría? ¿Es o no un obstáculo el cuerpo, si se le toma como compañero en la investigación? Y te pongo por ejemplo lo siguiente: ¿ofrecen, acaso, a los hombres aquella garantía de verdad a la vista y el oído, o viene a suceder lo que los poetas nos están repitiendo siempre, que no oímos ni vemos nada con exactitud? Y si entre los sentidos corporales éstos no son exactos, ni dignos de crédito, difícilmente lo serán los demás, puesto que son inferiores a ellos. ¿No te parece así?

- Así, por completo - dijo Simmias.

Entonces - Replicó Sócrates - ¿Cuándo alcanza el alma la verdad? Pues siempre que intenta examinar algo juntamente con el cuerpo, está claro que es engañada por él.

- Dices verdad - dijo Simmias.

- ¿Y no es al reflexionar cuando, más que en ninguna otra ocasión, se le muestra con evidencia alguna realidad?

- Si - dijo Simmias.

- E indudablemente la ocasión en que reflexiona mejor es cuando no la perturba ninguna de esas cosas, ni el oído, ni la vista, ni dolor, ni placer alguno, sino que, mandando a paseo el cuerpo, se queda en lo posible sola consigo misma, y sin tener en lo que puede comercio alguno ni contacto con él, aspira a alcanzar la realidad.

- Así es - dijo Simmias".

13 Se propone lo evolutivo en la medida que la lógica de organización del conocimiento del sistema socrático-platónico implica una taxonomía de las almas, así: la concupiscente (doxa), la irascible (militares) y la racional (filósofos), siendo ésta última la llamada a la dirección y a la política.



Es claro como para el sistema Socrático-Platónico el alma es distinta y distante del cuerpo, lo que indica que la perfección del alma siempre estará presente como escenario propicio para una formación real, en tanto el alma separada del cuerpo permite conexiones con la verdad manifiesta que otorga el mundo de las ideas y no el mundo sensible o de las formas.

Continuando el recorrido histórico, en la Edad Media la formación se convierte en un referente teológico, en la medida en que se instala en la mística medieval una gran pregunta por un ser humano que pueda formarse para alcanzar lo divino. Es algo así como convocar a un interrogante por el interior, por la fortaleza interna del sujeto, y obviamente por las maneras para conseguir dicha fortaleza frente a las tentaciones mundanas, no es más que una lucha de lo sacro con lo profano, en donde la formación se inspira en lo sacro para alejarse del mundo y sus intensas vicisitudes e intenta buscar en la conversión la certidumbre del bien. Este modelo puede claramente evidenciarse en la teología Agustiniiana, veamos lo que en el libro Historia del pensamiento filosófico y científico, citando a K. Jaspers proponen (Reale, G. y Antiseri, D. 1995, p. 380):

"El supuesto básico del pensamiento agustiniano es la conversión. Sólo en la conversión se transforma la fe en certidumbre no necesitada de nada, que no puede ser comunicada mediante una doctrina, sino que viene concedida como un don de Dios. Quien no haya experimentado por sí mismo la conversión hallará siempre algo extraño en todo pensamiento que se fundamente sobre ella.

Es necesario recordar que en la Edad Media, exactamente a partir del siglo XIII, aparece la universidad como institución constituida por un grupo de personas que vigilaba los intereses particulares, inicialmente de la iglesia. Este fenómeno, enmarca un nuevo tipo de formación, sobre todo en lo que corresponde a una lógica particular de sistematización del conocimiento y de apropiación del mismo. Eran diversas las



personas que podían participar de los estudios universitarios, atendamos a lo que Reale, G. y Antiseri, D. (1995, p. 419), proponen:

"En épocas posteriores la universidad se convertirá en aristocrática, pero en la edad media es popular, en el sentido en que acoge también a estudiantes pobres, quienes - gracias a algunos privilegios, como la exención de las tasas académicas, las bolsas de estudio y el alojamiento gratuito - podían llevar a cabo los severos cursos de estudios. Una vez que habían entrado a la universidad, desaparecían las diferencias sociales entre los estudiantes: los goliardos y los clérigos constituían un mundo autónomo, en el que la nobleza ya no estaba representada por la clase de origen sino por la cultura adquirida. Se trata de un nuevo concepto de nobleza o, como se decía entonces, de gentileza. Con todo derecho, Boccaccio dirá que "es gentil quien ha estudiado largo tiempo en París, no para vender luego su ciencia al menudeo, como hacen muchos, sino para saber la razón de las cosas y su causa".

En el Renacimiento, la formación pasa a considerarse más vinculada con las producciones humanas, esto es, con cada una de las actividades que en el mundo construyen y fundan los seres humanos en relación, con la idea que el mundo mismo es compartido y los escenarios que allí se generan no pertenecen a individuos particulares sino a colectivos previamente organizados.

En este sentido, el renacimiento dejó emerger en la cultura de occidente una exaltación por la vida del hombre en el planeta, un marcado sensualismo, una apropiación de lo religioso en términos más mundanos (algunos consideran que se dio una tendencia pagana), una liberación con respecto a las autoridades eclesiásticas, una recuperación de la historia y un profundo sentido artístico.

Todo esto, por obvias razones, impacta los procesos de formación del hombre en el Renacimiento, por tanto surge una nueva cultura opuesta a lo medieval que reivindica algunos de los sentidos antes propuestos por el mundo antiguo (por eso la idea de re-nacer).



Al respecto Reale, G. y Antiseri, D. (1995, p. 37) comentan:

"En consecuencia, el Renacimiento representó un fenómeno grandioso de regeneración y de reforma espiritual, en el que el retorno a los antiguos significó una revivificación de los orígenes, un retorno a los principios, es decir, un retorno a lo auténtico. En este espíritu hay que entender la imitación a los antiguos, que se manifiesta como el estímulo más eficaz para reencontrarse, recrearse y regenerarse a sí mismo."

Las tres épocas arriba mencionadas (Edad Antigua, Edad Media y Renacimiento) pueden leerse, en su orden, como premodernidad y modernidad, en tanto las consideraciones básicas sobre formación en lo que corresponde a la premodernidad se establecían sobre la base de los grandes relatos, es decir, las verdades reveladas (metafísicas y/o teológicas) se convertían en los puntos cruciales para que cada hombre pudiera ser moldeado; verdades depositadas¹⁴ externa y/o internamente, que correspondían a las normativas sociales y a las normativas individuales.

Así las cosas, se devela un hombre pasivo frente a los determinantes sagrados y más dramáticamente frente a los determinantes de una iglesia que en aquella época se mostraba totalitaria y reticente frente a las explicaciones científicas y racionales.

En la modernidad¹⁵, ésta leída en lógica contemporánea, la situación frente a la formación tomó un giro esperado, pues la filosofía y la noción de sujeto que allí comienza a establecerse se orientan hacia un ser humano como centro de discusión, en donde su razón puede fundar, construir, y re-construir el mundo. Así entonces, es un sujeto

14 Aquí el verbo depositar es completamente pertinente, pues la verdad revelada no podía ser considerada equivocada, pues ella era perfecta, incorruptible y por tanto digna de ser seguida sin ninguna objeción.

15 Es menester aclarar que en lo que se considera la modernidad el hombre confió plenamente en los avances, recursos y posibilidades que le daba la ciencia, a lo que algunos especialistas llaman encantamiento del mundo (ver Morris Berman).



inteligente, capacitado, analítico que puede interpretar, explicar y comprender la vida humana en sus múltiples dimensiones. Al respecto escribe Gadamer (2003, p. 39):

"La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de la cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Entre Kant y Hegel se lleva a término esta acuñación Herderiana de nuestro concepto. Kant no emplea todavía la palabra formación en este tipo de contextos. Habla de la "cultura" de la capacidad (o de la "disposición natural"), que como tal es un acto de la libertad del sujeto que actúa".

En este contexto Kant plantea, citado en el libro verdad y método escrito por Gadamer (2003, p. 39) y sin apelar de manera directa a la palabra formación, que es necesario "entre las obligaciones para con uno mismo, la de no dejar oxidar los propios talentos".

Si recogemos el asunto propuesto por Kant de "las obligaciones para con uno mismo", la pregunta por la formación se torna en capacidad, habilidad, el concepto específico Kantiano para referirse al respecto es "disposición natural", connotando dicha cuestión una pre-ocupación por el modo como los sujetos comprenden el mundo, en tanto éstos son libres de transitar por él, no obstante la propuesta presenta una visión fundamental: el sujeto comprenderá el mundo en tanto en cuanto logre la mayoría de edad.

Así vistas las cosas, se puede interpretar en Kant una formación de carácter teleológico, es decir, un fin a alcanzar, un objetivo a la vista, un propósito final. En debate frente a esta línea de pensamiento, plantea Gadamer (2003, p. 40)

"La formación no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador. Precisamente en esto



el concepto de formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas, del que por otra parte deriva".

Es pues entonces, una formación como medio, como camino, lo que implica una actividad permanente, un devenir, una constante estrategia interrogadora leída como interfase entre lo que se conoce y lo que se desconoce. Una formación constante en donde la iniciativa parte de un sujeto que en su condición no es más que una posibilidad completa de transformación; en este sentido Gadamer (2003, p. 40) sugiere:

"... lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la "conservación" es de lo que se trata en la ciencias del espíritu".

Interesante apreciación, que no sólo devela el importante contenido temporal del concepto de formación, sino también de la inmensa relación que ésta presenta con lo humano, pues pensar un ser humano en formación, implica reflexionar la apuesta por la transformación, es decir, un sentido cambiante que emerge en la tensión de ser y no ser.

En otro sentido, es un ser humano que sabiéndose un receptor activo de conocimiento (ser) intrínsecamente se comprende en falta permanente (no ser), por eso su búsqueda anhelante de conocimiento.

1.1 FORMACIÓN HUMANA: EL SUJETO Y SU MUNDO COMPARTIDO

"Cuando en nuestra lengua decimos "formación" nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del



sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter"

Humboldt citado por Gadamer (2003)

Se ha venido planteando lo crucial de la relación **Formación - Ser Humano**, empero ¿Cuál es realmente la relación entre ambos? ¿Cuáles sus implicaciones? ¿Qué es lo que deberá formarse?, estos y otros interrogantes surgen como organizadores de las siguientes reflexiones.

La relación entre formación y sujeto humano es inherente, y sobre todo fecunda, pues los productos que emergen de ella no son más que cada una de las contribuciones culturales del hombre mismo a la humanidad. Cada sujeto en su singularidad guarda la profunda convicción de aprehender¹⁶ el mundo con tal evidencia que ésta le permita generar adaptaciones¹⁷ significativas, al tiempo que reconstrucciones inteligentes del mundo.

Lo anterior puede observarse desde el momento en que el hombre ingresa a la cultura, pues ésta le exige el uso y la comprensión de un lenguaje, de unas formas colectivas para la acción y de unas normas específicas. Así se crea un mundo circundante legado por otras generaciones y un sujeto que requiere instalarse allí con herramientas expresas para actuar. En esta dialéctica y ubicada en el medio, aparece la formación como la instancia primordial, pues entrega la opción por el conocer las formas desplegadas ya con anterioridad, y que siendo descubiertas permitirán transformarlas si es del caso. En este sentido Gadamer (2003, p. 43) nos propone:

16 El aprehender es diferente al aprender, en la medida en que el primero implica "atrapamiento comprensivo" de la cosa, mientras que el segundo implica un superficial conocimiento del objeto. En este sentido la aprehensión dará cuenta de las coherentes relaciones en el saber teórico, en el saber práctico y en la actuación ética en el mundo.

17 El concepto de adaptación leído desde la perspectiva evolucionista siempre implicará al aprendizaje como mecanismo fundamental para pertenecer y habitar un medio ambiente. Creemos que el cambio tanto del mundo y de los sujetos, es un camino profundamente importante, no obstante el reconocer el mecanismo adaptativo siempre será un primer paso hacia la transformación.



"Cada individuo que asciende desde su ser natural hacia lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje. En este sentido el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres".

En este orden de ideas, las implicaciones de la formación se verán reflejadas en el sujeto mismo y por consiguiente en el escenario-mundo compartido que habita. Es decir, la formación de un hombre se implicará en dos instancias integradas; una que conduce a la formación de su propia condición, reflejada en la posibilidad de internalizar las diferentes circunstancias de la vida, en tanto el sujeto se relaciona, interactúa y aprehende lo que rodea su acción y otra, que constituye el escenario de externalización, en donde se configuran los modos de exposición hacia el contexto habitado por otros en relación. En esta segunda instancia, el sujeto es llamado a la exposición, a la expresión de su ser en el mundo y por tanto al despliegue prudencial de su intimidad en lo público.

En esta perspectiva se evidencia cómo la formación se ancla al problema antropológico, en la medida en que este hombre sigue su curso por el mundo que trans¹⁸-forma y lo trans-forma. Así las cosas, transformar implicará el cambio no solipsista, es decir, el cambio en tanto relación; es con el otro y con lo otro que podemos lograr modificar actuaciones, pensamientos, sensaciones y emociones.

En cuanto a la formación interna aparecen determinantes fundamentales tales como: 1. Una pregunta por la particularidad que se encarna, 2. Una pregunta por la adquisición propia de los escenarios.

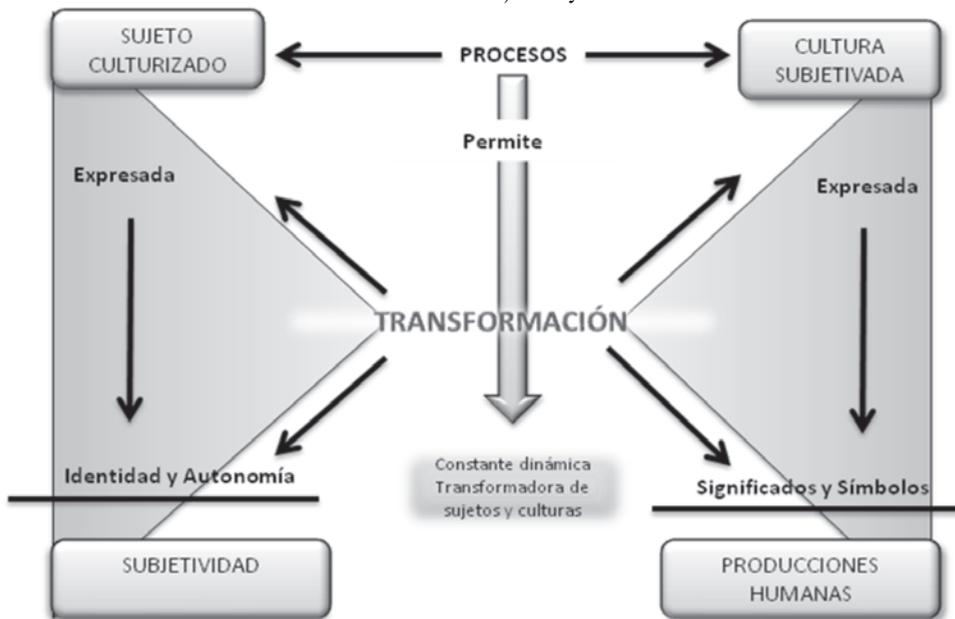
18 Del latín *trans* que significa al otro lado, al tiempo que pueda significar a través de...

1.1.1 LA PARTICULARIDAD QUE SE ENCARNA:

En este sentido aparece un sujeto, como bien se ha dicho, inmerso en un contexto cultural previamente construido, el cual asume paulatinamente (en proceso) cada una de las circunstancias que significativamente aparecen en el mundo social. Dicha adquisición comprensiva implica la aprehensión de lo que se encuentra situado afuera, en relación con el modo de interpretación interno, en otras palabras, en relación con la condición subjetiva de quien lee, interpreta y comprende. En versión de Berger y Luckmann (1983) se plantea al respecto:

"Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significado por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo "asume" el mundo en el que ya viven otros. Por cierto que el "asumir" es de por sí, en cierto sentido, un proceso original para todo organismo humano, y el mundo, una vez "asumido", puede ser creativamente modificado o (menos probablemente) hasta re-creado".

Gráfico No. 1. Relaciones entre Sujeto y Cultura¹⁹



¹⁹ Todas las gráficas del texto fueron diseñadas por los autores.



De este modo, el sujeto al relacionarse con el mundo va generando procesos de internalización, encarnando sus propias versiones, constituyendo su propia subjetividad e identidad, y en definitiva construyendo sus propias significaciones para valorar los productos culturales que lo rodean y lo relacionan. Esta valoración indefectiblemente pasa por la formación, en tanto ésta provee en el proceso de internalización los mecanismos para la generalización, particularización y escogencia reflexionada de lo que se proyecta ser, al tiempo que facilita la emergencia de la socialización²⁰.

Al respecto Berger y Luckmann (1983) comentan:

"La formación, dentro de la conciencia, del otro generalizado señala una fase decisiva en la socialización. Implica la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida, y al mismo tiempo, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua. La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización".

1.1.2. UNA PREGUNTA POR LA ADQUISICIÓN PROPIA DE LOS ESCENARIOS:

Tal y como nos lo plantean Berger y Luckmann (1983), en el proceso de internalización que realiza cada sujeto, es donde este puede representar su visión y reflexión del mundo externo y del suyo propio. Es decir, es en la adquisición propia de los escenarios donde se constituye identidad, pues aparece la subjetividad del individuo recogiendo de otros características fundantes de su propio proceso y a la par haciendo generalizaciones de orden progresivo que permiten consi-

²⁰ Este concepto es tomado de Berger y Luckmann (1983) en su texto "La construcción social de la realidad".



derar el mundo desde analogías, representaciones y comparaciones para comprenderlo y depositar así su ser ahí.

En este proceso la educación constituye un parámetro fundamental, en la medida que con ella los procesos de internalización se configuran con sistematicidad y propiedad, haciendo del sujeto una persona reflexiva, crítica y con el potencial de alejarse de la alienación.

"Recibir una identidad comporta adjudicarnos un lugar específico en el mundo. Así como esta identidad es subjetivamente asumida por el niño ("yo soy John Smith"), también lo es el mundo al que apunta esta identidad" Berger y Luckmann (1983).

Se evidencia entonces cómo el sujeto y el mundo se constituyen y construyen paralelamente en una dialéctica permanente, cuya afectación es irreductible. Las variaciones, recomposiciones, alternativas y demandas son cambiantes, lo que se ofrece como permanente es la transformación constante, tanto de los sujetos como del mundo que habitan, este es un proceso que todo ser humano debe necesariamente asumir.

En este proceso la formación humana se integra de modo crucial, pues como bien lo plantea Gadamer (2003, p. 43):

"la formación no puede entenderse sólo como el proceso que realiza el ascenso histórico del espíritu a lo general, sino también como el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de este modo".

Entonces, el retornar a sí mismo es preponderante, no obstante debe existir en quien se forma un lugar para la prudencia y la mesura y con ello lograr elevarse sobre sí mismo y convocar el encuentro con el otro y lo otro diferente y así concluir con Gadamer (2003, p.46-47):



"Verse a sí mismo y ver los propios objetos privados con distancia quiere decir verlos como los ven los demás... Los puntos de vista generales hacia los cuales se mantiene abierta la persona formada no representan un baremo fijo que tenga validez, sino que le son actuales como posibles puntos de vista de otros".

Una educación que permita el encuentro con los otros, al tiempo que con la propia singularidad, será una educación edificante, integral, sugerente, y entablará una relación directa con el problema de la formación, en tanto permita una 'vigilancia intelectual y moral de sí', que como se vislumbró en el presente capítulo debe ser constante, general, y en todo el pleno de la palabra, humana.



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 educativo²¹ 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 otro²², 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 educativo²³ 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.

²³ 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 curricular²⁴. 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 político²⁵ 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".



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 instrucción²⁶, 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 epistémicos²⁷, esto con el fin de facilitar un tipo de organización por bloques temáticos²⁸.

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 teoría²⁹, la realidad³⁰ 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 aprende³¹, 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 diálogo³².

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,

³² 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 acciones³³.

3.1.3 INTERDISCIPLINARIEDAD:

La interdisciplinariedad es la conveniente³⁴ 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 académicos³⁵ 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 investigativa³⁶.

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 problema³⁷.

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.



CAPÍTULO CUATRO

ORGANIZACIÓN ESTRUCTURAL DE UN CURRÍCULO PROBLÉMICO: CONSTRUCCIÓN DE ESCENARIOS DINÁMICOS

"Entre las cuestiones que pueden persuadirnos a favor de esta modalidad de organización y desarrollo curricular están las que inciden en la utilidad social de todo currículo. Es necesario que éste sirva para atender a las necesidades que los alumnos y alumnas tienen de comprender la sociedad en la que les está tocando vivir y, por consiguiente, que favorezca el desarrollo de destrezas diversas, tanto técnicas como sociales, que les ayuden en su localización dentro de la comunidad como personas autónomas, críticas, democráticas y solidarias"

38

Torres J. (1998)

38 El epígrafe es tomado del libro de Jurgo Torres "Globalización, interdisciplinariedad: El Currículo Integrado", por tanto cuando hace referencia a "esta modalidad de currículo..." alude de manera directa al Currículo Integrado



Este capítulo propone una serie de estructuras integradoras e integradas a manera de escenarios formales que responden a una lógica de organización del conocimiento para formar el desarrollo de competencias específicas, fundamentada en una perspectiva teórica de un currículo problémico para la incorporación crítica de la cultura.

Tales estructuras integradoras e integradas ponen en juego signos, referentes e intérpretes cuya contribución es hacia la elaboración de comprensiones y entendimientos del mundo profesional, disciplinar y humano en donde se estructura y desarrolla una apuesta curricular, leída a partir del dominio de discursos propios de un campo del conocimiento, y actuada en los contextos configurados por los actores en y a través de su mundo vital.

Así entonces, como se propuso en los capítulos precedentes, se parte de comprender el currículo como una tentativa de respuesta que da organización lógica a un campo del conocimiento, para facilitar su incorporación competente; pero de manera específica se elabora una apuesta por un currículo problémico, que implica la construcción de problemas fundantes, que representan de un modo estructural preguntas esenciales acerca de una disciplina.

Se parte del hecho que los conocimientos que habitan las disciplinas ofrecen comprensiones plausibles acerca de la vida moderna, por ende, educarse en las disciplinas es educarse para la vida (Magendzo, 2003).

Es así como se ha venido planteando que los Currículos Integrados vertebran las áreas del conocimiento que componen una disciplina y, respetando su naturaleza epistemológica, asumen una organización articulada que propicia su acercamiento y comprensión articulada, integrada y global, proponiendo nuevas formas de acercamiento y desarrollo del conocimiento mediante su problematización.



Su organización estructural connota la búsqueda de argumentos articuladores (en ocasiones secuenciales) con sentido y coherencia para todos los participantes del mismo, que organizan los diferentes elementos en una sola dinámica. Basados en un esquema relacional propuesto por Valencia (2002), se elaboran las siguientes aproximaciones a las unidades que deben convocarse y fundamentarse para armar una estructura curricular integrada y problémica:

4.1 PROPÓSITO DE FORMACIÓN

Los proyectos educativos tienen como una de sus pretensiones más tradicionales la transmisión y perpetuación de un campo del conocimiento, pero es común que ocurra que caen en la tendencia de concentrar el proceso educativo en los contenidos, en las metodologías o en los escenarios necesarios para cumplir con las finalidades trazadas, sin tomar en cuenta al sujeto como centro y razón de ser de la formación de personas.

Retomando los planteamientos del capítulo 1, la formulación del Propósito de Formación trae inmersa la comprensión acerca de lo que es la Formación como tal, así entonces se propuso entenderla en el reconocimiento de que somos sujetos inacabados y en permanente proceso de transformación, la formación como un proceso abierto que ofrece la posibilidad de construirnos, connota la intención de darnos forma mediante el accionar humano en las relaciones con otros y la construcción de diversas formas organizativas.

Esa tarea de formar personas implica la labor de formarnos como humanos y construirnos en permanente dinámica, que no se agota en el estudiante, sino que convoca igualmente a los docentes, al saber en cuestión y a la sociedad. Toma en cuenta las dimensiones social, cultural y personal que se interrelacionan mediante el lenguaje y la



acción, así como la construcción enriquecida de símbolos, códigos y signos que contribuyen con la circulación de representaciones y significados.

Por tanto, un proyecto educativo debe partir de asumir un concepto de sujeto y ubicarlo en el centro de la trama de relaciones que se ponen en el escenario educacional de un programa de formación. El ser humano, entendido como un complejo comportamental/mental/social/lingüístico, es el centro del contexto social y cultural que reconoce, conoce, interpreta, comprende y transforma los hechos humanos y sociales.

La perspectiva culturalista ha permitido comprender el origen cultural, histórico y social de la condición humana, explicando que los procesos psíquicos se desarrollan en el tiempo, pero no en un tiempo entendido como duración de fenómenos, sino como historia³⁹, como proceso de desarrollo de la sociedad. En ese proceso, la categoría fundamental es la actividad transformadora de la naturaleza que realizan las personas mediadas por la cultura. Es decir, los seres humanos no nos acercamos al objeto de la actividad directamente, sino a través de la cultura, lo que implica que como sujetos de la actividad también nos transformamos.

Es en esa transformación del sujeto donde se da el desarrollo de lo que Vigotsky llama los procesos psicológicos superiores. La relación entre esos procesos y la cultura, es indispensable tenerla en cuenta cuando de un proyecto educativo se trata, con el fin de superar el error, tradicionalmente cometido, que consiste en formular programas carentes de sujetos de formación.

Formular un Propósito de Formación que conlleva una noción de Ser Humano y a su vez de Formación Humana es un asunto comple-

39 Aquí la historia no se entiende como el pasado dejado atrás, la historia la comprendemos como pasado, presente y futuro, lo que hace que sea la propia persona la constructora de su historia, aprendiendo del pasado, configurando el presente y diseñando el futuro.



jo, pues propone la pregunta por los significados y por los procesos de construcción de significado, donde las actividades simbólicas empleadas por los seres humanos son las que permiten construir y dar sentido no sólo al mundo sino también al sujeto mismo.

Tradicionalmente, los currículos se han estructurado partiendo de las siguientes preguntas: ¿Cuál es el objetivo general y cuáles los específicos que el programa alcanzará? ¿Cuál es el perfil que obtendrá una persona al pasar por este currículo? De las respuestas a estos planteamientos devienen unas formulaciones que explicitan los resultados y/o productos finales deseables de alcanzar tanto por el programa como por las personas participantes del mismo. Usualmente dicha formulación refleja estrictamente la postura de los administradores del currículo, puesto que son ellos quienes al tiempo salvaguardan las condiciones de verificabilidad de su logro en términos medibles, cuantificables, observables y alcanzables. De ahí que los currículos tradicionales se correspondan con sistemas de evaluación del aprendizaje en función del conocimiento aprehendido que se refleja en productos cuantificables (ganó/ perdió, aprobó/ reprobó).

Por su parte, el currículo integrado y problémico parte de formular un Propósito de Formación, el cual refleja un consenso de una comunidad académica que sustenta el currículo y su enunciación es producto de profundos debates, puesto que él mismo incorpora y relaciona los elementos que el proceso formativo despliega, dándole la connotación de principio en donde descansan las posturas definidas.

Al tiempo, él refleja el ideal educativo que el programa desea, que se persigue constante y permanentemente mediante las dinámicas curriculares de todos los actores involucrados, y cuya verificación se constata cualitativa y cuantitativamente en la calidad inherente a cada proceso, es decir, éste es la guía que orienta permanentemente la apuesta curricular.

El Propósito de Formación implica tanto a los estudiantes como a los docentes y directivos, en la medida que los convoca en torno al proceso educativo focalizando los esfuerzos colectivos en función de un propósito enunciado y colectivizado. Es así como él refleja la intención dirigida a los sujetos que construyen y constituyen el currículo.

Gráficamente este tomaría lugar tanto al principio del currículo, como al final del mismo, dado que es propósito que inspira las dinámicas curriculares, al tiempo que es sujeto de verificación de las promesas de formación.

Gráfica No. 3 Propósito de Formación



4.2 FORMULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Hoy por hoy el reto de la educación está en la búsqueda de propuestas innovadoras que apunten hacia un desarrollo socio - humano sostenible, ético y moral, trascendiendo la mirada de lo meramente económico y constituyendo una mirada investigativa, reflexiva, crítica y creativa en lo tocante a la construcción de saber. Siguiendo a Gutiérrez (2005) en el programa de Formación sobre Currículo Integrado e Interdisciplinario, ella plantea:



"Pensar hoy el currículo es pensar en la investigación como posibilidad para su construcción y transformación permanente ya que lo convocante son los problemas a los cuales las disciplinas deben dar respuesta en cada momento histórico para apostarle al nuevo proyecto de humanidad y ciudadanía para el siglo XXI, el de la Educación y el Conocimiento"

En tal sentido, la educación deberá ser global, interdisciplinaria y de largo plazo, debe enseñar a resolver problemas de manera innovadora, a ser críticos, a ser felices. Será importante partir por reconocer que una educación tradicional basada en objetivos y tecnologías de la educación ha contribuido a la desarticulación entre educación y sociedad. Es pues actual la propuesta de identificar y formular competencias deseables de alcanzar por parte de los educandos, como alternativa para acercar una articulación entre conocimientos y problemáticas del contexto.

En *Educación para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar*, Torrado (2000) señala a las competencias como un conocimiento especializado o específico, que se ha incorporado al saber hacer y no deviene totalmente de procesos de aprendizaje, aunque requiere de la experiencia social y cultural.

Desde una perspectiva culturalista esta concepción incorpora el contexto social particular en que se desarrolla, la competencia es entendida como conocimiento en acto, como acción situada en el contexto y afectada por éste, lo que la hace dinámica y no como conocimiento formal, abstracto, innato, universal e idealizado.

Algunas definiciones generales de competencia son: saber hacer en contexto, capacidad en acción demostrada con suficiencia ó capacidad reflexionada, instrumentada, y socializada con efectividad (Villada, 2001). Igualmente Perrenou (citado por Zambrano 2003) propone comprenderlas como una capacidad de actuación que demuestra un



dominio eficaz en un conjunto de situaciones, para ello se debe disponer de unos conocimientos y del potencial necesario para movilizarlos oportunamente en pro de identificar y resolver verdaderos problemas. Se propone así, una noción de competencia que incorpora tres elementos: el conocimiento, la acción (desempeño) y el contexto. Por ende, a la noción de competencia siempre va ligado el criterio de valoración de ella, es decir que la competencia siempre se propone en términos de su acción, de su desempeño, de sus resultados con calidad, suficiencia y/o efectividad.

De ahí que Amezola (1998) sugiere comprender las competencias en el mundo laboral como la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada.

Un Currículo Integrado y Problémico apuesta por una formación en competencias, no entendidas éstas como resultado último, más bien como potenciales que deben ser desarrollados en lógica de procesos, en donde un sistema curricular articulado y problémico pueda adecuar el contexto que potencia su desarrollo.

Si bien la competencia no puede ser la finalidad de la formación educativa, es necesario formar en competencias que le permitan al estudiante poner en acto sus conocimientos de acuerdo con un contexto particular, con criterio ético. Se propone asumir la formulación de las competencias como los potenciales de desarrollo que el currículo facilitará formar hacia el cumplimiento de las promesas del Propósito de Formación.

Así pues, las competencias reflejan dominios demostrables que se van alcanzando y verificando en el transcurso del tiempo y de las dinámicas curriculares, cuya síntesis se expresa finalmente en el mayor acercamiento que el estudiante logre al Propósito de Formación.



Gráfica No. 4 Competencias

4.3 RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS DIVERSAS POSTURAS SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO PROPUESTO POR LA DISCIPLINA

La tradición ha señalado que la educación tiene como función reproducir las maneras como se satisfacen necesidades socialmente definidas, al tiempo que reproducir el conocimiento compartido que proporciona el fundamento de la vida social. Pero una perspectiva crítica de la educación encuentra oportuno subvertir la postura reproductorista y señala, en cambio la necesidad de hacer del currículo un espacio de reconstrucción de la sociedad, de manera que interviniéndola se contribuya positivamente a solucionar los múltiples problemas que la afectan (Magendzo, 2003).

El currículo despliega su dinámica a partir de un cuerpo de conocimientos disciplinares, que se consideran globalizados y universales pero ajustados a la época para ofrecer lecturas de sociedad y sus problemáticas.

Siendo el currículo un fluído de lenguajes y un encuentro de culturas, propicia las condiciones para la elaboración de debates, disensos, con-



sensos, definiciones y problematizaciones, proponiendo diversos, disímiles y en ocasiones incompatibles versiones teóricas sobre los fenómenos que intenta leer, elaborando para ello marcos de referencia en versión científica y contemporánea del campo del conocimiento. Pero suele ocurrir que la comunidad académica tiende a identificarse y por tanto adquiere una postura homogénea en torno a la noción del objeto de estudio disciplinar.

Una disciplina es un cuerpo de conocimientos teóricos estructurados alrededor de un o unos objetos de estudio, cuya organización está basada en una división del conocimiento y por la participación de diversos actores en procesos de reproducción y aplicación de la misma disciplina; al mismo tiempo, cada disciplina tiene la posibilidad de ser enseñada.

Un currículo integrado y problémico deberá proponerse lo suficientemente amplio y flexible que posibilite que tanto los estudiantes como los docentes elaboren acercamientos a los debates que históricamente la disciplina ha abordado, a sus debates teóricos, tanto como a sus diversas posturas epistémicas.

El término *Postura Epistémica* connota una actitud o posición sustentada a partir de un punto de vista ante un postulado del conocimiento. Es decir, frente a la verdad⁴⁰ de un postulado es posible asumir diferentes puntos de vista, al tiempo que la postura epistémica funciona caracterizando la relación del pensamiento al hecho, apoyándose en argumentos basados en la estructura del conocimiento y sus posibilidades de aplicación y transformación. Al respecto, Nubiola (2002) defiende el pluralismo epistemológico y lo explica al decir que los problemas y las cosas tienen diversas facetas y distintas caras, y

40 Acá la verdad no es considerada como el resultado último de un proceso, como la mirada particular, rigurosa y científica de comprensión de manera temporal el sentido de un fenómeno. Es decir, la verdad no se propone como fin, sino como proceso mismo para llegar a esa verdad. En últimas la verdad es relativa, temporal y múltiple.



que también hay maneras diversas de pensar acerca de ellos. Con esto declara, al mismo tiempo que rechaza *el escepticismo relativista* y el *pragmatismo vulgar* con el que se les relaciona.

Por su parte, en la dinámica curricular se reconoce que existen juegos lingüísticos de diversos órdenes, probablemente el marco de referencia más complejo de elaborar en la formación de personas sea el de la postura epistémica que abordará en relación con el objeto de estudio, de la que devendrá una dinámica curricular también particular.

De todas maneras, el currículo debe incorporar las versiones culturales que se han tejido en su aproximación al sujeto humano. Por tanto, a nivel curricular la estructura asumida deberá mostrar histórica y paradigmáticamente las diferentes conceptualizaciones que se han venido realizando en torno a una teoría relevante en las disciplinas, y dado ésto en comunidades académicas de sentido, en una versión pluralista.

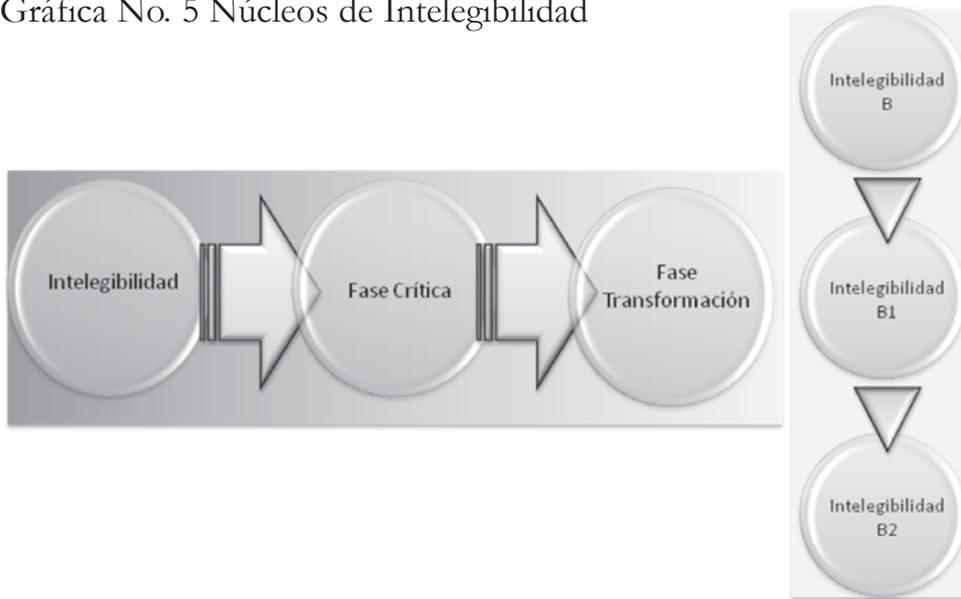
De igual modo, se recomienda como modelo epistemológico, el concepto de Núcleo de Inteligibilidad propuesto por Gergen (1985), el cual plantea cómo en un campo del conocimiento emergen diferentes versiones sobre un mismo objeto, en tanto se presentan procesos de crisis y de transformaciones de las formas de abordar las explicaciones y comprensiones de dichos objetos. Esta transformación de los objetos implica, en realidad, cambios en los sistemas discursivos y reformulaciones retóricas, las cuales son la esencia de las formas de organización del conocimiento desde cada uno de los núcleos de inteligibilidad, en tanto los cambios emergen en la forma como se elaboran los discursos, las categorías que crean, las relaciones que establecen y los métodos y técnicas que utilizan en la investigación.

En esta estructura se evidencia cómo histórica y paradigmáticamente se han dado espacios y tiempos noveles de conocimiento, que reconocen momentos de inteligibilidades, fases críticas y transformacionales

y nuevas inteligibilidades en torno a un mismo objeto de estudio. Por tanto, se esperaría que un currículo de naturaleza problemática, integrada y flexible propicie el acercamiento comprensivo a las miradas plurales que históricamente se han construido sobre el objeto.

El siguiente esquema muestra cómo podría ser su desarrollo, al tiempo que se explicará cada uno de sus elementos:

Gráfica No. 5 Núcleos de Inteleabilidad



Inteleabilidad A: Autor o escuela paradigmática que funda un núcleo de Inteleabilidad, integrando razonablemente una reflexión sistemática de doctrina, método y objeto de estudio.

Fase Crítica: Se generan modos argumentativos y diálogos que divergen del núcleo original, dando lugar a disensos académicos que plantean divergencias.

Fase Transformacional: Se generan espacios de transición teórica donde surgen dinámicas argumentativas diferentes.



Intelegibilidades B, B1, B2: Se consolidan planos de conversación diferente, sistémica y con niveles de argumentación propios.

4.4 FASES DE FORMACIÓN

El currículo es el medio donde se trasladan todas las ideas educativas a la práctica, es el escenario por excelencia donde los actores de una disciplina (estudiantes, docentes, comunidad académica) proponen el debate por sus condiciones de posibilidad, por el estado del debate teórico y aplicado, donde se asimila una disciplina.

La forma como se organiza en últimas un currículo deberá ser el reflejo de la relación entre la lógica del conocimiento y la realidad en la cual está inserto. En la búsqueda de una lógica de organización del conocimiento la reflexión habrá de propiciar la configuración de varios escenarios que se armonizarán en una trama congruente de relaciones.

Siguiendo los planteamientos de Diaz (1998), la formación disciplinaria es la apropiación de modalidades de argumentación de una disciplina, la comprensión de su objeto y su internalización, así como de sus modos de acceso al conocimiento y de los modos de comunicación y validación de éstos. La pregunta siguiente será por los dispositivos estructurales que habrá de proponerse para facilitar el acercamiento a esas modalidades de argumentación, a esos espacios de problemas u objetos de estudio relativamente comunes que sean relevantes para la formación dentro del campo disciplinar o profesional seleccionado; entonces el currículo debe asumir una organización lógica.

Definir unas áreas de formación, susceptibles de cambio y de continua dotación de sentido, como dinámicas horizontales a través del



tiempo curricular, es dilucidar unos ejes articuladores que se relacionen con la naturaleza de la disciplina, para acompañar su fundamentación y posibilidad de construcción de conocimiento.

Una vez adelantadas las grandes definiciones preliminares como son el Propósito de Formación, la formulación de las Competencias y el consenso alrededor de la postura epistémica sobre el Objeto de Estudio, el paso lógico siguiente es asumir un debate sobre una organización del conocimiento que el currículo pondrá a circular en él.

Debatir una organización del conocimiento implica en principio una mirada en perspectiva al campo en cuestión, de manera tal que la comunidad académica que está construyendo el currículo acuerde respuestas en torno a preguntas tales como:

1. ¿Cuáles son los grandes problemas que históricamente dicho campo del conocimiento intenta resolver?
2. ¿Cuáles son las principales perspectivas teóricas?
3. ¿Cuáles son los conocimientos básicos que propician un acercamiento fundamentador al campo del conocimiento?
4. ¿Cuáles son algunas de las relaciones interdisciplinarias que alimentan su reflexión interna?
5. ¿Cuáles son las principales aplicaciones y metodologías propias que el campo del conocimiento ha desarrollado?
6. ¿Cómo se problematiza y desarrolla este campo del conocimiento?

A partir de estas gruesas discusiones, se intenta trazar un posible recorrido por el campo del conocimiento que responda de manera lógica a las anteriores respuestas.

Nótese que son macropreguntas cuyas respuestas son a su vez complejas, de manera tal que se evita la construcción de largos



listados temáticos que se traducen en asignaturas en la versión de un currículo desagregado y tradicional; éste intenta respuestas a preguntas como: ¿Qué conocimientos debe saber una persona para comprender el campo en cuestión? ¿Cuáles son los campos del conocimiento indispensables de reconocer para alcanzar los objetivos? ¿De qué manera ordenamos el conocimiento para que vaya de menor a mayor nivel de dificultad de comprensión?

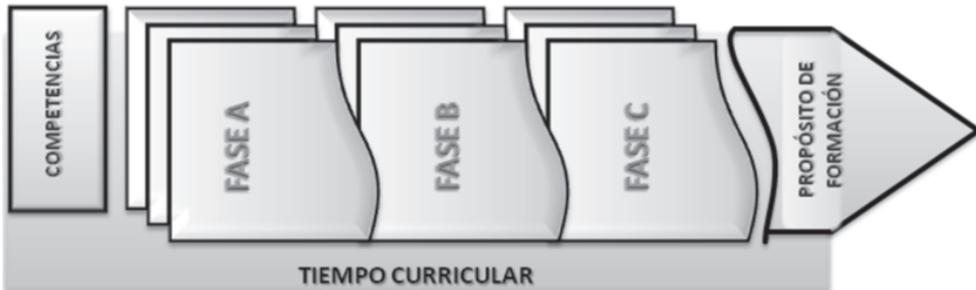
El producto concreto de este ejercicio de estructuración curricular integrada es la construcción de Fases de Formación cuya naturaleza está plenamente identificada, bien sea por su condición fundamentadora, teórica o profesional; bien puede ser técnica y profesional al estilo de los ciclos propedéuticos⁴¹; o bien puede ser básica, disciplinar y aplicada, entre otras.

Habría que considerar que esta organización no pretende fragmentar el conocimiento, se parte de la idea, más bien, de una estructura curricular en una escala de degradados en donde no se pueden delimitar las fronteras entre fases o ciclos que cambian en un punto, sino que emergen de las relaciones y los problemas epistemológicos, teóricos y metodológicos que en los escenarios son propuestos por el docente en concordancia con el momento de formación.

Lo propuesto implica un recorrido que facilita acercamientos cada vez más elaborados, complejos y especializados del dominio del conocimiento, no necesariamente como etapas que se agotan en sí mismas sino como tonalidades que ofrecen secuencialidades lógicas.

41 Los ciclos propedéuticos, según lo propone Díaz (2002), reorganizan los procesos en la formación profesional e implican un cambio en la concepción del proceso de aprendizaje, en la medida que se conciben como etapas que ligadas a otras etapas permiten una formación integral y el desarrollo por niveles de las competencias científica, tecnológica, sociocultural, comunicativa y profesional del estudiante.

Gráfico No. 6 Fases de Formación



Un ejemplo de escenarios de enseñanza/ aprendizaje en la organización de un currículo para la formación de profesionales podría ser el siguiente:

Una primera fase, entendida como de naturaleza multidisciplinar e interdisciplinar, donde el estudiante en formación disciplinar hace un acercamiento a la pregunta por el ser humano desde diversas ciencias, reconoce la perspectiva disciplinar propia; al tiempo que transversalizada por lo epistemológico, propone una organización que permite el acercamiento básico y fundamental, introductorio y epistemológico a la formación en la disciplina.

Por su parte la formación teórica tiene una implicación de recorrido intrateórico, fundamentado en el reconocimiento de los conceptos disciplinares y de las teorías y enfoques que han dado cuenta de ellos.

Una vez se haya propiciado una formación disciplinar de las características enunciadas se podrán iniciar las comprensiones particulares de la dimensión profesional de la disciplina, este bloque de naturaleza interdisciplinar y con una articulación fundada en los campos de actuación donde el profesional puede intervenir, investigar o transformar, se propicia el abordaje de las teorías, metodologías y técnicas propias del conocimiento disciplinar que, acompañadas por un referente epistemológico, acompañará el desarrollo de una formación profesional.



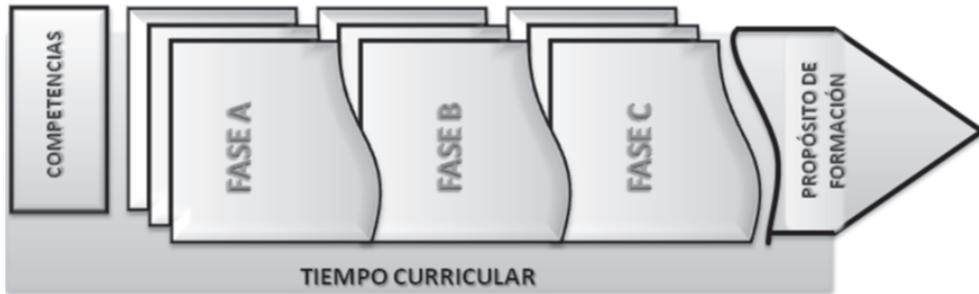
4.5 IDENTIFICACIÓN DE NÚCLEOS EPISTÉMICOS Y TEMÁTICOS:

En oposición a un currículo agregado que emite largos listados de conocimientos científicos que se autojustifican en explicaciones por su importancia e indispensable aprendizaje, aun cuando saturan el espacio y tiempo curricular, la lógica del currículo integrado en relación con la búsqueda de los contenidos es la identificación de los núcleos epistémicos y temáticos que configuran la fase o ciclo de formación y por ende, el conocimiento disciplinar.

La naturaleza del núcleo es la teoría, el concepto, es a través de las conceptualizaciones que el núcleo ahonda en las diferentes teorizaciones que emprende, el núcleo al adjetivarse con lo epistemológico implica una tematización alrededor de las diversas formas de interrogar la ciencia, en sus dispositivos metodológicos, en sus formas de abordar el objeto y en sus formas de leer de manera inteligible la complejidad disciplinar y social. Mientras que el núcleo al caracterizarse como temático tendría una implicación más de orden disciplinar conceptual, en donde van a aparecer teorías, metodologías y abstracciones sobre las actuaciones sociales del conocimiento.

Es así como, en el marco de las comprensiones que se han venido esbozando, se propone una organización curricular fundamentada en núcleos epistémicos y temáticos que indique una secuencialidad a la manera planteada en el tópico anterior (como degradados), es decir, no fragmentada por períodos académicos, sino como un flujo en espiral, con sentido lógico, que permita ir complejizando la competencia especializada del saber, al tiempo que propicie la organización de colectivos académicos alrededor de cada núcleo.

Gráfica No. 7 Núcleos Epistémicos y Temáticos



4.6 IDENTIFICACIÓN DE LOS COMPONENTES

Hasta acá se ha propuesto una serie de estructuras curriculares cuya naturaleza es fundamentalmente abstracta, macrocurricular e inspirada en las nociones de Ser Humano, Sociedad y Disciplina que la comunidad académica haya previamente acordado para ir dando forma y cuerpo al currículo como un todo. Pero es necesario trascender y conducir la noción de Currículo Integrado y Problémico hasta su operativización misma, hasta la presentación de algunas ideas y estructuras en donde el currículo despliega sus dinámicas.

Las fases de Formación como estructuras macrocurriculares proponen una pauta lógica que organiza el conocimiento en grandes bloques, cuya naturaleza determina la pauta para la identificación de los núcleos problémicos y de los componentes, como unidades de un orden más específico.

En tal sentido, los componentes son la expresión más singular y específica que puede contener un currículo en perspectiva integrada y problémica; en contraste con una perspectiva de



un currículo tradicional cuya expresión mínima sería cada una de las asignaturas que componen el plan de estudios.

En un currículo integrado se trasciende el concepto de asignatura y se propone el de "componente", en la medida en que él incorpora además de los momentos particulares de las asignaturas en el aula de clase, también las actividades que desarrollará fuera del aula de clase, pero que forman parte del proceso de acercamiento a un conocimiento. Igualmente, otro tipo de actividades académicas que forman parte de la formación pero que no son propiamente asignaturas, como son las Líneas de Investigación⁴².

La comprensión del carácter del componente pasa por la mirada del mismo en tres sentidos: uno de orden operativo, otro de orden estructural y uno más de orden pedagógico.

Desde el punto de vista operativo, el componente se localiza en el lugar más microcurricular de la propuesta. En este sentido trasciende la condición desagregada del currículo tradicional, pues pese a que el componente es la unidad más específica que aproxima el conocimiento, no se aísla encerrándose en autojustificar sus contenidos y objetivos, sino que su presencia responde a las necesarias articulaciones que ella debe establecer para dar sentido a los problemas antes formulados por los núcleos y las fases de formación.

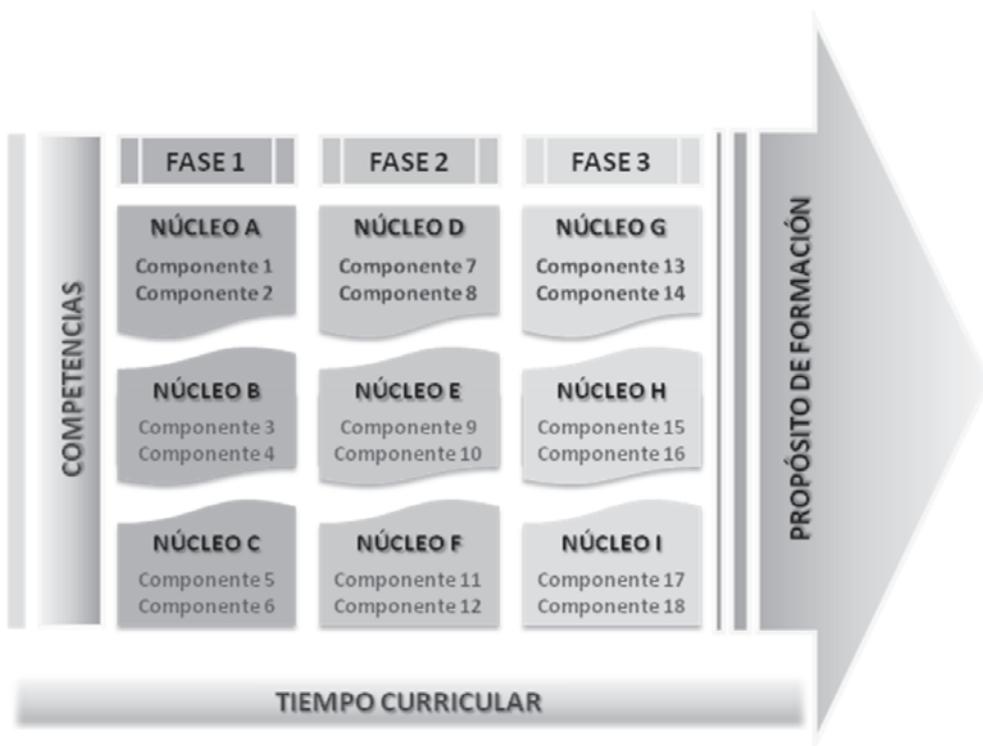
Es decir, el componente puede ser comprendido como nodo transversalizado por las relaciones integradas que propician la comprensión deductiva del campo del conocimiento de manera problémica, pero que operativiza el currículo.

42 Las líneas de investigación se comprenden como un conjunto de problemas interrelacionados que pueden surgir de campos disciplinarios o interdisciplinarios del conocimiento, las mismas se refieren a áreas temáticas determinadas que a su vez se concretan en proyectos de investigación.

El segundo nivel estructural corresponde a la naturaleza que le da forma al componente, relacionándose con los problemas que desarrolla e integra su interrelación con el núcleo del que hace parte y sobre todo con el despliegue epistemológico, metodológico y práctico que en el interior del mismo se realiza.

Y el tercer nivel es el pedagógico, en tanto el componente se desarrolla sólo si existen los actores del acto educativo (educando, educador, contexto y saber); en estos términos, los componentes permiten el encuentro (cara a cara en la educación presencial) entre personas que se ocupan de las mismas búsquedas problémicas.

Gráfica No. 8 Componentes





4.7 ORGANIZACIÓN DE LOS SABERES POR PROBLEMAS: NÚCLEOS PROBLÉMICOS

La enseñanza de la ciencia se ha realizado como transmisión de los saberes contruidos históricamente, pero en pocas ocasiones como formación de un sentido de realidad. Desde una versión de un Currículo Integrado y Problémico, se reconoce la existencia de problemas prácticos que tienen su origen en las dinámicas sociales, cuya intervención está siendo demandada y que requieren su estudio desde el interior de las disciplinas. Por tanto este tipo de currículo propende por la articulación Educación - Sociedad.

Una propuesta de organización por núcleos problémicos 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 (Magendzo, 2003). Kemmis (1997) y Diaz Barriga (1998) han defendido la idea de la necesidad de destacar los aspectos sociopolíticos del campo educativo mediante la incorporación estructural en el currículo de núcleos investigativos o problémicos.

Propone formar profesionales contextualizados 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 proyectos de aplicación sinérgica del conocimiento donde participen grandes grupos de comunidad académica, desarrollar la toma de decisiones en los profesionales, dar la estructura investigativa del proceso de formación.

Se construye a partir de la misma realidad educativa y se funda en la convicción sobre la naturaleza del conocimiento, no como algo lineal sino como un proceso complejo cuyos resultados de aprendizaje no pueden predeterminarse.



Este modelo de organización es considerado como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, relaciones, procesos y experiencias orientadas o subordinadas a un tema específico como resultado de un proyecto, problema, interés de la comunidad académica, etc., en el cual pueden converger varios campos del saber necesarios para desarrollar dicho proyecto o dicho problema.

Es decir, el diseño de núcleos problémicos tiene dos requerimientos fundamentales, parte de preguntas con sentido social y las trae al proceso educativo a manera de problematizaciones del saber (teórico o práctico) para la formación de los profesionales. Por tanto, una lógica en núcleos problémicos deberá contener como mínimo algunos de los elementos del siguiente esquema:

Gráfica No. 9 Contextualización



Acercarse al contexto para identificar problemáticas sujetas de traer al currículo es garantizar la construcción de procesos educativos pertinentes. Para hablar de pertinencia, es necesario hablar del contexto y del desempeño oportuno y congruente con el momento. Los programas de formación están ubicados en una realidad, en un país, en un momento histórico. Ubicar el programa en un contexto es hablar de la realidad social, del entorno cultural, de la historia de la sociedad, de una sociedad en particular; implica preguntarse críticamente por el desarrollo de la sociedad en lo económico, político, educativo, humano; teniendo en cuenta las tendencias mundiales, regionales, nacionales o locales.

Hablar de contexto implica, necesariamente hablar de realidad social, de entorno cultural, de historia; de periferia que afecta estructuralmente a los sujetos que lo construyen y lo componen, implica preguntarse críticamente por el desarrollo de la sociedad en lo económico, político, educativo y humano; teniendo en cuenta las tendencias mundiales, regionales, nacionales o locales.

De igual forma, el contexto implica la comprensión y/o explicación que se establece de una sociedad, una región geopolítica o un campo fenoménico en un momento determinado, en relación con otro criterio de su misma naturaleza. Su estudio y entendimiento permite la lectura de las demandas legítimas que la sociedad le está haciendo al conocimiento en ese momento determinado.

Un conocimiento pertinente es aquel capaz de dar cuenta de un contexto, haciendo uso de las teorías propias de las disciplinas para aportar conocimiento científico a las tendencias de la sociedad, por tanto es necesario entender el contexto social, como el mundo en el cual se desarrolla la disciplina en la historia.

En este sentido, el problema educativo que habrá de abordarse será el de los mecanismos y dispositivos articuladores entre el contexto so-



cial y el contexto disciplinar, que permitan ubicar el currículo en la cultura. Toda vez que el significado de la disciplina tendrá sentido, no solamente por la congruencia de sus reflexiones teóricas, sino también porque hace parte de la construcción histórica y social de la comunidad y, por ende, de la cultura.

Por otro lado, las nuevas lógicas pretenden que los actores curriculares puedan integrar problémicamente el saber, en tanto configuran preguntas, articulan búsquedas y asumen incertidumbres. En este escenario, los contenidos se orientan de manera pertinente hacia los problemas planteados, dando lugar a una formación que redimensiona la crítica, valora el cambio y re-significa las nociones de sujeto y de mundo.

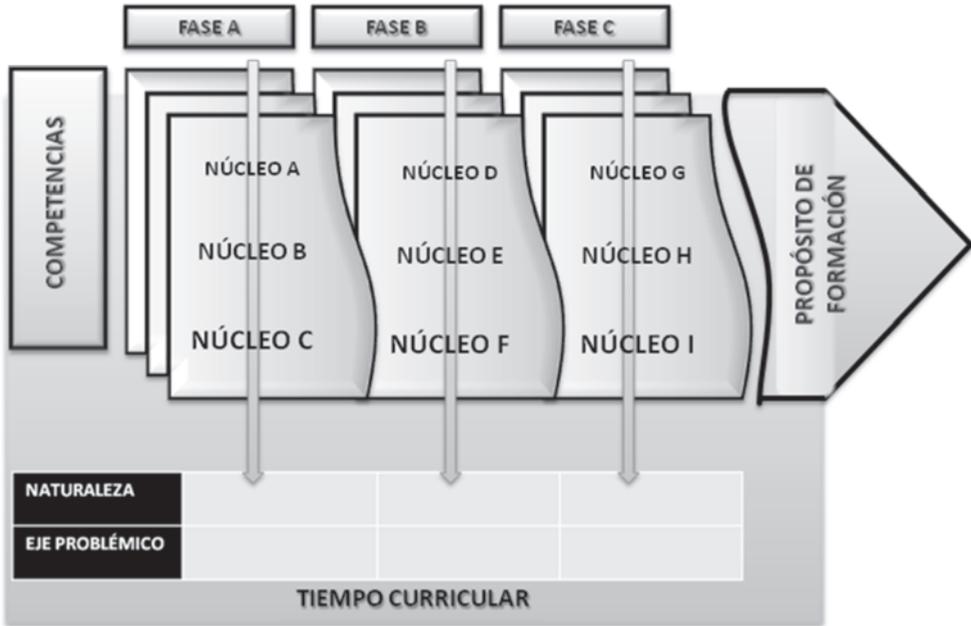
Este cambio advierte no sólo modificaciones formales, en términos de la reorganización de la estructura macro y micro curricular, sino también en la articulación de problemas y estrategias que posibilitan la emergencia de las competencias por fases, que llevadas a la actuación irreductiblemente exigen una nueva lógica evaluativa.

En este sentido, la relación entre problemas y evaluación por competencias permite la pregunta por la organización del conocimiento y funda la posibilidad de ordenar la estructura curricular, de tal modo que pueda concretarse en núcleos y componentes (ver capítulo 5).

Un currículo que parte de la idea de que los conocimientos se enseñan de la misma manera que se desarrollan, debe incorporar una organización de la investigación que al tiempo articule problematización, desarrollo del conocimiento y líneas de investigación.

Entonces se proponen los siguientes ejes problémicos estructurales en el marco de esta categoría de análisis, según los argumentos expuestos hasta este punto.

Gráfica No. 10. Ejes



4.8 COLECTIVOS DOCENTES

Así las cosas, en línea de un currículo problémico de naturaleza integrada e integradora, cuya funcionalidad no está mediada por los contenidos sino por los problemas que atraviesan los núcleos epistémicos o temáticos, deviene la necesidad de organizar los actores del currículo a manera de comunidades académicas o colectividades.

Alrededor de cada núcleo epistémico o temático se organizan colectivos docentes, quienes en debate permanente estructuran las intelegibilidades del núcleo, formulan propuestas pedagógicas y didácticas acordes con la naturaleza de cada núcleo proyectan investigaciones correspondientes a las preguntas y actualizan continuamente sus conocimientos y propuestas de enseñanza/aprendizaje (ver capítulo 5).



Una organización de tales características implica la mirada desde diferentes versiones y disciplinas el problema en cuestión, es allí entonces donde se pone en evidencia la interdisciplinariedad y la flexibilidad.

La flexibilidad, en la medida en que el profesional en formación se topa con la colectividad donde se debate el núcleo de intelegibilidad en toda su magnitud, propiciando la posibilidad de identificar posturas, divergencias y también convergencias, oportunidades de ahondar y de profundizar en aquellos que de alguna manera correspondan a sus intereses y preguntas.

A su vez, los colectivos docentes organizan las prácticas (de laboratorio, de observación, profesionales, o en instituciones) argumentando su articulación, utilidad, papel y funcionamiento.

4.9 INVESTIGACIÓN EN EL CURRÍCULO

La organización de un currículo en lógica problémica se articula inevitablemente con la investigación como eje transversalizador y dinamizador de la formación de manera transformadora de la mirada tradicional, donde su papel había sido el de enseñar fundamentalmente metodología de la investigación, bajo el presupuesto de que es posible aprender investigación conociendo sus fases o mecanismos de funcionamiento.

Acá se propone problematizar, a partir de la organización de la investigación, la enseñabilidad de la disciplina, la educabilidad del sujeto, el desarrollo del conocimiento disciplinar en versiones diversas o los mecanismos de aproximación al problema del objeto de estudio de la disciplina.

Si la investigación es indagación sistemática y autocrítica, por tanto un currículo problémico es aquel que propone que tanto docentes como



dicentes en su acercamiento al conocimiento disciplinario comprueben las implicaciones, teorías y técnicas, así como sus posibilidades éticas. La investigación como pregunta que indaga está basada en la curiosidad, así como en un deseo por comprender; se trata de una curiosidad estable, no pasajera, sistemática en el sentido que se hace acompañar por un método estratégicamente planeado (Stenhouse 1998); por lo tanto al tiempo que indaga, crítica, valida, comprueba, enseña/aprende, despierta espíritu investigativo con rigor científico y metodológico.

Las problematizaciones son acordadas por las comunidades académicas vinculadas con el programa y colocadas al centro de cada fase o ciclo de formación, a manera de eje articulador entre los núcleos epistémicos y temáticos.

Algunas pistas para aportar elementos para acordar las problemáticas que transversalizarán los bloques serían: a) la postura sobre el objeto de estudio propio de la disciplina b) la naturaleza de cada uno de los bloques según sus intenciones fundamentales; c) los núcleos epistémicos y temáticos que se propongan según el desarrollo del saber disciplinar.

Entonces se fundamenta una propuesta de formación a través de la investigación, a partir de: **a)** Aproximación conceptual a la epistemología de la investigación; **b)** Dominio de las lógicas de investigación en ciencias sociales y naturales; **c)** Conocimiento de diversas metodologías investigativas sobre la perspectiva epistemológica que lo fundamenta; **d)** Vivencia de procesos investigativos mediante la vinculación a investigaciones en curso, grupos de investigadores o líneas de investigación⁴³.

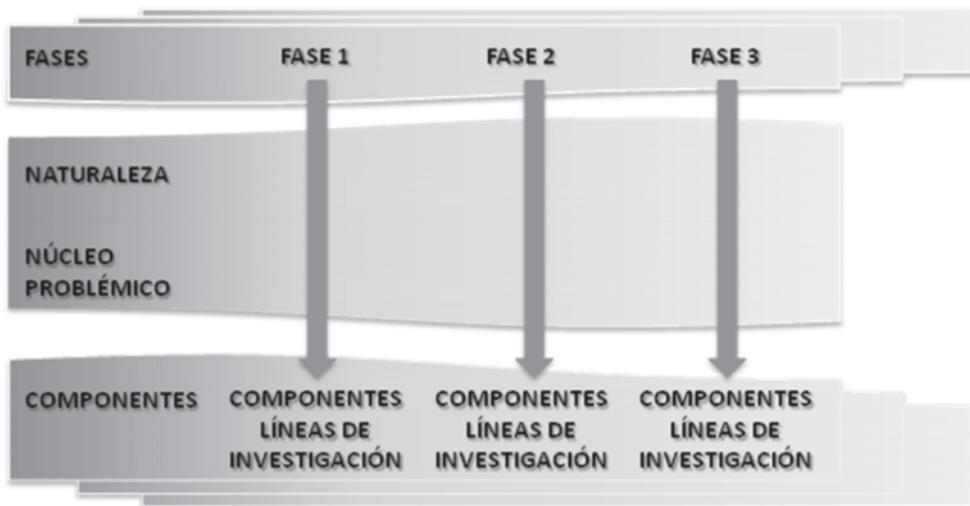
43 Se considera que una línea de investigación se refiere a un área del conocimiento relevante para el desarrollo institucional y regional, que permite plantear y desarrollar proyectos de investigación, que contribuyan a ampliar las fronteras del conocimiento y/o a solucionar necesidades de distinta índole: sociales, tecnológicas, educativas, es decir, de todo aquello que hace referencia al objeto de estudio de cada disciplina.

Son características de la Línea de Investigación su continuidad en el tiempo, su desarrollo teórico progresivo y el hecho de que posibilita hacer una investigación de mayor relevancia y profundidad, donde comparten docentes y dicentes en un proceso permanente de investigación.

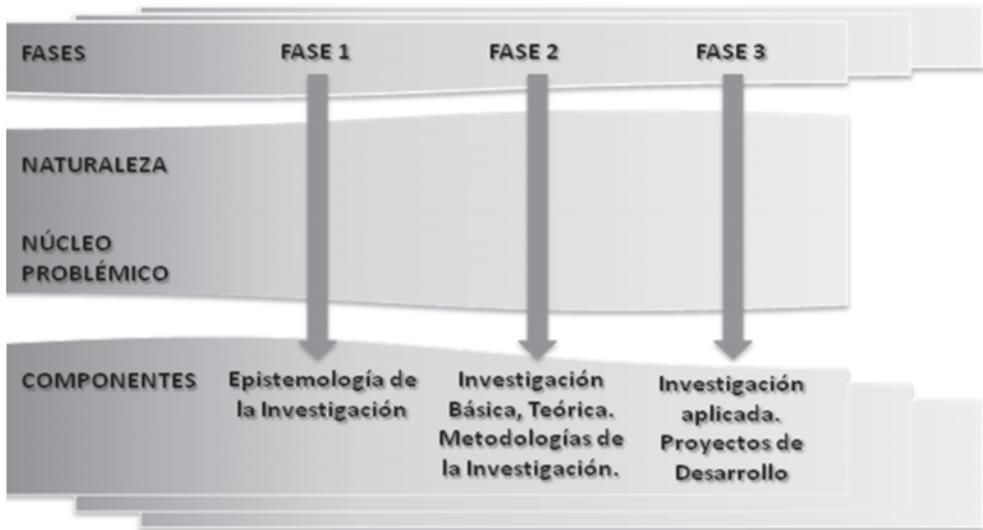
Los Grupos de Investigación y sus líneas de investigación permiten: **a)** Favorecer la investigación en el programa; **b)** Optimizar la utilización de los recursos institucionales a los niveles humano, técnico y financiero; **c)** Propiciar la formación de investigadores; **d)** Facilitar la relación con entidades financieras, la vinculación a redes nacionales e internacionales y la realización de proyectos interinstitucionales e intersectoriales; **e)** fortalecer la consolidación de grupos de investigación y de comunidades académicas; **f)** generar posibilidades de que los docentes participen activa y realmente de investigaciones en desarrollo y; **g)** Facilitar la formación de docentes investigadores adscritos a los programas.

En este sentido, se proponen las siguientes estructuras de organización de la investigación articulada al currículo, un núcleo de investigación que acompaña el currículo con colectivos de docentes así:

Gráfica No. 11a La Investigación en el currículo



Gráfica No. 11b La Investigación en el currículo



4.10 LA PRÁCTICA SOCIAL COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJE

Es importante partir de reconocer la relación diferenciada entre el concepto de disciplina - entendida como saber científico constituido a través de métodos sistemáticos y validados por comunidades académicas o por comunidades sociales; y el concepto de profesión - comprendido, con Guarín (2003) como la vocación social de la disciplina, como el contexto de actuación con sentido de las teorías; conlleva entonces a que se asuma la actuación en una disciplina como **praxis**, en el sentido exacto del concepto.

Al respecto, Acevedo (1983) en su texto *Praxis y Educación*, al retomar a Aristóteles, Marx, Kosik, Sanchez y Bernstein, señala que la praxis no se contrapone a la teoría, sino más bien, que corresponde a una acción consciente y culminante de la teoría, a manera de un saber práctico, de un conocimiento aplicado, de una acción conducente a transformar una realidad determinada. Resumiendo, la praxis es toda actividad orientada hacia fines, cuyo cumplimiento demanda actividad cognoscitiva, aclarando que no toda actividad es praxis.



Es decir, la praxis puede ser comprendida como una unidad dialéctica que conecta la teoría y la práctica para generar explicación y/o comprensión acerca de las acciones transformadoras del hombre sobre el mundo, sustentándolas a partir de la teoría para hacer posible su transformación.

Así entonces, una profesión lleva consigo las teorías disciplinares que la fundamentan y resuelve la relación que establece con los seres humanos y con el mundo en cuanto objetos de su acción, actuando sobre ellos con base en el conocimiento científico, no en la práctica ciega.

La teoría por sí sola no realiza ninguna transformación, es necesario pues que sea encarnada en acciones conscientes clarificadoras de su fin y de sus intenciones, las cuales son dadas desde el conocimiento disciplinar. Como plantea Freire (citado por Acevedo 1983) es la acción y la reflexión orientadas hacia el fin preestablecido lo que permite la transformación, lo que no se logra únicamente con las ideas o con los actos, sino con la praxis.

Siendo una disciplina esencialmente teórica y derivativamente práctica, es sustancialmente práxica (Marin y Tamayo 2003), es en la praxis profesional insertada en los distintos campos de actuación que el profesional se asume como agente de desarrollo y transformación de las condiciones del sujeto humano en el contexto.

En los procesos de formación será indispensable la vivencia acompañada en un escenario de actuación, donde a través de la práctica valide teorías, identifique caminos de acción trazados desde ellas y encuentre métodos de aplicación del conocimiento. Al tiempo, la práctica contribuirá a enriquecer las teorías y las teorías serán transformadas por las prácticas.

Estas prácticas, al ser una estrategia pedagógica más, asumen una postura de apropiación participativa del conocimiento o lo que otros



autores han planteado como "aprendizaje expansivo"⁴⁴, contribuyendo a: **a)** articular los núcleos temáticos y problémicos curriculares; **b)** contextualizar la formación y el programa; **c)** desarrollar las competencias profesionales y disciplinares; **d)** retroalimentar el impacto del saber y del programa en la región; **e)** fortalecer críticamente el desarrollo de teorías; **f)** desarrollar metodologías como herramientas para la resolución de problemas sustentadas desde teorías; **g)** cuestionar propositivamente los sistemas de acción institucionalizados o arraigados socialmente; **h)** confrontar la aplicabilidad y consistencia de los conceptos reconocidos en el procesos de formación; **i)** desarrollar y enriquecer escenarios de actuación profesional en el contexto; **j)** generar nuevas preguntas investigativas; **k)** potenciar actitudes ético-sociales; **l)** sensibilizar al profesional en formación frente a la realidad social; y, **m)** incorporar el conocimiento científico en el desarrollo humano, social y cultural de la región y del país.

Las prácticas sociales deben ser articuladas tanto a las áreas como a los núcleos problémicos, de manera que se contextualice la formación y se aporte a los sistemas de acción institucionalizados y las tensiones que los atraviesan. El fortalecimiento de los contextos de práctica contribuirá al desarrollo de las teorías como herramientas para la resolución de problemas, al fortalecimiento de la capacidad crítica y de descubrimiento.

44 El aprendizaje expansivo se comprende como la ampliación de las habilidades y comprensiones por parte del discente al incorporar conocimiento mediante la actuación de sus saberes en escenarios reales.



CAPÍTULO CINCO

COMUNIDADES ACADÉMICAS Y PROCESOS DE EVALUACIÓN: DINAMIZADORES DEL CURRÍCULO

"Lo que hace de un hombre un ser político es su facultad de acción; le permite unirse a sus iguales, actuar concertadamente y alcanzar objetivos y empresas en los que jamás habría pensado, y aun menos deseado, si no hubiese obtenido este don para embarcarse en algo nuevo".

H. Arendt (1997)



5.1 EL COLECTIVO DOCENTE: FUNDAMENTO DE LA COMUNIDAD ACADÉMICA⁴⁵.

Los colectivos docentes son considerados como comunidades académicas que comparten intereses conceptuales alrededor de fenómenos disciplinares y/o interdisciplinares, los cuales son problematizados a través del encuentro reflexionado, dialogado y teórico de los docentes. Las distintas conceptualizaciones emergentes aportan directamente en la reflexión, desarrollo e implementación de las apuestas curriculares.

El colectivo docente, leído 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 de docentes, pasa por la reflexión de problemas seleccionados previamente (núcleos temáticos y/o epistémicos)⁴⁶ y constituyen la fuente de diálogo, debate y construcción teórica en el interior de los procesos de reflexión e implementación del currículo.

Esto es, alrededor de cada núcleo epistémico o temático se organizan grupos de docentes, quienes en debate permanente estructuran las intelecibilidades del núcleo, formulan didácticas acordes con la propuesta macrocurricular (inspiradas en el PEI), al tiempo que proyectan investigaciones correspondientes a las preguntas y actualizan continuamente sus conocimientos y propuestas de enseñanza/aprendizaje.

Así entonces, los colectivos docentes tendrán que presentar unas dinámicas propias que tengan como cometido la producción y la movilización del saber y presentar las discusiones y problemas más relevantes de su área.

45 Es importante anotar que algunas de las ideas expresadas en este capítulo fueron discutidas en lo que se denominó Primera Comisión de Evaluación del Consejo Académico de la Universidad Católica Popular del Risaralda, a la cual perteneció uno de los autores del presente texto.

46 Ver capítulo tres del presente texto.



Gráfica No. 12 Colectivos Docentes

En este sentido, se plantea la necesidad de construir antes que nada problemas orientadores, los cuales focalizan la búsqueda y ordenan la producción. Estos problemas deben estar aportando al núcleo o al semestre o a la fase, dependerá de la lógica con la que se construya la macroestructura curricular. La clave está en construir problemas cada vez más relacionados y con grados de especificidad cuando se acerquen a la microestructura curricular, por lo tanto, en los escenarios de encuentro en el aula se hace fundamental el despliegue específico del problema.



Cuando el problema orientador de la discusión está planteado por la comunidad académica de profesores, se generan Diálogos con Significado alrededor del problema descrito. Estos diálogos exponen el saber de los docentes y en su socialización se despliega el grado de comprensión que se tiene frente al interrogante, conllevando a que el encuentro reflexionado y el debate permanente instauren la movilización teórica entorno a las distintas comprensiones del problema centro⁴⁷.

Todo lo descrito debe recopilarse (actas, protocolos, textos de ensayo, etc.) como memoria del encuentro e insumo fundamental para la producción escrita de saber, la cual impacta el proceso de interrogación, es decir, que aunque se formule el problema orientador⁴⁸, éste podrá reconfigurarse en el proceso de debate, crítica y reflexión.

Así mismo, la producción escrita de saber también debe orientarse a la pregunta por la forma de su enseñanza, es decir, los docentes del colectivo deben ocuparse de las distintas maneras de socialización, aprehensión y dinámica evaluativa del saber que producen.

47 Los diálogos con significado empiezan a ser pertinentes, en la medida en que exista un salto cualitativo (transformación en la actitud y aptitud de los participantes del proceso) entre el conocimiento aislado y particularizado que produce el sujeto ensimismado y el conocimiento debatido e integrado que producen los sujetos en relación. Es decir, los colectivos docentes considerados como escenarios de articulación del conocimiento, en tanto se supera la unificación y se debate en pluralidad, darán como resultado un conocimiento que gana en complejidad (generación de nuevas redes entre el saber) y por tanto en articulación (nuevas relaciones antes no existentes por desconocimiento).

48 Todo problema debe presentar relación de conceptos, es decir, debe formularse haciendo cruces lógicos de los elementos que lo constituyen, dichos cruces no son otra cosa que las posibles dimensiones por donde el problema se aventurará para ser resuelto o para ser nuevamente interrogado; esto último implica que los problemas no necesariamente tienen una solución definitiva, más bien pueden aparecer nuevos interrogantes que potencian la discusión. Los problemas entonces, implican ir más allá de lo evidente, ir más allá de lo meramente observable y establecer un tránsito consciente entre la observación ingenua del mundo cotidiano, hacia la reflexión argumental, para encontrar en lo ya conocido con anterioridad elementos nuevos que permitan desarrollo y conocimiento.



5.2 METODOLOGÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LOS COLECTIVOS DOCENTES

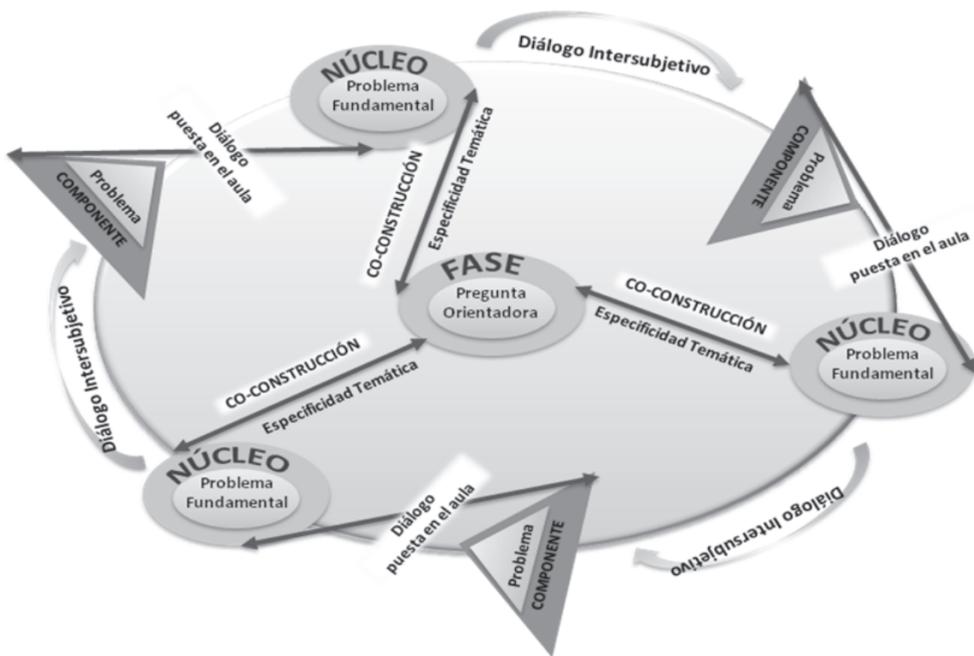
La metodología de configuración y operación de los colectivos docentes debe estar estrechamente vinculada a la lógica curricular con la que se ha pensado la organización del conocimiento disciplinar y/o profesional. La relación entre la macro-estructura del currículo y sus despliegues y los colectivos docentes y sus saberes, se convierte en el fundamento de la socialización del currículo, al tiempo que la clave para la implementación programática con pertinencia y contextualización.

En la educación actual, los nuevos modelos curriculares proponen formas nuevas de encarar el trabajo docente en las aulas; sin embargo, es común hallar fuertes resistencias en los estilos de enseñanza. Lo anterior confirma que el cambio no se desprende directamente del diseño de planes y programas, sino que se vive como proceso paulatino en el que confluyen experiencias personales socializadas en escenarios colectivos. Así que, es el profesor y el estudiante con sus intereses, vivencias, vicisitudes e inteligencia quienes, en última instancia, dan cuerpo al currículo y lo convierten en su principal fuente de trabajo.

En los programas académicos o en las facultades, o en los departamentos, debe existir un comité guía, donde se debaten de modo permanente las bases, estructuras y planes programáticos generales de la estructura curricular. Allí coinciden los distintos coordinadores de colectivos de fase, de ciclos, de etapas, los cuales facilitan la reflexión disciplinar e interdisciplinar más específica, dando lugar al trabajo de núcleos y componentes; en el esquema se muestra el proceso (Gráfica No. 13).

Otro asunto interesante que pasa por la instauración de los colectivos docentes es la re-dimensión de las teorías curriculares que integran el programa y/o la facultad. Sobre esta idea, los maestros intervienen de modo directo sobre las reflexiones curriculares haciendo que su despliegue pueda hacerse efectivo en el aula con su **Trabajo problémico curricular**.

Gráfica No. 13 Proceso de Constitución de los Colectivos



Para que se comprenda el despliegue es necesario triangular tres elementos fundamentales, maestro-estudiante, currículo y Disciplina (Gráfica No. 14). En esta triangulación emergen elementos de fundamental análisis, así:

Al relacionar el **maestro-estudiante** con las **teorías y acciones curriculares**, emerge necesariamente la pregunta por la construcción pedagógica y didáctica en y para el aula; de esta relación se desprenden interrogantes tales como ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?,



¿cómo se generan aprendizajes significativos?, ¿a qué sujetos se les enseña?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, al tiempo que, ¿cómo aprender?, ¿qué aprender?, ¿cuándo aprender?.

Estas y otras preguntas son esenciales en la dinámica interna del colectivo docente, con ellas se inicia un proceso de intercambio de experiencias entre maestros que son valiosas para la construcción de esquemas y modelos consensuados que serán llevados al aula, en donde los estudiantes serán los directos beneficiados.

En la relación **maestro-estudiante** con **la disciplina**, emerge la revisión y actualización permanente de los diferentes conceptos y campos que integran un saber disciplinar, sus criterios epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos configuran la búsqueda de los principios que la fundamentan y sus criterios de pertinencia y contextualización representan los interrogantes que moldean sus procesos de profesionalización. ¿Qué esperar del saber y la actuación de la disciplina a la que pertenecemos?, ¿cómo construir y constituir saber con relevancia y pertinencia en la disciplina?, son interrogantes por resolver para iniciar una construcción de conocimiento interdisciplinar, tan de moda cuando se hacen colectivos docentes.

En la relación del vértice **Currículo** con el de **Disciplina**, toma relevancia la reflexión sobre los procesos que configuran la lógica de ordenamiento de los saberes disciplinarios para optar por su enseñanza, su aprendizaje y por ende su construcción permanente, esto es la forma como se ordenan, configuran y seleccionan las distintas teorías curriculares que fundan la macro-estructura del programa y/o la facultad y que conllevan a las distintas formas de educabilidad y enseñabilidad de las disciplinas.

En este sentido, los colectivos docentes deben ocuparse, y de modo fundamental, de los problemas curriculares en el mismo nivel de los

problemas disciplinares; en este orden de ideas, el maestro tiene una doble condición, conocer, comprender y actuar su saber particular y saber, interpretar y realizar su conocimiento curricular.

Gráfica No. 14 Trabajo Problemático



5.3 LA EVALUACIÓN: UNA PROPUESTA ESTRUCTURAL PARA SU IMPLEMENTACIÓN

"La evaluación debe convertirse en un proceso tal, que permita al Docente y al Estudiante reflexionar sobre sí mismo, sobre el lugar que ocupan en el proceso, sobre su realidad y su relación con el saber".

Tamayo G. (2008).

La evaluación es uno de los procesos fundamentales en el acto educativo, con ella la triada Docente - Estudiante - Conocimiento se ve estimulada y potenciada; sobre todo, la evaluación permite la observación crítica del proceso, en tanto en cuanto estudiantes y docentes puedan valorar dialógicamente los indicadores de logro alcanzados y



los niveles de acercamiento a las competencias formuladas en las fases o etapas de formación.

En este sentido, la evaluación presenta, ante todo, un carácter de retroalimentación, en donde profesores y estudiantes proponen, a través de técnicas evaluativas específicas, escenarios para determinar los niveles de aprehensión del saber.

El llamado que la propuesta pedagógica de la Universidad Católica Popular del Risaralda hace al respecto es el que sigue:

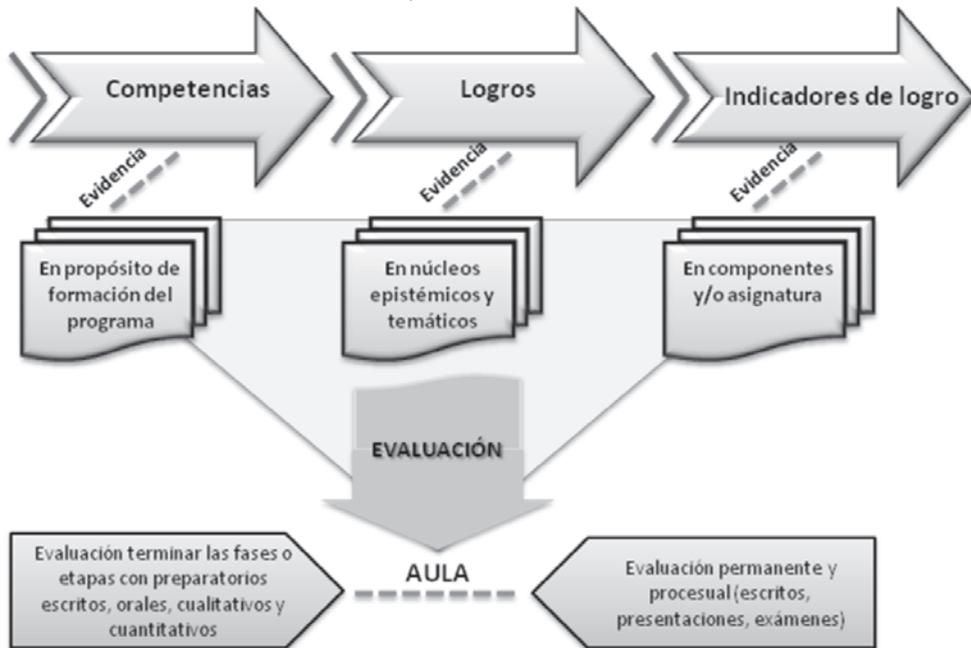
"En primer lugar una valoración orientada hacia la retroalimentación y no hacia la aprobación o la sanción, debe tener un carácter continuo. Esto significa que la valoración no debe cerrar capítulos, sino valorar los logros y los problemas de un trabajo para orientar las siguientes acciones tendientes a cualificarlo".

Así que **NO** es una evaluación estimulada por lo explícito del control en la promoción o una evaluación centrada única y exclusivamente en el estudiante, en donde el docente es sólo quien evalúa. **NO** debe ser una evaluación que se presente como fin en sí misma, sino como un proceso continuo y permanente (en el semestre) de los tres participantes Docentes, Estudiantes y Saber.

Así entonces, la evaluación, a la par con los currículos, debe dar un paso de lo agregado hacia lo problémico y articulado, en donde la valoración incluya coherentemente las demarcaciones curriculares (propósitos de formación) que en el interior de los diferentes programas se realizan, esto es, las indagaciones y formulaciones macrocurriculares realizadas (fases, núcleos, etapas, nociones de competencia generales, etc.) y microcurriculares (componentes, asignaturas, indicadores de logro, objetivos de contenidos programáticos, etc.) deben estar coherente y pertinentemente ligadas con los procesos de

evaluación formulados⁴⁹. A continuación el esquema que ejemplifica una forma de relación de lo dicho anteriormente:

Gráfica No. 15 Evaluación y Currículo



Así mismo, la pregunta por el momento de formación en el que el estudiante se encuentra, como por el tipo de valor que tiene lo que las personas en los contextos educativos aprenden, se vuelve fundamental para el entendimiento de una evaluación participante y dialogante.

Puede incluirse para esta idea una noción fundamental que transversaliza el acto evaluativo, la construcción y movilización del saber en el aula; en este proceso se involucran docentes, estudiantes y estudiantes pares (monitores), con el fin de dialogar, debatir, reflexionar y evaluar el producto realizado. En el siguiente esquema se puede vislumbrar lo enunciado:

⁴⁹ Es bien importante que los estudiantes conozcan con anterioridad los criterios con los cuales serán evaluados, criterios que se originan con base en las formulaciones de los indicadores de logro que están a la base de lo que pragmáticamente se debe reflexionar, dialogar y aprehender en el aula.

Gráfica No. 16 Triada Docente - Monitor - Estudiante

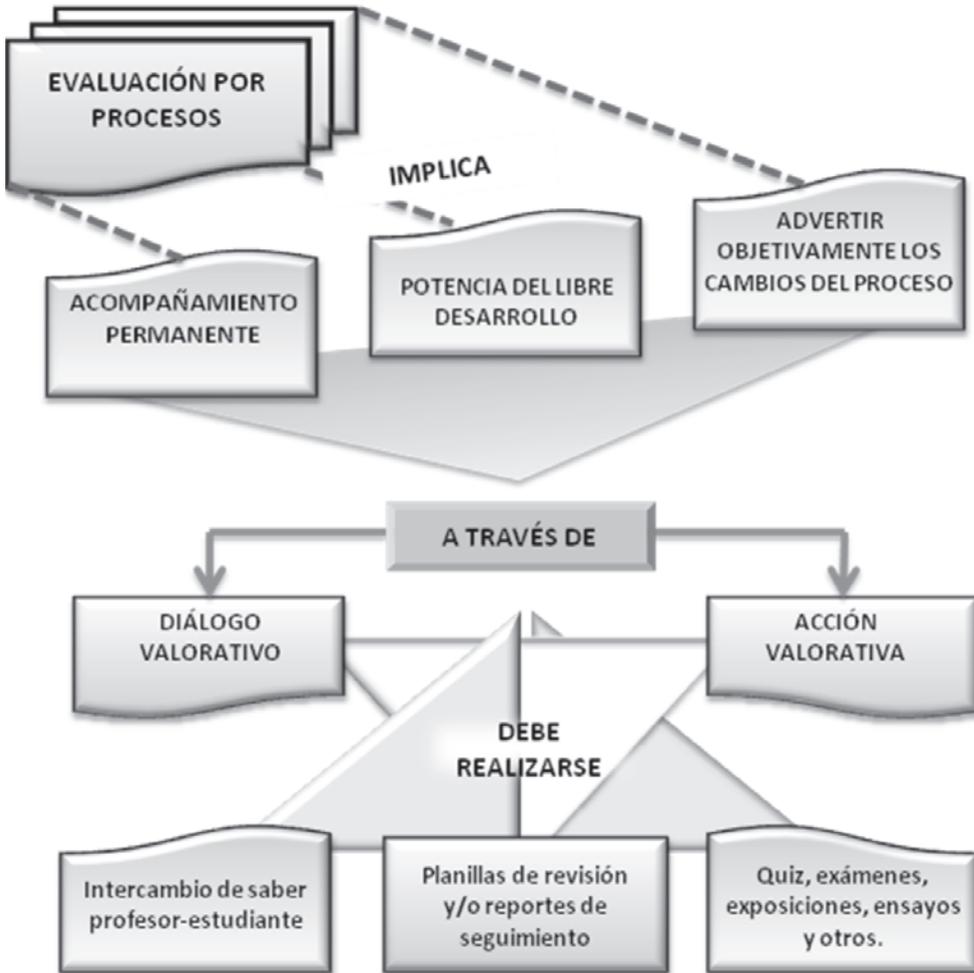


En este sentido y apelando a una propuesta de evaluación estructural, presentamos las siguientes ideas: las mismas no están desarticuladas entre sí, pertenecen a una misma columna, por tanto a una misma acción. Su separación obedece a factores estrictamente metodológicos.

La primera, una **evaluación por procesos**, la cual consiste fundamentalmente en el acompañamiento permanente del estudiante, potenciando su libre desarrollo y advirtiendo objetivamente los cambios que durante el transcurso del proceso los participantes (Docente - Estudiante - Saber) presentan.

En este tipo de evaluación se hace estrictamente necesario tener unas planillas de revisión, o reportes para seguimiento longitudinal y procesual, el cual puede implementarse con la participación de los colectivos docentes. Debe realizarse un diálogo permanente entre profesores y estudiantes y una acción valorativa que permita al estudiante dar cuenta de sus alcances en el interior de su asignatura (ver Gráfica No. 17).

Gráfica No. 17 Evaluación y procesos



Además, se hace indispensable relacionar de modo directo los indicadores de logro formulados con el tipo de prueba asignada, pues es claro que los exámenes que consideran el acto de memorizar como única estrategia de aprendizaje no son los indicados para dar cuenta objetiva de algunos de los indicadores de logro⁵⁰.

⁵⁰ Es importante aclarar que la evaluación por procesos no significa que todos los estudiantes deben pasar al siguiente nivel obligatoriamente, tampoco que el rigor a la hora de valorar se pierda, además el acto de memorizar algunos de los contenidos es fundamental en este tipo de evaluación, entendido como proceso cognitivo, no así como mecanismo único para la valoración.



En una evaluación por procesos se entiende el ser humano en su dimensión de inacabado, permitiéndole afrontar, en unos tiempos previamente concertados, el conocimiento nuevo. En una evaluación por procesos debe estar claro que las cosas en el currículo no son, van siendo, tal cual nosotros en el mundo.

La segunda lógica implica una **evaluación articulada y problémica o problemática**, en donde los distintos componentes o asignaturas con su saber específico permiten una lectura compleja y comprensiva de un problema previamente formulado, en el cual confluyen críticamente distintas posturas, distintas respuestas, al tiempo que múltiples miradas y conceptualizaciones.

En la base de esta evaluación articulada y problémica está la consideración del saber como un entramado complejo de múltiples relaciones, no un conocimiento aislado y departamentalizado, esto implica necesariamente considerar una dimensionalidad interdisciplinaria del saber, al tiempo que determinar que el conocimiento disciplinar se coloca como fundamento de todo avance inter y transdisciplinar. Es decir, no será posible realizar avances interdisciplinares, si en el interior de las distintas disciplinas dialogantes no existen productos investigativos y reflexiones y movilizaciones teóricas sistemáticas.

La evaluación articulada y problémica implica entonces la identificación previa entre docentes y estudiantes de grandes problemas transversales, formulados a través de preguntas y/o temáticas (presentadas a través de proyectos, protocolos, módulos, entre otros.) que al ser abordados permitan el análisis múltiple de distintos saberes intra o inter disciplinares. No es posible que un sólo docente o una única perspectiva resuelvan el gran problema, por lo tanto la formulación de subproblemas es una tarea interesante en la medida en que éstos formalizan los alcances que específicamente se le pueden entregar al problema central o macro.

En la implementación de esta modalidad evaluativa es preponderante el papel de los colectivos docentes, en ellos se formalizan los proble-



mas y se debaten los caminos a seguir para generar nuevas y mejores preguntas de parte de estudiantes y profesores⁵¹.

En este sentido, la evaluación no sólo se vislumbra como la posibilidad de visibilizar y valorar los objetivos de logro propuestos, sino también como la oportunidad de generar nuevos acercamientos a las premisas de aprehendizaje que se consideran fundamentales en el aula, al tiempo que nuevas formas de acceder al conocimiento de las ciencias, la filosofía y las artes.

Gráfica No. 18 Evaluación y problemas

⁵¹ Se hace alusión a las nuevas preguntas puesto que aquí el conocimiento no se entiende como una verdad absoluta e inmóvil, más bien se comprende un conocimiento en constante movimiento y a la pregunta como la generadora permanente de nuevas formas y maneras de conocer.



Una tercera lógica es la **Evaluación por competencias**, la cual debe valorarse con base en las dos propuestas anteriores, sobre todo en lo atinente a la necesidad de no fraccionar el conocimiento, dando lugar a una lectura del mundo, del hombre y las cosas desde una mirada multidimensional. Al respecto Morín (2000, p. 34) propone lo siguiente:

"La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional, es una inteligencia miope que termina normalmente por enceguecerse. Destruye desde el óvulo las posibilidades de comprensión y de reflexión; reduce las oportunidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo. Por ello, entre más multidimensionales se vuelven los problemas más incapacidad hay de pensar su multidimensionalidad; entre más progresa la crisis, más progresa la incapacidad para pensar la crisis; entre más planetarios se vuelven los problemas, más impensables son. Incapaz de proyectar el contexto y el complejo planetario, la inteligencia ciega se vuelve inconsciente e irresponsable".

Esta visión de las cosas implica, de igual forma, una reconsideración del concepto de competencia, trascendiendo la definición de Hernández, Rocha y Verano, citados por Tobón (2006) "saber hacer en contexto", hacia un concepto de competencia que no simplemente tenga que ver con lo directamente observable y fáctico, sino más bien como "una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas donde se combinan conocimientos, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones" (Gonczi y Athanasou, citado por Tobón 2006, p. 47).



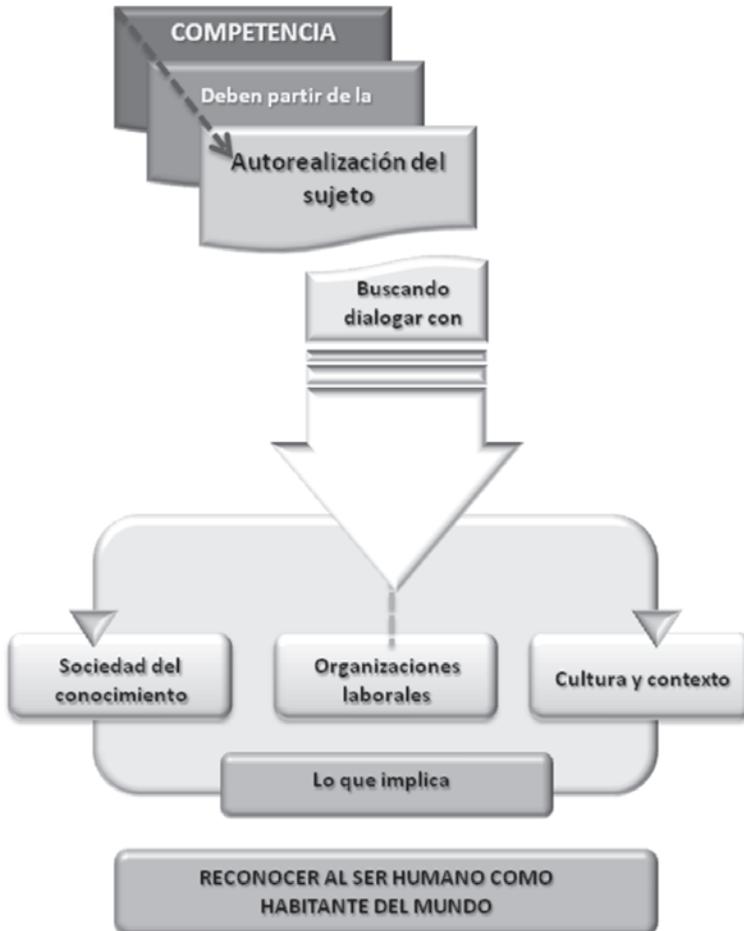
Lo anterior implica necesariamente comprender las competencias en el marco de la integralidad, esto es, adentrarnos en el saber hacer, saber conocer, saber pensar, saber ser, saber sentir en todo lo que corresponde a la formación personal y profesional. Significa que todos los estamentos que componen el complejo entramado de la vida de la Universidad estén insertos en esta lógica, pues es con base en la ayuda mutua, la cooperación y el diálogo permanente que se pueden adecuar ideas renovadoras y de alto impacto.

La competencia no puede entonces reducirse a niveles cognoscitivos, pues se formarán sujetos con cabezas grandes y con corazones pequeños y no puede reducirse a lo axiológico, puesto que se formarán sujetos con grandes corazones pero con poco criterio y sistematicidad profesional.

La búsqueda por el sujeto integral con apoyo de la Universidad en su propio proceso, está referida a la búsqueda de lo cambiante, de la incertidumbre, pero sobre todo referida a la búsqueda por la dialéctica entre lo cognitivo, lo emocional, lo axiológico y lo científico, condiciones éstas que se reúnen en la complejidad estructural de todos los seres humanos.

Al respecto, Tobón (2006, p. 49) refiere: "las competencias parten desde la autorrealización personal, buscando un diálogo y negociación con los requerimientos sociales y empresariales, con sentido crítico y flexibilidad, dentro del marco de un interjuego complementario *proyecto de vida-sociedad-mercado*, perspectiva que reivindica lo humanístico, pero sin desconocer el mundo de la producción".

Gráfica No. 19 Evaluación y competencias



5.4 ALGUNAS IDEAS PARA LA FORMULACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Las competencias deben formularse con base en la apuesta que se hace en el **propósito de formación**, en el cual deben confluir la formación humana y profesional como elementos constituyentes y necesarios.



De igual modo, la formulación de las competencias debe estar antecedida por la adecuación reflexionada de una taxonomía particular del tipo de competencias que se buscan o se pretenden conseguir (esto es el diálogo de expertos en currículo y estudiantes que proponen con criterio de conocimiento disciplinar- profesional las competencias; la integralidad se garantiza si existen unas competencias transversales (saber ser).

La sugerencia curricular es que estas competencias estén formuladas en la macro-estructura, es decir, puedan pertenecer a fases o etapas o ciclos propedéuticos, para garantizar su transversalidad en el tiempo de la formación y, por ende, su búsqueda de consecución pueda estar mediada por todos los actores y escenarios del currículo.

En el mismo sentido, si la competencia está formulada en este nivel, su evaluación debe constituir una ocupación permanente. Por tanto, la competencia deberá ser evaluada en el momento en que se tenga presupuestado finalizar la etapa, la fase o el ciclo propedéutico. Dicha evaluación deberá constituir un compendio de lo logrado por el estudiante y el profesor en el proceso de formación planteado con anterioridad, es decir, la evaluación debe constituir la valoración de los semestres en donde se desarrolló la competencia o las competencias.

No obstante, debe ser claro que al estudiante no podrá devolversele en el proceso (por ejemplo, un estudiante que al terminar su fase en tercer semestre, por no dar cuenta de algunos aspectos valorados, no podrá regresar a segundo o primero); así que, la evaluación de la fase, de la etapa o del ciclo constituye una herramienta de **identificación, de caracterización y regulación** del currículo, en tanto se determinan los avances y se obtienen datos para mejorar algunos de los procesos de enseñanza- aprendizaje de los participantes.



En este sentido, el diseño de pruebas⁵² para la realización de esta valoración debe estar enmarcado, como se dijo anteriormente, en la taxonomía particular que de las competencias se ha elaborado (ésto de acuerdo con el nivel disciplinar y los planteamientos particulares que en cada profesión se requieran), al tiempo que articulará problémicamente preguntas esenciales, diseñadas por parte del colectivo docente e inspiradas por los distintos indicadores de logro formulados en cada una de las asignaturas, por tanto deberán expresar las competencias propuestas para el nivel curricular presupuestado y valorar habilidades, conocimientos, destrezas, aptitudes y actitudes de los participantes del proceso educativo.

52 El diseño de las pruebas puede contemplar aspectos cuantitativos (a través de valoraciones orales, problemas sugeridos como preguntas a resolver, test, etc.) y cualitativos (sobre todo para aquellos momentos en los que es necesario valorar criterios éticos, morales y axiológicos)



EPÍLOGO

Mg. NAREN SOL PIEDRAHITA

"Es asunto fácil conocer los efectos de la miel, el vino, las hierbas, la cauterización y el corte. Pero saber cómo, a quién, y cuándo deberíamos aplicar estas cosas como remedios, es nada menos que la empresa de ser médico"

Ética a Nicómaco (Libro V, 1137^a)



Y si se agrega que también es la empresa de la educación, es justamente por ello que los postulados trazados en el libro de Beatriz Marín y Gonzalo Tamayo resultan esperanzadores y a la vez sorprendentes. Es un libro excepcional que explica cómo puede ser posible que los conocimientos aún vivos transiten en las prácticas pedagógicas y es admirable porque muestra cómo el currículo está ligado a las ideas de conciencia, identidad y deseo que transmite la cultura y que pueden ser transformadas por un sujeto crítico.

En el marco de las continuas reformas de la educación, de sus crisis mismas aún palpitantes, ¿qué promesa hace este libro sobre diseño curricular a la educación y a la transformación del sujeto humano? Y, especialmente, ¿qué convicción profunda alienta a creer seriamente en la educación a pesar de ser una empresa arriesgada? Surgen en este libro nuevas respuestas a viejas preguntas sobre la calidad de la educación, frente a las cuales, responder con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios, sólo vuelven más insalvables los escollos en torno al significado de la educación, por el que toda época desde los tiempos antiguos se pregunta y porque parece natural que hallar la respuesta permite siempre un nuevo comienzo para todos, como bien se muestra en uno de los apartados del libro, donde los autores organizan un itinerario describiendo para el lector las formas que ha encarnado la educación en el transcurrir histórico.

Las soluciones a la pobreza, la opresión y la explotación, la fundación de un nuevo orden y la confianza en la perfectibilidad humana, por mencionar unos cuantos ideales, siempre han dado a la educación nuevos impulsos y la actualizan siempre en un papel preponderante para el hombre moderno de cada momento histórico.

Sin embargo, estos ideales tan antiguos como el hombre entrañan algunas contradicciones y no pocos desengaños frente a la forma como ha sido concebida la naturaleza de la educación y por ello, la



reflexión de Beatriz Marín y Gonzalo Tamayo, ilumina con planteamientos que no surgen de un compromiso inmediato, sino de un interés genuino, un escenario oscurecido por prejuicios que en el peor de los casos son alentados por la tradición.

En el escenario de un currículo en perspectiva relacional, emergen ideas que además de articularse con una experiencia formativa, cuyas bondades son evidentes, dejan lecciones a considerar frente a las preguntas recurrentes de la educación.

I

Los autores ubican un hecho que por muy claro que parezca, a veces se olvida y es que la educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, la cual se renueva siempre por el nacimiento continuo de nuevos seres.

Además, estos seres humanos, no están hechos por completo sino que se encuentran en un estado de formación, ya que el mundo les es extraño y se transforma de manera permanente. La educación presenta entonces al mundo pero también se relaciona directamente con la vida, aunque no es función del crecimiento meramente vital. En palabras de los autores, la educación encarna la cultura y su red de significados.

Esto significa que los seres humanos toman medidas para el redescubrimiento en cada generación sucesiva de las herramientas ya creadas; convertirse en un ser cultural y hacer los arreglos para que otros se conviertan en seres culturales son partes íntimamente relacionadas de un único proceso llamado enculturación.

Así, se entiende que la cultura es acumulativa y persiste en y por la educación. La cultura es entendida en esta perspectiva educativa y de acuerdo con otras aproximaciones contemporáneas, como un siste-



ma semiótico, compuesto por otros sistemas semióticos -entre ellos, el lenguaje- que se transmiten por las prácticas educativas, comunes a todos los seres humanos.

Simplemente, hacen énfasis, no es posible pensar la humanización sin cultura y a ésta sin la educación. Y por supuesto, no lo es, pero se olvida fácilmente en medio de la literatura científica que abunda en explicaciones innatistas sobre el ser humano. Sin ahondar en la discusión, es posible afirmar con Clifford Geertz y Vigotsky: el ser humano nace incompleto y sólo la cultura lo completa ("El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre", en *La Interpretación de las Culturas*. Barcelona: Gedisa, 1995), Wertsch, J. (1993). *Vigotsky y la formación social de la mente*. México: Paidós).

Esto lleva a situar definitivamente a la educación no sólo en un ámbito formal, sino también en los diversos escenarios donde los seres humanos se enseñan unos a otros, donde se comunican de manera significativa conocimientos de cualquier índole enmarcados siempre en una perspectiva relacional.

Parece claro entonces, que en ocasiones se comprende la función de la educación es reproducir la cultura que la apoya y no sólo reproducirla a ella, sino además sus fines económicos, políticos y culturales. Por ejemplo, el sistema educativo debería producir una fuerza de trabajo afanosa y sumisa para mantener la sociedad en la cual está inscrito: trabajadores no especializados y semi-especializados, administrativos, cargos intermedios y en fin, un conjunto de seres humanos convencidos de que una forma de vida así vale la pena ser vivida y que la sociedad en la cual están insertos es la única sociedad válida.

La educación como reproducción cultural se expone al empantanamiento, hegemonía y convencionalismo, incluso aunque haga la promesa de conservar los bienes culturales. También surge la



paradoja relacionada con el hecho elemental pero pasmoso según el cual, una gran educación recibida por las personas, no se refleja necesariamente en profundas modificaciones sociales o políticas.

Por ello, plantean Beatriz Marín y Gonzalo Tamayo, la educación tiene una función apaciguadora, media entre la cultura y sus influjos y los modos como el sujeto se interroga por ellos. Sencillamente no son posibles los procesos de subjetivación humana sin la cultura, pero ésta a su vez es transformada por un sujeto que la ha incorporado críticamente.

¿Cómo el sujeto incorpora críticamente la cultura? ¿Por qué el acceso al conocimiento objetivo, especializado y verificable no conduce a la interrogación por los distintos influjos culturales? O a plantearse como Sócrates alguna vez lo hizo: *Una vida sin examen no vale la pena ser vivida.*

Porque tal vez un hecho resultante de las diversas transformaciones políticas y sociales que emergen en estos últimos tiempos es la gran diferencia entre conocer y buscar sentido. El conocimiento construye el mundo, le permite al ser humano ir tras su curiosidad, abriendo nuevos horizontes, aunque los fines de esa curiosidad hayan sido alcanzados. Finalmente, los conocimientos acumulados por la humanidad configuran el gran tesoro de la civilización, aquellos que son transmitidos en los diversos escenarios educativos, con acciones secuenciales, estructuradas.

A diferencia del conocer, la búsqueda de sentido, como actividad propiamente dicha no parece dejar ningún producto tangible tras de sí como desarrollos tecnológicos o certidumbres demostrables, y tampoco se produce en diálogo con los demás, más bien se produce en diálogo del hombre consigo mismo, allí donde la conciencia habita, donde la conciencia reflexiva se torna conciencia moral.



Esta conciencia moral traza para el hombre un horizonte que no le prescribe reglas ni valores y le otorga en cambio la posibilidad de acuerdo con los otros a partir de su propia subjetividad. La incorporación crítica de la cultura, entonces implica la capacidad de juicio y no sólo el acceso al conocimiento; implica tomar decisiones conjuntas sobre el mundo y sobre las acciones que lo han de transformar. ¿Significa esto que el currículo como acción educadora intencional, predetermina resultados en los aprendizajes de los educandos?

En rigor, la educación como se entiende desde la perspectiva del currículo relacional, ejercita las facultades del juicio y la comprensión propias de la conciencia, sin coacción alguna de saberes técnicos o especializados. No es moralizante puesto que no transmite los sentidos; crea en su lugar las condiciones de acompañamiento, de orientación y guía que propicien una actitud de cuidado por el mundo y del gusto por ejercer la libertad.

II

Lo considerado en el anterior epígrafe permite explicar al menos parcialmente la potencialidad de los planteamientos registrados por Beatriz Marín y Gonzalo Tamayo. Se lee en ellos una concepción de sujeto y aprendizaje distintos, apuntalados en un currículo integrado y problémico.

No obstante la certidumbre sobre las bondades de dicho currículo, inquieta saber que como experiencia educativa no se reitera en los diversos espacios propios de la educación superior. En su lugar, prevalece una cultura curricular distinta, misma que genera prácticas pedagógicas específicas. Pertenecen a esta cultura los currículos agregados, que como bien señala el texto, conciben el conocimiento como algo inerte distribuido en compartimentos estancos o asignaturas, desde las cuales son instruidos los individuos hasta alcanzar los objetivos planteados.



¿Por qué persisten los currículos agregados o por lo menos muchas de sus prácticas en el ámbito de la educación superior?

Se puede responder provisionalmente a esta pregunta afirmando que prevalecen por una concepción específica del conocimiento y de la forma como se produce. Un currículo agregado decididamente se relaciona en forma directa con un conocimiento del que se desconocen sus lógicas de producción y al que se atribuye una organización historicista o por lo menos se desconocen otras, quizá más legítimas.

Pero tal vez el núcleo del problema no es éste. Es probable que se relacione directamente con una ausencia significativa: la de una concepción epistemológica dinamizadora de las distintas instancias curriculares y cuyo lugar no puede ser dado a un sólo curso de epistemología.

No es difícil darse cuenta que esto último es lo que sucede en realidad en los llamados planes de estudios, donde aparecen marginadas las modestas asignaturas de epistemología y filosofía y frente a las cuales el estudiante se halla inerme para comprender su relación con otras asignaturas "propias" de su disciplina.

La marginalidad de la epistemología en la formación universitaria está relacionada obviamente con las concepciones sobre su utilidad; persiste la creencia generalizada de su escaso aporte al descubrimiento y creación científicos en la mayor parte de los casos y en otros, se cree en su aporte a la cultura general del científico, en el aumento de su racionalidad pero también en cómo lo aleja de las tareas verdaderamente importantes.

Agregar asignaturas de epistemología es una solución que fracasa; no se logra un cambio de mentalidad en los estudiantes ni una reorientación de los estudios universitarios simplemente agregando cursos. Debe intentarse entonces una solución integradora. Beatriz Marín y Gonzalo Tamayo proponen un currículo problémico cuya



tarea principal es restaurar el lugar de la concepción epistemológica en el abordaje de los diversos objetos de estudio de las disciplinas.

El currículo problémico se apunala en una concepción epistemológica según la cual la construcción del conocimiento tiene una lógica que debe ser restituida en los escenarios educativos, de tal forma que oriente a docentes y estudiantes a interrogarse por él pero también exige pensar en las concepciones que guían el aprendizaje, la interacción docente-estudiante y la función del docente.

Así, el aprendizaje sólo puede ser concebido como una construcción permanente del estudiante. Los problemas lo son para él porque le son actualizados en escenarios educativos diseñados específicamente, aunque otros hayan pensando en esos problemas antes y otros lo vayan a hacer después.

De igual forma, el estudiante ya no es instruido, interactúa y negocia significados en el aula de manera autónoma, bajo criterios de verificabilidad y validez en torno a los conocimientos que circulan vivos cuando son actualizados desde la lógica de su construcción.

El lugar del estudiante como un sujeto autónomo frente al conocimiento reorienta a su vez el lugar del docente y de la dinámica entre ambos. El docente pasa de ser un modesto instructor, a tener una función intelectual muy clara. En lugar de reproducir sin más la información de manuales y libros guía, reflexiona sobre los conocimientos propios de la disciplina y de la profesión, re-contextualizándolos desde la lógica misma de su producción e invitando a los estudiantes a pensar sobre ellos en el marco de una estructura metodológica clara.

El panorama necesariamente esquemático que hasta ahora se ha descrito, pone de manifiesto la emergencia de una oposición decidida a la cultura curricular agregada. Ello supone necesariamente el incremento de



las investigaciones en torno a organizaciones curriculares orientadas por concepciones epistemológicas articuladas a los distintos objetos disciplinares existentes, a la vez que permite detectar con mayor claridad en un futuro próximo posibles interrogantes sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la lógica curricular problémica e integrada.

III

En el texto de Beatriz Marín y Gonzalo Tamayo se plantean algunas de las prácticas pedagógicas que devienen de una organización curricular problémica e integrada. Se describe tanto el trabajo de los docentes en comunidades académicas llamadas colectivos, como la cultura evaluativa generada.

No obstante la claridad que deja el texto sobre estos asuntos, también permite esbozar un horizonte investigativo evidente que promueva otras investigaciones cuyo objeto de estudio y problemas se relacionen con las distintas organizaciones curriculares emergentes.

En primer lugar y aunque se ha mencionado en el apartado anterior, una concepción epistemológica orientadora de la organización curricular trae modificaciones importantes tanto en las prácticas pedagógicas como en la posición de los estudiantes frente al conocimiento. Si bien son consecuentes con una visión pluralista del conocimiento los autores sugieren una concepción desde la cual las distintas representaciones sobre un mismo objeto puedan ser abordadas en escenarios educativos específicos restituyendo la lógica de su construcción.

En el marco del horizonte investigativo que se esboza en este apartado, vale la pena señalar como una posible pregunta para indagar, el impacto de una concepción epistemológica incorporada a un currículo problémico e integrado, en las prácticas pedagógicas que se de-



rivan de este, tal vez resaltando no sólo las modificaciones en un caso particular, sino de manera comparativa con experiencias curriculares similares y experiencias curriculares distintas.

En segundo lugar, el texto privilegia la autorregulación del currículo a través de la interdisciplinariedad, la relación con el contexto social y la investigación. De estos tres tópicos pueden derivarse algunas cuestiones relacionadas con las formas en que un currículo, trátese de uno problémico e integrado o cualquier otro, concibe la interdisciplinariedad y en consecuencia, los modos como se implementa en todos los escenarios educativos.

Por supuesto, otros interrogantes investigativos surgen al pensar en cómo se encuentran los conocimientos disciplinares y profesionales en los diversos contextos sociales, en las demandas que se hacen, atribuciones y expectativas, pero también cómo los procesos académicos impactan en dichos contextos.

Además de lo anterior, el texto enfatiza en la investigación como proceso de aproximación a la verdad. Al margen de la diversidad de lógicas investigativas existentes, es posible pensar en las formas como los estudiantes son conducidos a través de ellas por organizaciones curriculares distintas y también de las competencias que se forman en ese sentido.

El texto enfatiza en formas evaluativas divergentes de las tradicionales y que se ubican definitivamente en una perspectiva constructivista. Aunque no cabe duda de las bondades de estas formas de evaluar, es posible pensar en procesos investigativos cuyo objeto sea justamente develar la forma como impactan el aprendizaje y como regulan a la vez las prácticas pedagógicas, modulando la relación docente-alumno.

Por último, es conveniente señalar cómo el surgimiento de esta propuesta podría ser comparada y articulada con otras, bien sea del con-



texto en el cual surge o procedentes de contextos diversos. Es indudable que las comunidades científicas se organizan en redes articuladas en torno a los mismos objetivos y los ideales educativos traspasan fronteras geográficas.

CONSIDERACIONES FINALES

Las líneas precedentes en la medida en que lo permite la extensión de este texto, han planteado algunas preguntas relacionadas con la cultura curricular predominante a través de la que justamente es una propuesta curricular novedosa. Esta propuesta ha partido de un ejercicio investigativo previo y del cual se han abstraído las características que pueden ser transferidas a otros escenarios educativos.

En lo que resta de este apartado, vale la pena comentar de manera más explícita las características de la cultura curricular dominante a la que se ha aludido de manera indirecta. Además de los aspectos relacionados con la ausencia de una concepción epistemológica determinada, de la lógica de agregación de asignaturas y del enfoque decididamente instruccional de la enseñanza, también debe hacerse mención de su incidencia en los aprendizajes de los alumnos y en la concepción de vida que orienta.

Las investigaciones recientes, así como también los escenarios de discusión sobre la calidad de los procesos de formación en el ámbito de la educación superior, presentan informes inquietantes sobre el desempeño de los estudiantes, asociado en algunos casos a fracaso y en otros a deserción.

Algunos de estos informes aluden a la reiterada pérdida de asignaturas específicas, otros más descriptivos señalan cómo los estudiantes de algunas carreras y facultades presentan dificultades para la com-



preensión y escritura de textos escritos. En otros, los informes verbales de docentes universitarios denotan preocupación por la ausencia de conocimientos previos por parte de los estudiantes.

Vale la pena señalar que en todos los casos que pueden describirse, la responsabilidad jamás es compartida por los docentes universitarios y los contextos de su práctica pedagógica; en la mayor parte de ellos, se señala siempre como culpable a la educación secundaria y siempre, siempre hay una reiteración sobre la falta de interés y motivación de las nuevas generaciones hacia el conocimiento y por tanto hacia el aprendizaje.

Aunque es claro que la educación secundaria es un ámbito formal de influencia educativa, no puede desconocerse que la educación superior y todos los ámbitos a ella ligada también lo son, por el hecho elemental pero cierto, de que en ellos se aprende. También parece ser cierta la relación distinta detentada por las nuevas generaciones con la escolaridad, si bien a ella no son imputables del todo las dificultades detectadas y las condiciones de fracaso y deserción consecuentes.

Una lógica curricular agregada con un enfoque instruccional, parece ser el nodo de muchos de los problemas de aprendizaje detectados. Si bien las tendencias contemporáneas del campo educativo abogan por una concepción constructivista del conocimiento, del aprendizaje y están a la vez impregnadas por un enfoque socio-cultural, en rigor, el imaginario en torno a estos aspectos sigue estando influenciado por concepciones tradicionales.

Así, el aprendizaje parece ser concebido desde una perspectiva en la cual el que aprende es heterónimo; no se toman en cuenta los aspectos ligados a la motivación, interés, marcos de interpretación previos y búsqueda personal de los aprendices, aspectos de una influencia definitiva en su desempeño.



Por otro lado, prevalece como práctica curricular la adición de asignaturas que sin más cumplan con los contenidos ausentes, sin oportunidad alguna de integrarse de manera coherente para los docentes y por ende para los estudiantes. No resulta coherente porque no es la misma lógica de su construcción y tampoco orienta una preocupación por el conocimiento como un objeto, al cual se puede conquistar aunque siempre de manera provisional.

De lo anterior, no quedan sino prácticas pedagógicas, como contextos limitantes de las posibilidades de aprender, centradas en el logro de objetivos, más que en la formación de competencias. El docente cumple aquí un papel incierto; algunos optan por centrarse en sí mismos como figuras de poder y otros, sencillamente se interrogan aunque para sus preguntas no encuentran siempre respuestas.

Finalmente, un punto álgido en la lógica curricular agregada es la prevalencia de formas evaluativas sumativas, centradas en el producto y cuyo objetivo es contrario al de regular las prácticas pedagógicas y al lugar del estudiante como responsable de su propio conocimiento. Su resultado es evidente, en lugar de realizar un seguimiento a los aprendizajes de los estudiantes, selecciona y excluye a aquellos cuyo desempeño no corresponde con los objetivos previstos.

En todo caso, aunque en algunos ámbitos no sean precisamente estos los resultados, no debe olvidarse que los mecanismos de influencia educativa se relacionan no sólo con el aprendizaje sino con la búsqueda vital que alientan. La relación con el conocimiento, la comprensión del mundo y de la realidad, la responsabilidad social y por ende, la relación con los otros, también se aprende en escenarios donde aparentemente se discuten conocimientos técnicos o especializados.



Como bien es revelado por Beatriz Marín y Gonzalo Tamayo, la humanización es ante todo formación de un sujeto ético, dotado de un juicio reflexivo y ante todo responsable del cuidado de sí y de los otros. El surgimiento de esta propuesta como punta de un iceberg, también anuncia seguramente el surgimiento de otras similares y abre paso a todo un horizonte investigativo en el que muy probablemente, las crisis aún palpitantes, cedan paso a diversas transformaciones en lugar de generar incertidumbre y escepticismo.



BIBLIOGRAFIA

Acevedo, J. (1983). *Cuadernos de Filosofía latinoamericana*. Praxis y Educación. Universidad Santo Tomás.

Amezola, J. (1998). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales*. Documento en fotocopia

Arendt, H. (1997). *La condición humana*. Barcelona. Seix Barral.

Bergen, P. y Luckmann, T. (1983). *La construcción Social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Ed. Aprendizaje Visor.

Bruner, J. (1998). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Compilación de Jose Luís Linaza. Madrid. Ed. Alianza Psicología.

Bruner, J. (1990) *Actos de Significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza Ed. S.A



Díaz Barriga, F. (1997). *Aproximaciones metodológicas al diseño curricular: hacia una propuesta integral*. En Tecnología y Comunicación Educativa. Vol. No. 21

Díaz, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá. Icfes.

Díaz, M. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá. Icfes.

Durkheim, E. (1933). *The Division of Labour in Society*. New York: The Free Press.

Francois, D. (2006). *Bachelard y la epistemología francesa*. Buenos Aires. Ediciones nueva visión.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. Argentina. Editorial Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (2003). *Verdad y Método*. Salamanca. Editorial Sígueme.

Guarin, G. (2003). *Lectura Académica del Marco teórico de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica Popular de Risaralda*. Documento interno. Pereira.

Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa Editorial.

Gergen, K. (1985). *La construcción social de la persona*. EEUU. Springer Verlag.

Gutierrez, M.C (2005). *Formación en Currículo Integrado e Interdisciplinario*. Universidad Católica Popular del Risaralda. Pereira



- Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Ed. Morata
- Magendzo, A. (1993). *Currículo, Educación para la Democracia en la Modernidad. Programa Interdisciplinario de Investigación Educativa*. Colombia
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y Currículo*. Bogotá. Magisterio.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá. Ministerios de Educación Nacional.
- Nubiola J. (1997). *Renovación en la filosofía del lenguaje: Hacia una mejor comprensión de nuestras prácticas comunicativas*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología XVII/1
- Platon. (2000). *El Fedón*. Traducción de Luis Gil. Navarra. Ediciones Folio S.A
- Popper, K. (2001). *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona. Paidós.
- San Agustín. (2002). *Confesiones*. Madrid. Ediciones Gaia.
- Stenhouse, L. (1975). *Neutrality as a Criterion in Teaching: The Work of the Humanities Curriculum Project*. In M.J. Taylor (Ed.), *Progress and Problems in Moral Education*. Windsor, NFER Pub. Company Ltd.
- Stenhouse. L. (1998). *Investigación y desarrollo del Currículo*. Ed. Morata
- Serrano, E. (1998). *Consenso y Conflicto*. Mexico. Ediciones Cepcom.



Reale, G. & Anteseri, D. (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Tomo segundo: Del Humanismo a Kant. Barcelona. Editorial Herder.

Roldan, O. (1997). *Currículo*. Módulo 10 Currículum. Manizles. Cinde UPN.

Tobon, S. (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá. Ecoe Ediciones.

Torrado, M C. (2000). *Educación para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar*. En: BEDOYA, Daniel y otros. *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Valencia, G.C. (2002). *En las sociedades contemporáneas, la organización del conocimiento se hace en flujo interdisciplinario*. Módulo Seminario lógicas de organización del conocimiento. Manizales. Cinde.

Villada, D. (2001). *Introducción a las competencias*. Manizales, Colombia. Artes Gráficas Tizan.

Wunenburger, J J. (2006). *Bachelard y la Epistemología Francesa*. Argentina. Editorial Nueva Visión.



UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA

El escudo de la Universidad está constituido por un círculo en cuyo centro hay un sol que tiene en el interior un libro con dos letras griegas.

El sol tradicionalmente representa a Jesucristo. Él es la luz que alumbr a todo hombre, concretamente al hombre de hoy con sus preocupaciones, proyectos y expectativas. La Universidad quiere ser un instrumento eficaz al servicio de la luz de Cristo que ilumina al hombre.

“Para vosotros se alzar á un sol de justicia que traer á en sus alas la salud”
(*Malaquías 4,2*)

“Por la entrañable misericordia de nuestro Dios nos visitará el sol que nace de lo alto para iluminar a los que viven en tinieblas y en sombras de muerte, para guiar nuestros pasos por el camino de la paz” (*Lc. 1,79*)

El libro representa la Universidad; en las páginas están grabadas dos letras griegas, que son las iniciales del nombre de Jesucristo: la iota de Iesous (Ι) y la Ji de Christós (Χ), porque la comunidad universitaria quiere ir al hombre para darle la luz recibida de Cristo.

“La Palabra (Cristo) era la luz verdadera que alumbr a todo hombre”
(*Juan 1,9*)

Las palabras latinas “illuminat hominem” (“ilumina al hombre”) recogen el sentido de la misión de la UCPR.” Por tanto su razón de ser es la de ofrecer a cada bachiller el APOYO para que llegue a Ser Gente, Gente de Bien, Profesionalmente capaz, y esto como realización de su proyecto personal de vida, que lo hará “instrumento eficaz al servicio de la luz de Cristo que ilumina al hombre”.

ISBN: 978-958-8487-00-7



9 789588 487007