

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Configuraciones del currículo: propósitos formativos y contenidos de aprendizaje

Curriculum configurations: training purposes and learning content

Configuraciones curriculares: propósitos de treinamento e conteúdo de aprendizagem

*ALEXANDER LUIS ORTIZ OCAÑA 

* Doctor en Ciencias de la Educación. Docente Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Profesor del Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA-Universidad del Magdalena, Colombia. <https://orcid.org/0000-0001-5594-9422>

OPEN ACCESS 

DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.18v.1i.1018>

Información del artículo

Recibido: abril de 2020
Revisado: octubre de 2020
Aceptado: noviembre de 2021
Publicado: enero - junio 2022

Palabras clave: Educación, formación, pedagogía, currículo, didáctica, enseñanza, aprendizaje, evaluación.

Keywords: Education, training, pedagogy, curriculum, didactics, teaching, learning, assessment.

Palavras-chave: Educação, formação, pedagogia, currículo, didática, ensino, aprendizagem, avaliação.

Cómo citar: /how cite:
Ortiz, A (2022) Configuraciones del currículo: propósitos formativos y contenidos de aprendizaje. Sophia 18 (1)

Sophia-Educación, volumen 18 número 1. Enero/junio 2022. Versión español.

RESUMEN

El concepto de pedagogía, el tema educativo y la pedagogía como ciencia, disciplina, saber o reflexión, han sido estudiados por múltiples autores en todos los continentes. Destacan en este abordaje las tradiciones de Alemania, Francia, Estados Unidos y Latinoamérica. Las concepciones sobre esta ciencia, que se han venido configurando a lo largo de la historia de la educación difieren en las diversas regiones y países. Es por ello que un análisis minucioso, detallado y profundo de la configuración epistémica de esta noción requiere tener en cuenta no solo la propia dimensión epistémica de la misma sino además su dimensión geográfica. En este artículo se reflexiona sobre las configuraciones del currículo: los propósitos formativos y los contenidos de aprendizaje. Se asume que los propósitos formativos deben guiar las acciones para aprender y que los contenidos curriculares no son bonitos o feos, fáciles o difíciles.

Copyright 2022. Universidad La Gran Colombia



Conflicto de interés:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

Correspondencia de autor:

alexanderortiz5000@gmail.com

ABSTRACT

The concept of pedagogy, pedagogical subject and the pedagogy as a science, discipline, knowledge and reflection, have been studied by many authors on all continents. This approach include the traditions of Germany, France, United States and Latin America. The conceptions of pedagogy have been set up throughout the history of education differ in the various regions and countries. This is why a thorough, detailed and profound analysis of the notion of pedagogy epistemic configuration requires to take into account not only the own epistemic from the same dimension but also its geographical dimension. This article reflects on the components of the curriculum: training purposes and content of learning. It is assumed that training purposes must guide the actions of learning and that learning contents are not beautiful or ugly, easy or difficult.

RESUMO

O conceito de pedagogia, tema pedagógico e pedagogia como ciência, disciplina, conhecimento ou reflexão, tem sido estudado por múltiplos autores em todos os continentes. As tradições da Alemanha, França, Estados Unidos e América Latina se destacam nessa abordagem. As concepções de pedagogia que foram moldadas ao longo da história da educação diferem nas diversas regiões e países. É por isso que uma análise minuciosa, detalhada e aprofundada da configuração epistêmica da noção de pedagogia requer levar em conta não apenas a dimensão epistêmica dela, mas também sua dimensão geográfica. Este artigo reflete sobre os configuraciones do currículo: propósitos de formação e conteúdo de aprendizagem. Presume-se que os propósitos de treinamento devem orientar as ações de aprendizagem e que o conteúdo de aprendizagem não é bonito ou feio, fácil ou difícil.

Introducción

En este artículo se agrupan las citas de los autores atendiendo a los aportes que le hacen a la teoría curricular, reflexionando sobre la episteme que se ha venido configurando a lo largo de la historia de la educación sobre la tríada pedagogía-currículo-didáctica, y sus consecuencias para la educación.

Precisamente, Coll (1994) propone cuatro interrogantes que deben orientar el diseño curricular: ¿Qué enseñar? ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo enseñar? y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? El primer interrogante se refiere a los objetivos y al contenido escolar, y los demás están relacionados con las estrategias pedagógicas y evaluativas. Este autor argumenta que un currículo adecuadamente diseñado debe proporcionar información sobre la respuesta dada a estos interrogantes.

Luego De Zubiría (1994) desarrolló y argumentó el supuesto de que estas mismas preguntas podrían ser útiles para delimitar un modelo pedagógico de la organización educativa, y que el nivel de generalidad de las respuestas a las mismas podría ubicarnos en una teoría educativa, un modelo pedagógico o un currículo escolar.

Según Coll (1994), las configuraciones del currículum y los elementos que contempla para cumplir con éxito las funciones anteriores pueden agruparse en cuatro capítulos:

1. Proporciona informaciones sobre qué enseñar. Este capítulo incluye dos apartados: los contenidos y los objetivos.
2. Proporciona informaciones sobre cuándo enseñar.
3. Proporciona informaciones sobre cómo enseñar
4. Proporciona informaciones sobre qué, cómo y cuándo evaluar.

Por otro lado, la Teoría Curricular intenta responder diez preguntas esenciales que denotan las acciones que deben desarrollar los profesores y los estudiantes: ¿Quién enseña?, ¿A quién enseña?, ¿Para qué enseña?, ¿Qué enseña?, ¿Cómo enseña?, ¿Quién aprende?, ¿Con quién aprende?, ¿Para qué aprende?, ¿Qué aprende?, ¿Cómo aprende? (Addine, 2004). Asimismo, Flórez (2005) explicita cinco preguntas básicas que los pedagogos han formulado a lo largo de la historia de la educación, desde Comenio (2012) hasta nuestros días, y que definen los criterios de elegibilidad de toda teoría pedagógica de manera coherente y armónica: “¿en qué sentido o hacia dónde se humaniza un individuo?, ¿cómo se desarrolla este proceso de humanización?, ¿con que experiencias?, ¿con qué técnicas y métodos?, y ¿cómo se regula la interacción maestro-alumno?” (p. 114). De la respuesta a estos interrogantes se derivan los criterios de elegibilidad pedagógica que permiten distinguir una teoría pedagógica de otra que no lo es: definir las metas básicas de formación en correspondencia con el tipo de ser humano que se pretende formar; caracterizar el proceso de formación, las vías, el camino a seguir, su dinámica y secuencia; describir las experiencias educativas esenciales para estimular y potenciar el desarrollo humano; identificar las regulaciones que permiten cualificar las interacciones entre el profesor y los estudiantes; determinar los métodos, técnicas y procedimientos que deben diseñarse y utilizarse en la práctica educativa.

La aplicación de las configuraciones curriculares en la clase nos delata. Podemos identificar el enfoque curricular que predomina en nuestra praxis educativa sólo con analizar los términos que utilizamos para formular nuestras intenciones educativas, las características de los contenidos que abordamos, la forma de organizar la enseñanza y el salón de clases, los textos que utilizamos en clases, el cuaderno de notas de los estudiantes, las anotaciones que hacemos en el tablero. La teoría curricular que subyace en la clase se revela no sólo en el método utilizado sino en nuestras intenciones, en los contenidos, en los recursos utilizados y en la evaluación. Estas configuraciones son la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica (De Zubiría, 2011). Cada teoría pedagógica y cada modelo pedagógico definen de manera diferente su propia concepción didáctica.

Si hacemos una generalización de estas propuestas heurísticas podríamos decir con Coll (1994), De Zubiría (1994), Addine (2004) y Flórez (2005), que el currículo de la organización educativa debe desplegar las configuraciones del proceso formativo, y al hacerlo responde las siguientes preguntas orientadas a operacionalizar en la práctica pedagógica los principios epistémicos de la formación, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, y el rol del profesor y el estudiante: ¿Por qué enseñar y por qué aprender? (problemas); ¿Para qué enseñar y para qué aprender? (intenciones formativas);

¿Qué enseñar y qué aprender? (contenidos curriculares); ¿Cómo enseñar y cómo aprender? (métodos o estrategias metodológicas); ¿Con qué enseñar y con qué aprender? (recursos didácticos); ¿Qué y cómo aprendieron los estudiantes? (evaluación).

En este artículo compartimos ideas sobre las intencionalidades formativas y las características de los contenidos curriculares. Estos son configuraciones curriculares sobre los cuales deben reflexionar los profesores en la actualidad. A continuación se presenta una panorámica epistémica de cada uno de estas configuraciones curriculares, con una doble intencionalidad ilustrativa: como debate pedagógico, curricular y didáctico, y para que sirva de referente conceptual y metodológico al trabajo que debe desarrollar cada profesor en su cotidianidad.

Los propósitos formativos deben guiar las acciones de aprendizaje

En la actualidad proliferan los libros, recetas y manuales sobre cómo estudiar con eficiencia, obtener excelentes resultados académicos y ser un buen estudiante. En estos libros se describen diversas estrategias y técnicas de estudio, pero casi nunca se refieren a la motivación del estudiante, imprescindible en el proceso de aprendizaje, ni a sus objetivos e intenciones al respecto. Para que el estudiante aprenda de manera auténtica y desarrolladora no basta con enseñarle técnicas de lectura rápida y métodos de estudio. Esto es importante, es necesario que el estudiante desarrolle habilidades de estudio, cálculo, escritura y lectura, pero más importante que estas destrezas es reconocer que el aprendizaje implica mucho esfuerzo, y tener intenciones de aprender en profundidad, de lo contrario, de muy poco servirán todas las habilidades de estudio desarrolladas.

De Zubiría (2011), sustentándose en Delval y en Peñaloza, señala que la pregunta por el para qué nos permite definir los propósitos y los fines de la educación. Sin embargo, en el proceso de diseño microcurricular no siempre el profesor determina y formula los objetivos en primera instancia, muchas veces estos están implícitos y se concretan al final del proceso, aunque sabemos que los propósitos e intenciones deben guiar las acciones de enseñanza y aprendizaje, de ahí que sea importante explicitar los objetivos, para saber qué se pretende lograr.

En su libro Principios Básicos del Currículo, Ralph Tyler describe dos propuestas para la formulación de objetivos académicos, ambas propuestas sustentadas en teorías del aprendizaje. Tyler (1986) hace referencia a los dos tomos de psicología de la matemática publicados por Thorndike, un tomo sobre psicología del álgebra y otro libro sobre psicología de la aritmética. En estos libros publicados hace ya más de 70 años, el profesor Thorndike formula miles de objetivos específicos porque su teoría del aprendizaje plantea que el estudiante debe establecer conexiones entre estímulos específicos y respuestas específicas. De esta manera se aplica una concepción conductista del aprendizaje, al considerarlo como una cuestión muy específica, similar a la formación específica de hábitos: la relación estímulo-respuesta.

Tyler (1986) también hace referencia a la propuesta de Judd y Freeman, quienes formulan una teoría totalmente diferente a la de Thorndike, en la misma época, pero en la Universidad de Chicago. Esta teoría concibe la enseñanza como una generalización de soluciones a los problemas, a partir de desarrollar modelos generalizados de enfocar las situaciones. Esta teoría generalizada del aprendizaje implica la formulación de objetivos generales.

En muchas ocasiones los profesores utilizan la taxonomía de los objetivos educativos, de Benjamín Bloom. Esta es una clasificación que resume de manera rápida, específica y sintética los verbos que deben ser utilizados en la formulación de objetivos, así como los aspectos que pueden evaluarse en pruebas objetivas, tales como criterios, hechos concretos, metodología, reglas convencionales, secuencias, tendencias y términos. Sin embargo, esta tipología de objetivos se enmarca en un enfoque conductista de la educación.

Las intenciones formativas son el componente rector del proceso pedagógico. Como se aprecia, a veces se habla de metas o propósitos, otras veces nos referimos a logros o aspiraciones, en ocasiones hablamos de resultados esperados. Álvarez de Zayas (1992), siguiendo a Tyler, se refiere a objetivos, los cuales constituyen “[...] el modelo pedagógico del encargo social, son los propósitos y aspiraciones que durante el proceso [...] se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar del estudiante [...]” (p. 58).

Álvarez y González (2003) definen el objetivo como la expresión pedagógica del encargo social, es la aspiración, el propósito que se quiere formar en los estudiantes. Con esta definición se declara que los objetivos constituyen el componente que mejor refleja el carácter social del proceso pedagógico e instituyen la imagen del ser humano que se intenta formar en correspondencia con las exigencias sociales que compete cumplir a la escuela (Calzado, 2004).

Por otro lado, Bruner (2012) destaca que desde el punto de vista de la competencia como objetivo de la educación es necesario que en el currículo escolar (ya sea el macro o el micro) se formulen los objetivos, una argumentación de las habilidades que debe configurar el estudiante, así como las actividades que permitirán evaluarlas

Como se aprecia, ha sido una práctica frecuente la formulación de objetivos de instrucción para llevar a cabo un proceso de enseñanza en el que los profesores tengan una idea clara al comenzar cada tema de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al finalizar dicha unidad o asignatura, por cuanto “sin metas que sirvan como puntos focales, la instrucción quizá sea desorganizada, ineficaz y confusa” (Bisquerra, 1998, p. 340). Sin embargo, por su propia denominación de objetivo tal parece como si se estuviese excluyendo al estudiante de su formulación y que es la escuela la única responsable de determinarlos. Además, los objetivos pueden concentrarse sólo en la dimensión cognitiva e intelectual del ser humano, soslayando y relegando a un segundo plano el aspecto valorativo, axiológico y actitudinal. Si el objetivo es instructivo tendría serias limitantes para lograr una adecuada formación de los estudiantes. Por esta razón pienso que es mejor hablar de propósitos de formación o intenciones formativas, pero unas intenciones que tengan en cuenta el carácter holístico de la personalidad de los estudiantes y además que brinden la posibilidad de que éstos participen en su formulación, y no sólo sea el docente quien defina qué desea formar en el estudiante.

Wallon (1984, 1987) afirma que el niño debe ser estudiado y educado a partir de las dimensiones principales de su desarrollo y evolución psicológica. Desde esta mirada, las intencionalidades formativas deberían tener en cuenta no sólo la dimensión cognitiva, sino además las dimensiones afectivas y motoras. “La primera dimensión estaría ligada con los conceptos, las redes conceptuales y las competencias cognitivas; al tiempo que la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción” (De Zubiría, 2011, p. 45). El ser humano piensa, siente y actúa; configura un saber, su ser y un hacer; desarrolla procesos cognoscitivos, actitudinales y procedimentales; es decir, en su biopraxis cotidiana emergen sus configuraciones cognitiva-intelectual, afectiva-emocional y praxiológica-instrumental. De ahí que las intenciones formativas deben tener en cuenta estas tres configuraciones humanas. En este sentido De Zubiría (2011) caracteriza tres tipos de competencias humanas: cognitivas, prácticas y socioafectivas. En correspondencia las intenciones formativas pueden ser de tres tipos: cognoscitivas, procedimentales y valorativas (conocer, hacer y juzgar).

Coral (2004) propone varios propósitos que el estudiante debe alcanzar para que pueda desempeñarse en el siglo XXI. Estos propósitos se derivan del modelo de Pedagogía Conceptual, y están relacionados con el aprender a trabajar en equipo, adquirir sentido democrático, configurar habilidades del pensamiento, desarrollar la creatividad y la lectura comprensiva, tener capacidad de abstracción y sentido prospectivo, ser flexibles, éticos y autónomos. Pienso que todas las personas tenemos talentos por desarrollar, pero la escuela debe descubrirlos, esa debe ser la principal función de la educación: contribuir al desarrollo de las aptitudes humanas naturales. La tarea principal de la educación, que tiene su génesis en las ideas de la ilustración, es, en palabras de Kant (2004), “formar la capacidad de juicio y reflexión de cada uno de manera que cada quien tenga su propia cabeza, sus propias ideas” (p. 97). Es decir, la finalidad de la educación en el siglo XXI, no debe ser otra que formar un espíritu crítico en los estudiantes, una capacidad reflexiva de pensar por sí mismos, un pensamiento creativo y configuracional.

Bain (2007), en las páginas 99 y 100 de su libro *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, señala que Arnold Arons, un físico de la University of Washington, identificó unos patrones generales sobre la capacidad de razonamiento de sus estudiantes e hizo unos inventarios de razonamiento que luego sistematizó en la configuración de diez habilidades de razonamiento y hábitos de pensamiento crítico.

El desarrollo del pensamiento configuracional debe convertirse en una intencionalidad formativa. Lo razonable es más importante que lo racional, la libertad es más importante que la causalidad, y en esta misma línea de pensamiento, Hoyos (2013) argumentaba que las ideas y la cultura son más importantes que la investigación.

Una de las principales intenciones formativas en este tercer milenio está relacionada con la estimulación y potenciación de la capacidad para contextualizar los saberes y aprender los conocimientos desde una mirada holística. La educación debe contribuir a la autoformación del sujeto, que aprenda a convertirse en un ciudadano, una persona solidaria, respetuosa y responsable, firme y sólido en su identidad nacional, que aprenda a convivir y asuma la condición humana.

Traveset (2013) propone algunos de los propósitos formativos que, en la línea aquí argumentada, podría incluir el currículo:

- Descodificar los cambios que se producen en las relaciones humanas a partir de los movimientos sociales y migratorios, las diferentes tipologías familiares, la cultura de las separaciones y los divorcios, las adopciones, etc.
- Dotar de herramientas y estrategias que permitan resolver los conflictos con alternativas diferentes a la agresión.
- Educar para la muerte. Dotar de habilidades cognitivas y emocionales para afrontar los duelos, las pérdidas.
- Educar para la vida, para que encuentren su lugar en el mundo que les ha tocado vivir, hacer proyectos de vida.
- Educar para tolerar la incertidumbre.
- Favorecer la configuración de un buen autoconcepto y clarificación de su identidad, sobre la base de sus talentos y potencialidades.
- Fomentar el sentido de pertenencia y la vinculación al sistema familiar, escolar, barrio, país, planeta, universo, etc.
- Promover la aceptación de un modelo de convivencia que favorezca el respeto a las propias raíces y el respeto a las de los demás.
- Ser capaces de encontrar metas adecuadas.
- Ser capaces de establecer lazos efectivos con los demás.
- Ser capaces de representar y simbolizar sus aprendizajes en diferentes lenguajes (verbal, musical, corporal, plástico).
- Ser capaces de soportar el esfuerzo y recuperarse de los fracasos.
- Ser capaces de valorar las cosas buenas, agradecer lo que tienen y disfrutar de ello.
- Transmitir unos conocimientos significativos, vinculados a la vida, y que son patrimonio de la humanidad.

Las intencionalidades educativas, desde el enfoque humanista, han sido precisadas por Hamachek (1987): contribuir a que los estudiantes se reconozcan como seres humanos únicos e irrepetibles, y fomentar el desarrollo de la individualidad, la identidad, las potencialidades y capacidades de los estudiantes. Asimismo, Roberts (1978) ha descrito cinco objetivos que promueve la educación humanista: estimular en los estudiantes sentimientos positivos hacia el contenido de las asignaturas; favorecer el crecimiento personal de los estudiantes; potenciar la imaginación, la creatividad y la originalidad de los estudiantes; provocar aprendizajes de los contenidos integrando aspectos vivenciales y cognitivos; suscitar experiencias de intercambio comunicativo recíproco entre los estudiantes.

Por otro lado, Bruner (2012) significa que en el caso de la primera infancia no son suficientes las investigaciones sobre lo que le ocurre al niño en esta etapa etaria y sus posibles efectos sobre la competencia, nos exhorta a continuar con el debate sobre qué es realmente una competencia intelectual y en qué medida ésta incluye la mente, el corazón o la comunidad en general, y advierte que no podemos limitar este tema a la educación. De cualquier manera, lo más importante en este sentido, desde el punto de vista del diseño curricular, es no limitar nuestras acciones a la formulación de objetivos, sino integrar las competencias en la declaración de las intenciones formativas, y hacerlo no sólo desde una mirada intelectual y cognitiva, por cuanto hay otros procesos que no son propiamente cognitivos y sin embargo influyen en la personalidad, tales como la esperanza en el futuro, la confianza y la capacidad de controlar el ambiente. Estos y otros procesos afectivos y axiológicos deben ser tenidos en cuenta no sólo en la formulación de intenciones formativas sino en la identificación de las características de los contenidos curriculares.

Los contenidos de aprendizaje no son bonitos o feos, fáciles o difíciles

Para cumplir las intenciones formativas el estudiante necesita desarrollar su pensamiento y ello se alcanza mediante el dominio de una rama del saber, a la cual se le denomina contenido del aprendizaje, de la enseñanza, del proceso docente educativo, o contenido curricular, el cual se selecciona de las ciencias, de las artes, de la tecnología, de las técnicas, es decir, de las ramas del saber existentes, en fin, “el contenido se extrae de la cultura que la humanidad ha producido en el transcurso de su historia” (Álvarez y González, 2003, p. 49), es lo que va a ser enseñado y aprendido, es lo que necesita configurar

el estudiante para poder alcanzar su intencionalidad formativa y resolver el problema, “lo que necesita dominar el estudiante para llevar una vida digna y feliz” (p. 49).

Álvarez de Zayas (1997) define la cultura como “[...] el conjunto de valores materiales y espirituales creados por la humanidad en el proceso de la práctica histórico-social y caracteriza el nivel alcanzado por la sociedad” (p. 34). Addine (1998) también considera el contenido como “[...] aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos” (p. 22). Por su parte, Coll (1992) expresa que los contenidos “designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización” p. 13).

González, Recarey y Addine (2004) señalan que el contenido responde a la pregunta ¿qué enseñar y qué aprender?, destacan que “lo que se enseña es el resultado de la cultura, que atendiendo a la dimensión político-social, se selecciona para que el estudiante se apropie de ella” (p. 70), evidenciando rasgos de la pedagogía tradicional en la que es la escuela y el profesor quien determina lo que el estudiante debe aprender y lo que se debe enseñar. No obstante, pienso que el profesor puede hacer una propuesta sintética y concreta que expresa las invariantes conceptuales que debe asimilar el estudiante, por cuanto es prácticamente imposible transmitir a los estudiantes toda la cultura que ha acumulado la humanidad a lo largo de su devenir histórico. Por ello es necesario hacerse la pregunta por el qué enseñar y el qué aprender, tan ignorada por los modelos pedagógicos que han proliferado en la historia de la educación. Es necesario jerarquizar, seleccionar y decidir qué contenidos se introducen en el currículo. ¿Pero quién debe hacer esta selección y bajo qué criterios? Los contenidos caducan con una rapidez extraordinaria. Los conocimientos cada día se vuelven más obsoletos y envejecen demasiado rápido. Por otro lado, los profesores enseñan disciplinas y asignaturas fragmentadas, sin integración epistémica entre ellas, pero el saber es solo uno, y los profesores deben capacitarse sobre la unidad de la ciencia. ¿Qué hacer entonces?

González, Recarey y Addine (2004) asumen cuatro criterios básicos que constituyen sistemas para establecer los contenidos que se enseñan y se aprenden: conocimientos, habilidades y hábitos, experiencias de la actividad creadora y relaciones con el mundo.

El sistema de conocimientos se refiere a aquellas “informaciones relacionadas con la naturaleza, la sociedad, el hombre, el arte, los deportes, la ciencia, la técnica, los modos de actuar [...] Tal es el caso de los conceptos, las regularidades y leyes, las teorías, [...]” (González, Recarey y Addine, 2004, p. 70). El sistema de habilidades y hábitos se desarrolla de manera integrada al sistema de conocimientos y viceversa, no hay aprendizaje de conceptos separados del desarrollo de habilidades y hábitos. “El sistema de relaciones con el mundo, incluye los sistemas de valores, intereses, convicciones, sentimientos y actitudes; a lograrse en estrecha interrelación con los otros contenidos y restantes configuraciones del contenido de enseñanza” (González, Recarey y Addine, 2004, p. 71). Representa el contenido actitudinal, la configuración axiológica del ser humano, sus afectos, emociones, ideales y convicciones humanas. Estas autoras definen el sistema de experiencias de la actividad creadora como aquel contenido relacionado con la solución de problemas, el pensamiento crítico, reflexivo, divergente y creativo, la independencia cognoscitiva, la creatividad, originalidad e imaginación. En última instancia, estos procesos pueden ser considerados inherentes a la configuración axiológica o afectiva-emocional del ser humano.

La configuración de estos sistemas de contenidos garantiza el cumplimiento de los cuatro pilares básicos propuestos por la UNESCO para hacer frente a los desafíos y retos de la educación en el siglo XXI. En este sentido, González, Recarey y Addine (2004) establecen las relaciones armónicas y coherentes que pueden generarse entre dichos pilares y los sistemas que ellas proponen. Aprender a conocer: Sistema de conocimientos y Sistema de experiencias de la actividad creadora. Aprender a hacer: Sistema de habilidades y hábitos, y Sistema de experiencias de la actividad creadora. Aprender a vivir juntos: Sistema de habilidades y hábitos, y Sistema de relaciones con el mundo. Aprender a ser: Sistema de experiencias de la actividad creadora y Sistema de relaciones con el mundo.

En sentido general, estas autoras proponen las características que deben tener los contenidos para que “respondan a un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, promotor o agente del cambio educativo: globalizadores, articulados, organizadores, funcionales y aplicables” (González, Recarey y Addine, 2004, p. 72).

Por otro lado, Perkins (2003) sugiere que en el modelo de la escuela inteligente lo más importante no es el método y las estrategias pedagógicas sino el contenido. Afirma que las reformas educativas deben centrarse más en configurar una concepción global y holística sobre lo que queremos enseñar y relegar a un segundo plano el método, aunque reconoce el valor de las teorías didácticas, pero enaltece aún más

el contenido curricular. Este autor considera un error el hecho de que los profesores a veces hacemos demasiado énfasis en la aplicación de nuevos métodos de enseñanza y descuidamos el contenido, es por ello que para él lo más importante no es cómo enseñar sino decidir qué queremos enseñar.

A partir de lo anterior, Perkins (2003) critica que la mayoría de los temas que se enseñan desde una pedagogía tradicional no generan el desarrollo cognitivo y mental de los estudiantes. Afirma que unos temas son más pertinentes que otros para generar procesos mentales que permitan la comprensión del contenido, y por tanto el profesor debería identificar esos temas generadores de comprensión, seleccionando aquellos contenidos concretos, reales, derivados del entorno y el contexto del estudiante, que se relacionen con sus intereses y necesidades y puedan tener algún sentido y significado para él, en función de contribuir a la solución de sus problemas.

Perkins (2003) señala tres condiciones que debe cumplir un tema para ser realmente generador: la centralidad se refiere a que el tema debe ocupar un lugar central en el currículum, la accesibilidad se logra si el tema genera actividades de comprensión tanto en el profesor como en los estudiantes, y por último la riqueza está relacionada con la promoción de “un rico juego de extrapolaciones y conexiones” (p. 97). Los contenidos deben ser contextualizados, deben relacionarse los contenidos abstractos con los contenidos concretos por cuanto aquellos, independientemente de que sean muy importantes, sin éstos estarían demasiado limitados.

Las sensaciones representativas con las que los seres humanos percibimos los objetos exteriores necesitan mucho tiempo para formarse desde el nacimiento, éstas son eminentemente afectivas y se van configurando poco a poco, a partir de la interacción que el niño establece con los adultos, en las cuales sólo percibe el dolor y el placer. El bebé pequeño no puede agarrar ni andar, pero lentamente lo va logrando, mediante una relación afectiva con todo lo que le rodea. Esta es una de las razones por las que el contenido no puede limitarse ni reducirse a los elementos conceptuales, cognoscitivos e intelectuales. El niño no sólo aprende conceptos y nociones a través de instrumentos cognitivos, también aprende mediante los afectos. Sin afectividad no hay aprendizaje. Pero no sólo aprende a través de los afectos, también aprende afectos, no sólo conceptos y destrezas. Por eso, más importante que enseñarle un contenido es estimularlo para que se simpatice y entusiasme con éstos.

La información es importante en el proceso de aprendizaje, pero más importante que la información y los datos, es la capacidad de organizar dicha información, interpretarla y darle sentido y significado. Las nuevas generaciones de jóvenes necesitan desarrollar sus capacidades para buscar, seleccionar e interpretar la información (Pozo et. al., 1999), y esto es así porque los conocimientos caducan muy rápido, envejecen con una rapidez extraordinaria, y la escuela hoy no está en condiciones de ofrecer a los estudiantes todos los conocimientos que ha acumulado la ciencia y la humanidad a lo largo de su evolución y desarrollo, ningún currículum puede brindar toda la información relevante porque en la modernidad líquida la información fluye más rápido, es más dinámica, menos estable, es más flexible y más móvil que la propia institución educativa.

Los contenidos educativos deben ser modificados constantemente, no sólo porque la ciencia avanza, se desarrolla, y las verdades se van negando unas a otras, sino porque la dinámica del contexto sociocultural exige también modificaciones. En este tercer milenio se deben revitalizar los contenidos de las diversas asignaturas, lo cual implica darles vida, no sacarlos sólo de los libros sino del entorno más cercano al estudiante. Hay que implicar la vida al interior del salón de clases, de esta manera tanto el contenido como el método de enseñanza quedan supeditados al contexto sociocultural. Los contenidos serán más reducidos pero el trabajo didáctico tendrá mayor sentido (Díaz-Barriga, 2012).

La mente humana es dinámica y configurativa, no funciona con sectores herméticos, más bien es una red de redes, una configuración compleja formada por otros entramados y configuraciones. Es por ello que el contenido de las diversas asignaturas no puede ser presentado al estudiante de manera fragmentada y aislada para que él haga el esfuerzo de integrarlo. Debemos presentárselo de manera integrada, como lo percibe él en el mundo que le rodea. Es importante establecer relaciones, interconexiones y vínculos entre los diversos contenidos de un área y entre las diversas áreas del conocimiento, y así el estudiante aprenderá de una forma más significativa y configuracional.

Los contenidos curriculares no son un fin en sí mismo, son un medio para alcanzar un fin formativo. Los contenidos son herramientas para formar, son instrumentos que permiten cumplir la función educativa de la escuela, son un pretexto para pensar, reflexionar y contribuir a la formación de los estudiantes. Deben tener una concepción global e integradora, su carácter es holístico y no son privativos de algún profesor en particular, aunque estén distribuidos en asignaturas, son responsabilidad de todos los profesores. Los contenidos deben ser asumidos por todos los profesores, quienes deben conocer el sentido y significado de éstos para poder integrarlos y darle la coherencia y la armonía necesaria.

Debemos advertir el peligro de compartimentar y fragmentar los contenidos curriculares, porque es una forma de aislar no sólo el saber sino a los profesores, lo cual es nocivo para la democracia.

Por otro lado, en Finlandia, el país que tiene desde el año 2000 el mejor sistema educativo del mundo, ya se está pensando en eliminar las asignaturas y enseñar temas concretos e integradores. Asimismo, los colegios de jesuitas de Cataluña han comenzado a implantar un nuevo modelo curricular en el que se eliminan los horarios, los exámenes y las asignaturas, ahora se enseña por medio de proyectos donde los niños configuran los conocimientos resolviendo problemas en grupo. Además, el Wellington College, de Inglaterra, desde el año 2006, introdujo en su currículo una asignatura de una hora a la semana, denominada «clases de felicidad», mediante la cual se enseña a los niños a vivir, para lo cual se hacen debates sobre las emociones. Evidentemente, lo más importante del proceso educativo no son los contenidos sino la forma en que se convive en el ambiente de aprendizaje, si lo que deseamos para nuestros niños es que “crezcan como ciudadanos, como seres éticos, responsables, que posean un vivir digno, estético, grato, creativo -en el sentido de que tengan imaginación-, presencia para el bienestar, entonces las emociones juegan un rol fundamental” (Dávila y Maturana, 2009, p. 139), y la principal emoción que define la acción humana es el amor.

La razón primera de una institución educativa es educar para el respeto, para la solidaridad, para la paz, para la convivencia y para la felicidad, y esto no se logra sólo con los contenidos de las diversas áreas o configurando un discurso fastuoso y deslumbrante, lleno de consignas bien intencionadas; esto hay que hacerlo, pero lo más importante es configurar una escuela alegre, grata y acogedora. La paz, la armonía y la felicidad no se consiguen sólo llenando todos los espacios escolares con palomas de papel o con canciones de amor a nuestros semejantes; esto debe hacerse pero lo más importante es amarnos en nuestra biopraxis cotidiana.

En la escuela se enseñan muchos contenidos importantes para la vida humana, pero también se enseñan algunos contenidos que no son tan necesarios para vivir y se soslayan aspectos importantes como por ejemplo el estudio de la propia esencia y naturaleza humana. Las cinco grandes fuerzas humanizadoras definidas por Bruner (2012) deberían convertirse en contenidos invariantes: la fabricación de herramientas, el lenguaje, la organización social, el manejo de la larga infancia del hombre y la necesidad de explicar.

A nuestro juicio, desde edades tempranas los niños deben aprender cuatro contenidos que son muy importantes para su formación y configuración holística. Deben aprender como mínimo un arte, un idioma extranjero, un deporte y un oficio. Las ideas de Aristóteles sobre educación lo llevaron a considerar el valor de la música, el arte y la literatura en la formación del ciudadano-gobernante. En este punto volvió a diferir radicalmente de Platón. Para Aristóteles, las artes no tienen utilidad práctica y por eso resultan convenientes para la clase gobernante, que no ejerce actividades productivas. Las artes y las humanidades tienen una gran utilidad, por cuanto sirven para “formar un mundo en el valga la pena vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos” (Nussbaum, 2013, p. 189).

La forma humana de aprender es muy original. El cerebro humano tiene la capacidad de configurar la propia vida humana. Lo que tradicionalmente llamamos contenido educativo o curricular no se reduce a los conceptos y nociones aprendidas a lo largo de nuestros estudios, incluye además afectos, emociones, destrezas, habilidades, actitudes, valores, sentimientos. El contenido es el insumo que garantiza el funcionamiento de la mente y del cerebro humano. La dinámica de los procesos neuronales y mentales del ser humano depende del contenido educativo, no es lo mismo aprender uno u otro contenido y los profesores debemos tener en cuenta esta consideración en el diseño curricular. La vida de un ser humano y su comportamiento cotidiano dependen en gran medida de lo que esa persona haya aprendido. Los seres humanos nos preocupamos por los alimentos que consumimos y por la ropa que usamos, pero muy pocas veces nos preocupamos por los contenidos que absorbemos, muy pocas veces nos preocupamos por los libros que leemos. Esta no es una consideración trivial: somos lo que leemos. El contenido de las diversas asignaturas que estudian nuestros estudiantes irá configurando su vida.

Los contenidos educativos deben ser utilizados como instrumentos formativos para la configuración de la subjetividad del estudiante, para la configuración de su personalidad y de todas sus funciones psíquicas, de ahí que no son sólo instrumentos cognitivos sino además, instrumentos afectivos, axiológicos y operativos. Es decir, no existe sólo un contenido educativo, éstos deben estructurarse según las dimensiones humanas, es por ello que existen contenidos relacionados con la configuración cognitiva-intelectual, contenidos relacionados con la dimensión afectiva-emocional y contenidos relacionados con la dimensión praxiológica. De esta manera, existen contenidos conceptuales (conocimientos),

contenidos actitudinales (valores y actitudes) y contenidos procedimentales (habilidades y destrezas). De hecho, Coll (1992) propone tres tipos de contenidos: cognitivos, procedimentales y valorativos.

Contenidos conceptuales (conocimientos, nociones, conceptos, información teórica)

La teoría de la escuela inteligente (Perkins, 2003) nos recuerda la propuesta de reforma del conocimiento esbozada por Morín (2011), a partir de la crítica a las características del conocimiento que aprendemos, por cuanto vivimos en un mundo que privilegia los pensamientos reductor y disyuntivo. El pensamiento reductor es aquel que reduce a simple lo complejo, en vez de tener en cuenta las configuraciones y redes de relaciones conceptuales y praxiológicas que embrollan nuestro mundo. El pensamiento disyuntivo separa todo, fragmenta, divide. Es tanta la fragmentación del conocimiento científico que el aislamiento provoca dificultades insuperables si intentamos hacer agrupaciones de conocimientos globales, esenciales e invariantes, “emerge, entonces, la paradoja de un conocimiento que causa más ceguera que lucidez” (p. 81).

Este conocimiento fragmentado genera atrasos cognitivos globales. Debido a la profundidad y amplitud de la fragmentación conceptual el estudiante no es capaz de integrar los conocimientos en un sistema holístico y configurativo que le permita establecer las relaciones inmanentes entre los distintos tipos de conocimientos. Por el contrario, se apropia de unos conocimientos fraccionados y parcelados que no le permiten relacionarse con el mundo y que entorpecen su desarrollo y su inteligencia, provocando más extravío que iluminación mental.

La reforma de la educación que propone Morín (2011) implica introducir el estudio de los problemas vitales, fundamentales y globales que se ocultan en la fragmentación disciplinar. Este autor propone el estudio de cuatro contenidos esenciales: comprensión humana, conocimiento de lo humano, enfrentamiento con la incertidumbre y era planetaria. De esta manera se introduce en el currículum un conocimiento pertinente, situado en su contexto y en la configuración conceptual con la cual se relaciona.

El conocimiento no es un insumo o materia prima que introducimos en nuestra mente o nuestro cerebro, es el resultado de la acción transformadora de la realidad, ya sea material o mentalmente. Para Piaget (1945, 1954), el conocimiento no es una copia fiel de la realidad externa, ni el producto de un despliegue de las capacidades que ya posee el sujeto, sino el resultado de la interacción entre la dotación inicial con la que nacemos los seres humanos y nuestra actividad transformadora del entorno. El conocimiento se genera a partir de una necesidad. Es un proceso adaptativo. “Ante la nueva situación, el conocimiento debe avanzar. No basta con el conocimiento anterior. Debe darse un proceso de creación, no de repetición” (Carreras, 2003, p. 13).

Los conocimientos no deben reificarse, por cuanto no son objetos que se acumulan para guardarlos en la cabeza, no son cosas que echamos en un recipiente, son configuraciones conceptuales de sentido y significado a través de las cuales el estudiante configura el mundo que le rodea, su mundo, y en este sentido “la memoria no es la recopilación de archivos sino la integración de informaciones en un futuro posible hacia donde nos proyectamos” (Meirieu, 2009, p. 77).

Contenidos procedimentales (habilidades, destrezas, acciones y operaciones)

Las habilidades “representan el dominio consciente y exitoso de la actividad, en estrecha relación con los hábitos que también garantizan el dominio de la acción, pero de forma más automática” (González, Recarey y Addine, 2004, p. 71). El estudiante no debe solo configurar conocimientos sino que debe saber aplicar los conceptos aprendidos a su biopraxis cotidiana, debe saber hacer y operar con las nociones aprendidas. El saber hacer está integrado al saber y viceversa. Cuando una saber hacer algo es porque lo sabe, y si no lo sabe hacer es porque no lo sabe, y piensa que lo sabe. A veces el estudiante expresa que sabe algo pero no lo sabe hacer. En realidad tampoco lo sabe, porque si lo supiera sabría hacerlo. Todo saber implica un saber hacer y todo saber hacer implica un saber. En este sentido, las habilidades deben desarrollarse en estrecha relación con los conocimientos, la unidad dialéctica entre ambos favorece la configuración intelectual y moral de los estudiantes. “Los conocimientos siempre existen unidos estrechamente a unas u otras acciones (habilidades). Los mismos conocimientos pueden funcionar en gran cantidad de acciones diversas” (Talízina, 1987, p. 14).

Contenidos actitudinales (valores, actitudes, afectos, emociones y sentimientos)

Los valores no se forman sólo a través de una asignatura sobre ética o mediante clases de moral, éstos son una configuración axiológica que se forma a partir de la reflexión que hace el estudiante sobre su condición de individuo, miembro de una sociedad y de una especie (Morín, 2001), y esa configuración trídica determina el desarrollo integral del ser humano.

Marina (2000) precisa que “el conocimiento es importante, pero son los sentimientos los que nos hacen felices o desgraciados” (p. 26). A partir de esta concepción, De Zubiría (2008) privilegia los sentimientos sobre los conocimientos académicos, argumentando que así lo recomiendan centenares de estudios científicos acerca de qué hace felices o infelices a los seres humanos. “Felicidad aportan las relaciones con otros y consigo mismo, y la felicidad supera al conocimiento porque éste es un medio frente al verdadero propósito de la existencia humana: alcanzar la propia felicidad y la de los demás” (p. 29). Pienso que cualquier intento de excluir alguna cualidad humana y darle mayor importancia a una sobre otra, es fallido por su propia concepción determinista y reduccionista. La felicidad se genera a partir de la configuración holística de los diversos procesos humanos, la felicidad se logra desde el equilibrio, la armonía y la coherencia en la vida humana. Tan importante son los conocimientos como la propia felicidad, porque incluso el saber es un potencial poderoso para la felicidad humana. Marina (2000) no se está refiriendo a la felicidad sino a los sentimientos. A mi juicio, la felicidad se genera a partir de la configuración de los conocimientos, las habilidades y los sentimientos.

En una de sus obras, Morín (2007) nos remite a un imperativo cognitivo formulado hace ya más de tres siglos por Blaise Pascal, el cual justifica la necesidad de integrar los diversos temas dentro de una asignatura e integrar diversas asignaturas: “Siendo todas las cosas causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y todas manteniéndose por un lazo natural e insensible que liga a las más alejados y a las más diferentes, yo considero imposible conocer las partes sin conocer el todo, tanto como el conocer el todo sin conocer las parte” (p. 51). Ya Simmel (2008) había formulado la misma crítica al señalar que las escuelas no guían por el camino de la vida, ubican a los estudiantes frente a una colección de sus postes y los obligan a aprender de memoria sus señalizaciones. Tradicionalmente en el aprendizaje escolarizado no experimentamos la unidad holística de la vida, nos configuramos a partir de elementos aislados, sin significado, no vemos las relaciones e interconexiones entre los diversos conceptos, nociones y problemas, y mucho menos entre éstos y los valores y destrezas. El holos se ha esfumado de los procesos de formación, sólo las partes danzan fuera de ritmo una música desarticulada del entorno y el contexto de los estudiantes.

Esta mirada metadisciplinaria es importante en la definición de los contenidos curriculares y demuestra la necesidad de integrar conocimientos, valores y habilidades en el diseño microcurricular y en cada una de las clases que desarrollemos. “La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos” (Morín, 2001, p. 16). La fragmentación de los contenidos provoca fisuras en el resto de las configuraciones del proceso pedagógico, sin embargo, a pesar de que los contenidos no se estructuran de forma interdisciplinaria, una solución loable podría ser su integración desde lo didáctico, es decir, a partir de las estrategias metodológicas.

Sergiovanni (1994) afirma que las escuelas no deben ser consideradas solamente organizaciones educativas sino comunidades, porque al cambiar la metáfora de la escuela como organización educativa y concebirla como una comunidad, entonces cambia también la forma de pensar acerca de la escuela, cambia la concepción de cómo deberían estar organizadas las escuelas y de cómo se debe llevar a cabo el proceso formativo. Y cambia la percepción que se tiene de la escuela porque una comunidad educativa no es una masa acrílica de profesores y estudiantes que se encuentran por azar, no es una suma mecánica y algebraica de sujetos de la educación que actúan de manera aislada y aleatoria, una comunidad educativa no está conformada por personas que se reúnen por casualidad o por intereses aislados, es una configuración humana, integrada por seres humanos orientados teleológicamente. Es decir, necesitamos profesores “que analicen de manera colectiva su progreso y sus normas y teoricen sobre ellos para establecer un fundamento sólido para el desarrollo curricular y escolar en su contexto” (Simons, 1995, p. 222).

En criterio de Santos (2012) el entramado semántico que caracteriza a la organización educativa como una comunidad crítica de aprendizaje está configurado por tres conceptos esenciales: comunidad, crítica y aprendizaje. Estas categorías caracterizan la escuela. Es una comunidad en tanto los sujetos de la educación, actores educativos, intercambian afectos, emociones e intelecto, sus acciones no son aisladas sino teleológicas, se orientan a un fin común, incluso aunque no lo declaren de manera explícita, comparten normas declaradas de manera relativa en los reglamentos escolares y sus relaciones cotidianas tienen una estabilidad que garantiza la denominación de comunidad. La escuela puede ser considerada una comunidad crítica por cuanto tiene la “capacidad reflexiva y discriminadora del conocimiento y de la realidad. La ciencia no es aséptica, el conocimiento está contaminado por perspectivas, intereses y necesidades. La comunidad crítica no es meramente asimilativa y transmisora, sino que elabora, analiza y toma posición” (p. 48). La organización educativa, como organización viva, activa y dinámica no acepta la “tiranía del significado impuesto” (Giroux, 1997, p. 1), como comunidad

crítica configura su propio significado y le da sentido a sus prácticas pedagógicas, reflejando dicho sentido y significado en su macrocurrículo, en su modelo pedagógico institucional, a partir de un proceso de aprendizaje que no se limita a la dimensión cognoscitiva del saber, sino que incluye la dimensión procedimental y actitudinal. La escuela como comunidad crítica no sólo aprende nuevos conceptos, sino además, habilidades y destrezas, actitudes y valores que permiten comprender el mundo para poder transformarlo. “Una comunidad crítica de aprendizaje es capaz de buscar el conocimiento, de analizarlo de forma rigurosa y de ponerlo al servicio de auténticos valores en la sociedad” (Santos, 2012, p. 48).

Por otro lado, Santos (2012) afirma que sólo la confluencia entre querer, saber y poder, pueden garantizar que la organización educativa desarrolle un proceso de mejora permanente. Estos principios son diferentes pero a la vez se complementan. La escuela debe querer desarrollar el proceso de configuración del currículo institucional, los profesores y directivos deben tener la voluntad de llevar a cabo dicho proceso. Si la comunidad educativa se une con deseo e interés en función de mejorar sus prácticas pedagógicas, entonces las preguntas cuestionadoras y reflexiones críticas emergen de la misma cotidianidad, por tanto, aflora la comprensión de la realidad educativa de la escuela y, como consecuencia, se podría transformar el proceso formativo, pero si la escuela no quiere mejorar pues no se puede hacer nada, incluso ni aprender, porque no hay aprendizaje sin acción, y no hay acción sin motivación, y si la escuela está motivada nada ni nadie la puede detener, por cuanto hará lo que tenga que hacer para actuar, aprender, comprender y transformar comprendiéndose y autoconfigurándose.

El saber necesario para dicho cambio emerge del querer. Es cierto que sólo con voluntad no se logra la mejora, porque se necesitan aplicar los conocimientos que sirven de palanca de transformación, sin embargo, la voluntad garantiza el aprendizaje, el saber depende del querer, y la mejora se logra si la escuela desarrolla el proceso con sistematicidad, seriedad y pasión. El poder es un principio insoslayable. La escuela puede querer y saber, pero no poder, lo cual afectaría el desarrollo armónico del proceso. Desde la gestión educativa se deben garantizar los espacios para el aprendizaje colectivo institucional. La voluntad y el conocimiento son insuficientes, se necesita la actuación, y las directivas deben promoverla para que el querer y el saber no queden aislados, sino que se integren a la actividad pedagógica cotidiana.

Si el proceso se desarrolla con voluntad, conocimiento y acción transformadora, la escuela podría tomar decisiones que le permitan la mejora constante, para lo cual debe tener la autonomía de tomar medidas derivadas de sus reflexiones, porque si las estructuras superiores (secretaría distrital, departamental, ministerio de educación) continúan imponiendo normas y prescripciones legales entonces no tiene sentido pensar y reflexionar al interior de las escuelas y éstas deberían dedicarse sólo a aplicar las orientaciones e indicaciones externas que vienen de ‘arriba’.

El currículo organizacional es acontecer, es devenir, fluye, no es ontología didáctica, es más bien hermenéutica pedagógica. Es un proceso interpretativo-comprensivo a través del cual los profesores reflexionan de manera crítica sobre sus prácticas pedagógicas y la de sus colegas, sin embargo, “las estructuras institucionales que configuran las prácticas de los profesores en el aula configuran también su pensamiento respecto a dichas prácticas” (Elliott, 1993, p. 55), y en ocasiones, en muchas escuelas los profesores no tienen el espacio y el tiempo para la reflexión colectiva, lo cual impide la autocrítica con fines de mejoramiento individual e institucional. Sin lugar a dudas, la configuración del currículo organizacional es un pretexto para el aprendizaje colectivo de la organización educativa y no sólo un momento cuyo resultado se plasma en un documento. Sin embargo, este proceso no está exento de obstáculos que bloquean el aprendizaje de la escuela (Santos, 2012).

En la actualidad están emergiendo nuevas propuestas curriculares derivadas no sólo de los postulados del movimiento de la escuela nueva y las pedagogías activas y críticas sino de las nuevas lecturas que le están imponiendo a la educación los hallazgos de las neurociencias en los últimos 30 años, a tal punto que ya hoy se habla de Neurocurrículo (Ortiz, 2015). Esto implica diseñar un currículo compatible con el funcionamiento del cerebro humano, que tenga en cuenta la dialéctica que se genera a partir de las interacciones entre los procesos neuronales y los procesos mentales.

Conclusiones

El enfoque de las configuraciones curriculares es imprescindible para la operativización del currículo: las intenciones formativas, características de los contenidos curriculares, concepción de las estrategias metodológicas, características de los recursos didácticos y la evaluación formativa.

De una u otra manera la mayoría de las configuraciones que se proponen para estructurar el currículo institucional, se tienen en cuenta en las organizaciones educativas latinoamericanas, pero con una organización diferente y los directivos docentes no tienen argumentos para justificar el orden

propuesto. Además, su elaboración no se hace siguiendo una estrategia con rigor científico ni teniendo en cuenta los criterios de todos los actores educativos sino que se define sólo una comisión encargada de diseñarlo y luego se socializa al resto de la comunidad (en ocasiones no se socializa) trayendo como consecuencia que la mayoría de los profesores no participan en la configuración del currículo asumido por la organización. En ocasiones se adopta un currículo general y no se configura un currículo propio, auténtico, contextualizado y adaptado a la realidad educativa y necesidades de la organización. Las configuraciones que no se desarrollan en el currículo de la mayoría de las organizaciones son: problemas que debe saber solucionar el estudiante, características de los contenidos curriculares y características de la clase en el currículo asumido. Esto indica que el trabajo pedagógico y formativo se desarrolla sólo a partir de los contenidos establecidos por el Ministerio de Educación de cada país, contribuyendo de esta manera a reproducir el sistema y el capital cultural, acentuando así las diferencias de clase y creando condiciones para la exclusión social y la violencia simbólica.

Son tres los eslabones metodológicos para la configuración del currículo: diseño, desarrollo y evaluación. Al eslabón de diseño corresponde el currículo que los actores educativos conciben y piensan, el currículo que desean. El enfoque formativo que desean y asumen los actores educativos está reflejado en el currículo pensado. La dimensión dinámica del currículo se expresa en el eslabón de desarrollo, el cual no es más que el proceso formativo en su expresión aplicativa, en su ejecución. La evaluación es el eslabón metodológico del currículo que posee el sentido de retroalimentar el propio currículo y la práctica pedagógica de los profesores.

Como se aprecia, el carácter dinámico del currículo implica una evaluación no como acto final sino como afluencia durante la ejecución de los diversos eslabones por los cuales éste transita. Es decir, emerge del diseño y del desarrollo pero no es un momento específico y estático de su proceso de configuración.

En el acto de educar cobra vida, se manifiesta y se materializa el currículo pensado (diseño), es por ello que podemos decir que el desarrollo es el currículo vivido, experimentado, vivenciado, que también adopta las particularidades psicológicas y concepciones pedagógicas y didácticas de los actores educativos. De ahí que el desarrollo no sea una etapa contigua al diseño, es más bien un eslabón que se configura con éste, formando un par dialéctico y complementario: al diseñarlo éste se desarrolla, y al desarrollarlo, éste se rediseña. Esto permite que no haya una distancia tan desproporcionada entre el desarrollo y el diseño, como ocurre en ocasiones en las organizaciones educativas.

A veces apreciamos una diferencia sustancial entre el currículo vivido y el pensado, pero esto sucede porque no se vive al pensarlo y no se piensa al vivirlo, pero si los profesores lo vivimos al pensarlo, y lo pensamos al vivirlo, entonces ambos momentos se funden en un solo momento o eslabón configurativo.

Es cierto que la realidad educativa vivida es impredecible y es mucho más rica que la realidad educativa pensada, pero si la práctica pedagógica de los profesores se vive y se piensa, y se piensa y se vive, de manera simultánea y dialéctica, entonces no se perciben las fronteras entre uno y otro momento metodológico. Se funden en un solo proceso. No obstante, el currículo será pertinente y de calidad cuando es apreciable en la cotidianidad de los actores educativos lo que ellos mismos voluntariamente han declarado que son y hacen, es decir, cuando se aprecia armonía y coherencia. Si los profesores hacen en su práctica pedagógica lo que manifiestan de manera oral en las reflexiones cotidianas, y lo que escribieron en el documento curricular, entonces currículo vivido y currículo pensado son lo mismo.

En ocasiones, un observador externo no percibe el currículo tal como lo viven los profesores. Para este observador ese proceso percibido es el currículo visible, lo que él observa. Incluso hay procesos curriculares que no se observan. Este es el denominado currículo oculto.

Como se aprecia, son cuatro las manifestaciones curriculares: el pensado (diseño), el vivido (desarrollo), el visible (observación) y el oculto (apercepción)

En cada uno de los eslabones metodológicos de diseño, desarrollo y evaluación deben cumplirse las condiciones ontológicas de sensibilización, concientización y motivación. Es preciso destacar que la sensibilización, concientización y motivación, constituyen condiciones ontológicas que se entrelazan con los eslabones metodológicos de diseño, desarrollo y evaluación, en el sentido de que en cada uno de estos tres momentos configurativos, los actores educativos se sensibilizan, se concientizan y se motivan, a la vez que se autoforman de manera individual y colectiva que, en última instancia, es la intención del proceso configurativo del currículo: la transformación de la organización mediante la formación de sus actores educativos. Asimismo, la sincronía entre estos eslabones metodológicos y la estructura del currículo es esencial para el mejoramiento y conservación de la calidad del proceso y para una configuración dinámica, sostenible y sustentable de las organizaciones educativas.

Los tres eslabones metodológicos se despliegan en la configuración de cada uno de las configuraciones estructurales del currículo de la organización educativa, los cuales adoptan la forma de etapas o macro-eslabones, en dependencia de la forma en que la organización educativa desarrolle el proceso: secuencialmente o de manera simultánea.

Este enfoque del currículo como proceso y no sólo como documento aporta una visión configuracional del proceso formativo. De esta manera, el currículo no es sólo un documento, un plan, un programa o un diseño, sino que implica además su desarrollo y la evaluación. Quien lo configura no es sólo el profesor (diseñador), sino todos los actores educativos, quienes lo piensan, lo idean de manera sistematizada, lo viven y valoran, para comprender sus prácticas y poder contribuir a la transformación de la organización educativa.

Este proceso se configura a partir de un sistema de acciones reflexivas que desarrollan los actores educativos. Estas acciones no son lineales ni secuenciales sino configurativas. No debe desarrollarse inicialmente una etapa de elaboración del currículo para luego desarrollar una etapa de implementación y finalmente una etapa evaluativa. El proceso no es rectilíneo sino circular. En la misma medida en que los profesores reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas y elaboran determinadas configuraciones del currículo, en esa misma medida van implementando en sus clases cotidianas los hallazgos y aportes cotidianos.

Las tradicionales etapas de elaboración, implementación y evaluación, se integran de manera simultánea en un solo proceso configurativo. El diseño, el desarrollo y la evaluación del proceso constituyen una configuración tríadica. No son etapas del proceso sino eslabones, debido a las interconexiones e interdependencias que existen entre ellos. Mientras los profesores aparentemente están diseñando un currículo, de manera simultánea están aplicándolo, y al mismo tiempo están evaluando su desempeño y la pertinencia y coherencia de dicho currículo para su contexto educativo. Asimismo, la implementación del currículo les permite evaluarlo y continuar el proceso de reconfiguración. Y por otro lado, cualquier acción evaluativa o de diagnóstico con fines valorativos que desarrollen los actores educativos, es a la vez una acción de diseño y aplicación.

Estos tres momentos metodológicos son inseparables, sólo los separamos teóricamente, y a partir de una abstracción, para poder estudiarlos, pero en la práctica pedagógica de los profesores no es posible separarlos, por eso decimos que constituyen una configuración tríadica, y por eso decimos que son eslabones metodológicos. Como se aprecia, el proceso de configuración del currículo en su estructura y en su dinámica es una configuración de configuraciones.

Durante el proceso de escritura de este artículo se hicieron algunas reflexiones teóricas que fundamentan la necesidad e importancia del desarrollo y consolidación de un currículo propio, autónomo y auténtico, un currículo emergente: el currículo configurante.

Algunos contenidos de este artículo han sido utilizados en la formación y superación profesional de profesores y directivos docentes de diversas organizaciones educativas de Latinoamérica, en la presentación de ponencias en congresos nacionales e internacionales, en el desarrollo de diplomados y cursos de postgrado (especialización, maestría y doctorado), en la reconfiguración del currículo de las organizaciones educativas de Latinoamérica.

La escuela no es sólo el espacio físico que observamos desde afuera de esa estructura de cemento, la organización educativa no es un territorio estático, la dinámica escolar se expresa en la interacción entre los sujetos de la educación. Los actores educativos caracterizan la vida escolar y conforman lo que llamamos organización educativa. Una escuela no está conformada por paredes sino por seres humanos en interacción constante. Una organización educativa es una configuración afectiva de emociones, sentimientos, actitudes y valores, que intercambia afectos, conocimientos, habilidades, destrezas y saberes. Una escuela es una comunidad sentí-pensante que actúa basándose en sus experiencias y comportamientos, y por tanto es una comunidad de aprendizaje, una comunidad participativa que se autotransforma en el ejercicio de la crítica.

Si bien es cierto que la actividad de los profesores en las instituciones educativas debe ser eminentemente contextual, también es cierto que ésta sin teoría es ciega, porque los profesores no sabrían a dónde van. Por eso su actividad no debe ser pragmática pero sí debe ser reflexiva, es decir, una praxis, que es la actividad interpretada, reflexionada y comprendida, teorizada, o sea, pasada por un tamiz teórico que les permita penetrar en lo más profundo de su esencia y naturaleza, para develar su sentido y significados. Tampoco la actividad de los profesores debe ser predominantemente teórica, al estilo de algunos 'doctores' que levitan, porque una teoría sin práctica es muda, realmente no habla, no comunica, no dice nada. Pero podemos lograr configurar de manera armónica y coherente la teoría

con la práctica. No hay mejor práctica que una buena teoría. Los profesores deben conformar una comunidad de aprendizaje y de escritores educativos en las escuelas. Es importante configurar teorías educativas que nos permitan derivar lineamientos pedagógicos y curriculares impregnados de rigor científico. Pero teorías emergentes desde la misma praxis educativa de los profesores. Los profesores somos educadores en tanto orientamos el proceso de aprendizaje, desarrollo y autoconfiguración de nuestros estudiantes, pero también somos pedagogos en tanto teorizamos sobre dicho proceso y reflexionamos sobre nuestras prácticas formativas. Los profesores somos una comunidad crítica de aprendizaje.

El proceso de configuración del currículo institucional no sólo es un evento que se desarrolla en la organización educativa, es la vida misma de la organización y debe caracterizar la cotidianidad de todos los actores educativos, quienes constantemente deben estar pensando y reflexionando sobre su práctica pedagógica. Todo lo anterior se concreta en el enfoque de las configuraciones curriculares: intenciones formativas, contenidos curriculares, estrategias metodológicas, recursos didácticos y evaluación, que se materializan, cobran vida y se dinamizan en la clase que desarrolla el profesor. Por ello es necesario explicitar en el currículo de la institución las características de la clase en la propuesta pedagógica asumida.

Es importante destacar que el currículo organizacional no es sólo un documento estático que se configura solo una vez y ya queda listo por siempre, es un proceso que está en permanente dinámica y transformación, no es sólo un resultado, no es sólo un fin, es un medio para alcanzar el ideal y los fines formativos. No es un destino, es un camino, no es una meta a alcanzar sino una ruta para el viaje hacia la autotransformación colectiva de la institución. Pero no es una ruta rígida y dogmática, es una ruta flexible que admite el cambio, la modificación por lo inesperado, que acepta y tiene en cuenta lo improbable y las variaciones que se produzcan durante el camino.

Es cierto que el proceso de elaboración y reconfiguración del currículo organizacional activa y dinamiza la cotidianidad de la escuela por cuanto funge como un espejo. La escuela intensifica y fortalece sus procesos porque quiere parecerse al currículo configurado por ella misma. Ella no es el currículo pero quisiera serlo, aunque cuando lo sea, ya el currículo debe configurarse de nuevo, con otras demandas, exigencias superiores y expectativas diferentes. Cuando la escuela se percibe a sí misma con una identidad semejante a la del currículo, a pesar de su estatus diferente, eso indica que las prácticas pedagógicas van por buen camino y que la escuela ha alcanzado el ideal escrito en el currículo institucional. No obstante, pensamos que es un imperativo que los investigadores y profesores elaboremos currículos en nuestras organizaciones educativas, a sabiendas que el currículo de la organización no es un instrumento universal, sino un proceso particular, ni siquiera es un instrumento o una herramienta con la cual se obtienen unos beneficios por su utilización, es la vida misma de la escuela, su alimento y sostenimiento, el aire que respira para poder vivir. Sin currículo la organización educativa no adquiere una dinámica pertinente, relevante y útil.

De manera afortunada, hemos llegado al final de este artículo, la esencia, bondades y ventajas de los principales aspectos abordados en el mismo está dada en la posibilidad que tiene la escuela de configurar un currículo propio y autónomo que le permita orientar un proceso de formación coherente, auténtico y centrado en sus expectativas, lo cual es muy valioso para influir en la forma en que nuestros estudiantes sienten, piensan y actúan. Como se aprecia, para tener éxito en el proceso de elaboración del currículo institucional es necesario eliminar algunas barreras mentales que en ocasiones nos limitan en cuando a nuestra concepción sobre la educación. Los obstáculos epistemológicos nos paralizan. Para avanzar con buenos resultados en este proceso es preciso educar a los educadores.

Referencias bibliográficas

- Addine, F. et. al. (1998). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje. La Habana: IPLAC.
- Addine, F. et. al. (2004). Didáctica. Teoría y práctica. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. (1992). La escuela en la vida. La Habana: Félix Varela.
- Álvarez de Zayas, R. M. (1997). Hacia un currículum integral y contextualizado. La Habana: Academia.
- Álvarez, C. y González, E. M. (2003). Lecciones de Didáctica General. Bogotá: Magisterio.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. España: Universidad de Valencia.

- Bisquerra, R. (1998). Modelos de la orientación psicopedagógica. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Bruner, J. (2012/1971). La importancia de la educación. Barcelona: Paidós.
- Calzado, D. (2004). La ley de la unidad de la instrucción y la educación. En: Addine, F. et. al. Didáctica. Teoría y práctica. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Carreras, C. (2003). Aprender a formar. Educación y procesos formativos. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1992). Introducción. En: VV.AA. (1992). Los contenidos de la reforma. Madrid: Santillana.
- Coll, C. (1994). Psicología y Currículum. Buenos Aires: Paidós.
- Comenio, J. A. (2012/1986). Didáctica magna. Madrid: Akal.
- Coral, L. (2004/1999). Fundamentos sociológicos y axiológicos de pedagogía conceptual. En: De Zubiría, M., et. al. Pedagogía Conceptual. Desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- Dávila, X. y Maturana, H. (2009). Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas. Revista Iberoamericana de Educación. 49 (1), pp. 135-161.
- De Zubiría, J. (1994). Los modelos pedagógicos. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría, J. (2011). Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Bogotá: Magisterio.
- De Zubiría, M. (2008). Los fines y el método de la Pedagogía Conceptual. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.
- De Zubiría, M. y De Zubiría, J. (2002/1987). Fundamentos de Pedagogía Conceptual. Bogotá: Plaza y Janes.
- Díaz-Barriga, A. (2012). Pensar la didáctica. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la Investigación acción. Madrid: Morata.
- Flórez, R. (2005/1994). Pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales, Barcelona: Paidós.
- González, A. M., Recarey, S. y Addine, F. (2004). La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante sus configuraciones. En: F. Addine, et. al. Didáctica. Teoría y práctica. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
- Hamachek, D. E. (1987). Humanistic Psychology. Theory, Postulates and Implications for Educational Processes. En: Glover, J. A. y. Ronning, R.R Historical Foundations of Educational Psychology. New York: Plenum.
- Hoyos, G. (2013). Filosofía de la Educación. Apuntes de su último seminario de doctorado. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Kant, I. (2004/1784). Filosofía de la historia. ¿Qué es la ilustración? La Plata: Terramar.
- Marina, J. A. (2000). Crónicas de la ultramodernidad. Barcelona: Anagrama.
- Meirieu, Ph. (2009/1992). Aprender, sí. Pero ¿cómo? Barcelona: Octaedro.
- Morín, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Magisterio.
- Morín, E. (2007/1998). Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas? Buenos Aires: Universidad del Salvador.
- Morín, E. (2011). La vía para el futuro de la humanidad. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2013). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid: Katz.
- Ortiz, A. (2015). Neuroeducación. ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes? Bogotá: Ediciones de la U.
- Perkins, D. (2003/1992). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Barcelona: Gedisa.

- Piaget, J. (1945). El nacimiento de la inteligencia en el niño. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1954). Inteligencia y afectividad. Buenos Aires: Aique.
- Pozo, J. I. et. al. (1999). El aprendizaje estratégico. Madrid: Aula XXI.
- Roberts, T. (1978). Cuatro psicologías aplicadas a la educación. Madrid: Narcea.
- Santos, M.A. (2012/2000). La escuela que aprende. Madrid: Morata.
- Sergiovanni, T. J. (1994). «Organizations or communities? Changing L Metaphor changes the theory» En: Educational Administration, Quateriy, 30, (2).
- Simmel, G. (2008). Pedagogía escolar. Barcelona: Gedisa.
- Simons, H. (1995). La autoevaluación escolar como proceso da desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas. En: Varios. Volver a pensar la educación. Madrid: Morata.
- Talízina, N. F. (1987). La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Traveset, M. (2013/2007). La pedagogía sistémica. Fundamentos y práctica. Barcelona: Grao.
- Tyler, R. (1986/1973). Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.
- Zabalza, M. A. (1987). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.