

**EL CURRÍCULO Y SUS IDEALES DE
FORMACIÓN HUMANA**
Confrontación de modelos, expansión de perspectivas

THE CURRICULUM AND ITS IDEALS OF HUMAN FORMATION
Confrontation of models, expansion of perspectives

Wilberth Suescún
doctoedu@ula.ve
Estudiante del Doctorado en Educación
Universidad de Los Andes
Mérida, Venezuela

RESUMEN

La reflexión y revisión teórica de distintos modelos curriculares que, en este ensayo, intenta establecer una conexión entre la lógica técnica y operativa de lo curricular con las visiones ontológicas y epistemológicas de la filosofía, tiene su asidero en una búsqueda por conectar experiencias formativas en el doctorado de educación. Por razones disciplinares lo curricular se suele estudiar por separado de lo político, de lo ideológico, de filosófico en su sentido más completo, y cuando se intenta dar contexto se hace de forma parcial, sin cruzar las posiciones desde el enfoque de la complejidad. De allí que el trabajo que se presenta procura, aunque se haga de un modo sintetizado y resumido, identificar modelos predominantes del currículo para, posteriormente, darle un viraje a la lectura del acto y el hecho educativo desde la filosofía, poniéndola a ésta como un territorio fértil que ha abonado las distintas posiciones, y expandiendo las perspectivas del lector. Para decirlo en términos sencillos, no hay currículo ni enfoque de educación formal en un sistema escolar que esté desprovisto de una idea de ser humano, de sociedad. Revisarlas es siempre una obligación de quienes están involucrados en la educación, desde la docencia o la actividad investigativa.

Palabras clave: Currículo, definiciones de humanidad, ontología, proyecto educativo, complejidad.

ABSTRACT

This paper tries to establish a connection between the technical and operational logic of the curriculum with the ontological and epistemological views from philosophy. The reflection and theoretical review of different curriculum models has its basis in a quest to connect learning experiences in doctoral education. For disciplinary reasons the curriculum is usually studied separately from the political, ideological, philosophical in its fullest sense. When someone tries to give context becomes partially without crossing positions from the perspective of complexity. This essay presented seeks, but is made of a synthesized and summarized way, identify predominant models of curriculum. Then give a turn to the reading act and the educational event from philosophy, putting it on as an fertile territory that has paid the various positions, and expanding the reader's perspectives. To put it simply: there is no curriculum or focus of formal education in a school system that is devoid of a sense of human being and society. Reviewing them is always an obligation to those who are involved in education, from teaching or research activity.

Keywords: Curriculum, humanity definitions, ontology, educational project complexity.

1. INTRODUCCIÓN

En la revisión a la historia curricular abierta por Bobbit en 1918, más allá de conceptualizaciones, modelos y teorías, más allá de tendencias, han gravitado siempre algunas interrogantes fundacionales, ¿qué deben aprender los educandos?, ¿para qué deben aprenderlo?, ¿en qué condiciones?, ¿bajo qué dinámicas? En unos o en otros casos un marco ideológico, una necesidad social, un requerimiento económico, o una presión cultural han sido bases de argumentación o desarrollo curricular. De este modo, un currículo académico, experiencial, tecnológico, sociocrítico -en mayor o menor medida -han procurado responder a esas interrogantes, solapando algunas veces sus ideales o defendiéndolos sólo desde una específica parcela del mundo cuya epistemología es, simplemente, escudo de pretensiones más o menos legítimas, o su ontología se declara parcialmente, se llega a esconder por conveniencia.

Es por ello que en este trabajo intentaremos cruzar algunas opiniones o miradas a distintos modelos curriculares examinando su ideal de ser humano y/o de sociedad, tarea que no parece sencilla si se da veracidad a la consideración que denuncia una notable restricción en las teorías y desarrollos curriculares, puesto que se ha reemplazado la *pregunta estratégica del currículum* “¿en qué deberían convertirse los alumnos?” por una *pregunta de corto plazo*, “¿qué debieran saber?” (Díaz Barriga, p. 752005). No significa que, al menos de manera subrepticia, los currículos que se centran en los contenidos, que se conciben como planes de estudio, no lleven en sí propósitos de formación de un ser humano específico, sino que, al ser intrínsecos, hace falta develarlos, desvestirlos de sus retóricas superficiales para encontrar el ideal que suscriben. La actualidad confronta en ese sentido “nuevas definiciones de lo humano” (Lopez Herrerías, 2011) y ha de revisar, como proyección, las perspectivas más acordes para sus urgencias. Definir al ser humano que intenta desarrollarse a través de distintos planes de estudios es ampliar las perspectivas.

En este sentido, pues, el ensayo se plantea una aproximación inicial que funge como ejercicio de búsqueda y análisis de los aspectos de orden filosófico, ético, ontológico y sus expresiones concretas en el territorio de lo curricular. Su inspiración es el resultado de dos experiencias de seminario doctorales en la Universidad de Los Andes de Venezuela: 1) el seminario “*Currículo e Investigación*” del Doctor José Sánchez Carreño, de la Universidad de Oriente en Venezuela, en septiembre de 2012, y 2) el seminario del Doctor Jose Ángel López Herrerías, catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid titulado “*Nuevas definiciones de lo Humano en Educación*” que se revela como una ampliación de las perspectivas desde una aproximación filosófica, pedagógica en su más completo sentido, un pilar esencial sobre el que puede/debe fundarse la dimensión curricular.

2. MODELOS CURRICULARES PROMINENTES, IDEALES DE VIDA:

Se presentan sucintamente los modelos más notorios en los que se ha organizado el currículo históricamente, dejando ver entre líneas el planteamiento de humanidad que implica.

2.1 Currículo académico: En una revisión más o menos amplia de la bibliografía y la investigación curricular, aparece una primera concepción: el *currículo académico*, en el que lo más importante es la estructura de conocimientos y en el cual las exigencias están vinculadas casi siempre a los estudios disciplinares y las demandas informativas, conceptuales que las disciplinas implican.

Para Gimeno Sacristán (1998, p. 46), en este enfoque aparecen “los contenidos como resumen de saber culto y elaborado bajo la formalización de diferentes <<asignaturas>>”. Surge entonces la cultura como valor de la educación, asunto digno de elogio, pero tal vez como un agente estático, elaborado, hecho por otros, como un bien de consumo y no como algo dinámico del cual los educandos han de ser sujetos activos y partícipes. Por ello es que, para Magendzo (2003, p. 18), en esta concepción “el docente es el transmisor activo de la cultura asumiendo un rol directivo y el estudiante un receptor de ésta”. Aunque también es cierto que en una ampliación del modelo académico o academicista, pueden aparecer demandas de la psicología que postularía que, a través de ese interés centrado en el contenido, pueden impulsarse desarrollos cognitivos, modos de pensamiento, pero otros enfoques separan ambas posibilidades.

Ahora bien, ¿qué ideal de hombre, de mujer, de ser humano, subyace bajo la idea de un enfoque académico del currículo? Es inevitable pensar que al centrarlo todo en el trabajo con el saber culto, en sus formas de adquisición o procesamiento, establece un darwinismo o competitividad de las que sólo salen ganadores los más aptos. Desde luego, la cultura debe estar al alcance de todos, hacer a los educandos sujetos activos del desarrollo cultural en sus amplísimas posibilidades, favorece su inclusión en mayores campos de desempeño y realización. La aspiración de inclusión cultural termina confrontándose con los estereotipos, con las prominencias de jerarquías y el relieve burgués de las relaciones sociales y sus imbricadas cargas de poder y opresión. En otras palabras, parece un ideal que hace una oferta vana y engañosa para la mayor parte de los ciudadanos dado que no se vigila la operatividad de sus principios, no se establecen los mínimos de infraestructura, de formación docente, de bienes materiales. Un currículo académico, para países como el venezolano, debe revisar la heterogeneidad del conjunto social, sus diversas posibilidades de acceso o las privaciones a bienes

culturales como bibliotecas, museos, laboratorios, centros de arte entre tantos otros. Ivan Illich (1974) diría que “La escuela ha llegado a ser la religión del proletariado modernizado, y hace promesas huecas a los pobres de la era tecnológica” (p. 19)

De esta manera el currículo, la experiencia escolar y sus contenidos, fines, métodos, terminan delineando con éxito la formación de una clase dirigente, la gerencia, los artistas, los científicos, y seguramente a una gran gama de ciudadanos plenos desde su comprensión del mundo y su protagonismo cultural. Pero esto lo logra como un éxito relativo en el que los rezagados, los que tuvieron dificultades, los excluidos por unas u otras causas, sólo se acercan a la cultura con relativa minusvalía y terminan poniéndose al margen de sus lenguajes, sus lógicas, sus implicaciones. No por casualidad se ha demostrado en los trabajos de la pedagogía crítica que esta forma de acceso a la cultura desde la escuela relega generalmente a los pobres, genera mágicas ilusiones por la movilidad social y un horizonte de oportunidades que nunca terminan de llegar. (Mc Laren, 1984, Illich 1974)

2.2. Currículo como experiencia: similar consecuencia podría desprender del segundo enfoque curricular, **el currículo como un conjunto de experiencias**, que sólo emplea los contenidos y/o asignaturas de disciplinas como medios pero que enfatiza esencialmente en la vida del estudiante y sus posibilidades de realización desde la escuela. La lógica empírica o, si se permite el término, “experiencial” de este currículo, puede ir en menoscabo de la veracidad y validez del saber desarrollado, porque lo que intenta estimular en todo caso son las capacidades intelectuales o los procesos mentales de los estudiantes.

Así, el currículo por experiencias tiene a las disciplinas como medios para favorecer el cultivo de la mente, del intelecto, por esa razón, para Gimeno Sacristán, (1998) el currículo como base de experiencias

...presenta un matiz anticultural (...) provocado por la despreocupación de los contenidos culturales en el desarrollo de los procesos psicológicos, por la reacción pendular contra el academicísimo intelectualista o incluso por la negación política de una cultura que se considera propia de las clases dominantes. (p. 48)

También es válido el reconocimiento que se hace de la experiencia personal del estudiante, de su entorno, su contexto y sus necesidades como germen inicial de sus experiencias de aprendizaje porque, al final de todo, importa más su capacidad de “aprender a aprender” que su erudición o manejo de datos más o menos inconexos o relevantes en su experiencia de vida. En un ensayo contundente del intelectual Uslar Pietri (1972) titulado “La escuela venezolana” se encuentra una argumentación, casi en forma de clamor, sobre lo que implica educar según la experiencia de vida y el contexto personal, con prosa luminosa podemos leer cómo vislumbra un currículo centrado en la vida del aprendiz:

Esa escuela que lo recibe puede desarrollar en él lo que ya está activo por la tradición, por el trabajo, por el medio, ayudándolo a superarse, o simplemente, va a desarraigarlo y a hacerlo irremediamente incompatible con su circunstancia e irreconciliable con su medio. (...) La escuela que no enseña a vivir a nada enseña. Y no puede enseñar a vivir quien no parte de la vida real y de sus condiciones sino de teorías y nociones abstractas. La escuela venezolana no debe ser otra cosa que preparación para la vida venezolana. Enseñar a vivir en Venezuela, enseñar a vivir con Venezuela, enseñar a vivir para Venezuela (p. 129) Es obvio desprender, entonces, de este enfoque su natural propensión a reconocer a los sujetos que se educan como claves del proceso educativo, sus intereses y necesidades, de manera que el ideal parece apuntar más a la realización personal que a las necesidades sociales o a las demandas de las disciplinas y la academia.

Contraponiendo el argumento, podría concebirse que privar al estudiante de su acercamiento a los saberes culturales para privilegiar la experiencia propia, contextual, vital, comunitaria, conlleva un riesgo en sí. Aunque se disfrace de la idea seductora de poner el acento en los intereses estudiantiles, las experiencias son un resorte de impulso y no una frontera, una delimitación. Por lo que vale alertarse contra una inclinación extrema del modelo en tanto que aprovechar los contextos, generar los ambientes, organizar el saber, se enriquece de las búsquedas científicas, intelectuales, en cualquier enfoque disciplinar, integrado o no. De otra forma, un currículo centrado en las experiencias, un empirismo educativo extremo, podría perseguir un ideal de ser humano desconectado, vinculado sólo consigo mismo y su realidad, sin ampliar

las comprensiones inmediatas a un universo, no se puede ignorar que, sobre todo en estos tiempos, educar es universalizar. (Savater, pp.145-168).

Y aunque en apariencia la interpretación sea extrema, no puede soslayarse que toda forma de educación lleva en sí una ideología no siempre declarada, un contexto socio-económico y de definición política que a veces por ingenuidad se pasa de lado. El empirismo fundacional, el pragmatismo, tiene claves expansivas asociadas al crecimiento del aparato industrial y del modelo capitalista, de manera que a veces quedarse en el contexto y respaldarse en la experiencia propia no es otra cosa que una demarcación contra las aspiraciones del educando.

2.3 Currículo tecnológico: para Magendzo (2003) la concepción tecnológica del currículo tiene como intención “preparar al sujeto niño-joven para que se convierta en un adulto capaz de interactuar activa y eficientemente con su medio, de manera que contribuya a mantener el equilibrio de la sociedad y propenda a su perfeccionamiento” (p.28). Por tanto, se convierte en un diseño estructurado de comportamientos, de resultados pretendidos, de conductas observables y verificables. El detalle evidente de esta concepción, de las más cuestionadas en el pensamiento pedagógico, aunque no por ello con menor alcance en la vida escolar, es todo lo que deja sin referencias, todo lo que elude, todo lo que omite, cuando superpone tales indicadores. Deshumaniza el acto educativo cuando ignora la complejidad, los intereses, cuando desconoce también el carácter titubeante del sujeto cuando se encuentra frente al proceso de aprender. El currículo tecnológico, que tiene en la taxonomía de Bloom uno de sus hitos más reveladores, ciertamente puede llegar a la integralidad pero con una idea excesivamente fragmentaria, de mayor jerarquía a unos dominios que a otros.

Desconoce entonces del aprendizaje su noción procesual, sus dificultades. Este currículo “tecnológico”, deshumanizador, parece tratar de organizar la enseñanza y el aprendizaje como si fueran torneos de realización, batallas para ser más productivos, en donde lo desechable termina en vergonzosos índices de deserción y exclusión.

Aunque en una defensa exenta de vilipendios, a esta corriente podría justipreciarse la búsqueda de la excelencia como ideal, la riqueza

operativa de los diseños o sus estimulantes y progresivos objetivos de aprendizaje. No está de más admitir que en su aparición los estándares educativos se ampliaron, crecieron y se masificaron. La excelencia dejaría de ser exclusiva de élites educadas para favorecer el acceso a los saberes o el desarrollo de habilidades a componentes más amplios y democráticos de la población.

Simplemente se objeta la debilidad totalizadora de este ideal que niega un examen sobre el valor de los contenidos, sobre su significado, que prima lo pragmático sobre otras sensibilidades y realizaciones, que desconoce “en sus coordenadas el discurso filosófico, político, social y hasta pedagógico” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 55) del enfoque para superponer unas tareas más o menos complejas, propias de una tecnocracia. El ser humano integral, integrado, complejo, el sujeto que se educa para realizarse desde su comprensión del mundo y de sí mismo, el sujeto culto, sensible, responsable y éticamente sólido se desdibuja en este modelo frente a aquel que es sólo eficiente, eficaz, hábil, aunque importe poco lo que siente y piensa.

3. CONCLUSIÓN PRELIMINAR: LA EDUCACIÓN Y SUS IDEALES SE PATENTAN EN LA OBRA DEL EDUCADOR:

Es necesario dejar claro que estos modelos abordados, no agotan las múltiples categorizaciones que se han hecho desde las teorías curriculares. Por el contrario, puede afirmarse con seguridad que hay algunos modelos más pero se adoptaron estos como categorías de análisis por reconocerlos como los más prominentes, los más usados. Es posible incluso afirmar que esos otros enfoques hacen parte de las alternativas frente a currículos cuya hegemonía está patentada en la historia de la educación y en las prácticas escolares desde que sus sistemas se masificaron.

Hoy día, por ejemplo, en países como Venezuela, por distintas causas, perviven experimentos curriculares de distinto signo, algunos son favorecedores de la autonomía institucional de las escuelas o de los docentes, otros representan alternativas contestatarias frente a lo tecnocrático, academicista, didactista o experiencial per sé, y otros tal vez mantienen las mismas lógicas instaladas. Todos, por cierto, pasan un tamiz poderoso: la vida del aula, el trabajo docente. No hay contenidos,

prácticas, objetivos o competencias educacionales que puedan eludir las decisiones del profesor, que puedan imponerse sobre la voluntad de él y la relación que establece con la voluntad y las motivaciones de sus estudiantes.

El currículo de la acción está más o menos distante de lo prescrito y dispuesto exógenamente, según lo determine el educador y le estimulen sus estudiantes. La enseñanza por proyectos, la vinculación a las comunidades, el acceso libre y rápido a la información, todo ello abre un abanico inmenso de posibilidades por los cuales es necesario potenciar la conciencia de quien dirige al final del camino las prácticas educativas.

Aunque se reproche a la docencia su todavía inmadura solidez epistemológica, aunque se cuestione el carácter profesional del magisterio de los países de esta región, y en Venezuela en particular, las movibilidades políticas, sociales, los programas de emergencia estén dando resultados polémicos sobre la calidad de los educadores (Liscano, 2013), no hay duda que la autonomía de trabajo del educador se encuentra todavía protegida. Hay un momento innegable de trabajo autónomo, de realización del ideal pedagógico propio, y es el que propicia los encuentros de maestros y estudiantes en el aula. Allí converge toda utopía, toda idea de humanidad, toda convicción.

El educador es la clave de la realización de un currículo en acción, puede completar las carencias de un modelo academicista dándole color y calor humano, puede fortalecer lo experiencial otorgándole rigurosidad en el lenguaje disciplinar, interdisciplinar, integrado y a veces también puede ir más allá para llegar a lo transdisciplinar. El educador reconoce en la mirada de sus estudiantes sus proyectos de vida independiente de las aspiraciones del sistema social, económico, político. Educación es transformación de la vida, es mejora de las potencialidades de las personas.

Es necesario rescatar en esa concepción de autonomía docente, un profundo y consciente debate sobre los ideales y fines para la educación de hoy; la idea de que vivimos en una sociedad compleja, demandada por distintas urgencias de carácter vital, ambiental. La educación actual pone en juego vida, sociedad, tecnología, convivencia, tolerancia,

diversidad cultural, reivindica la necesidad de buscar una formación integral e integradora, complejizada. Los currículos más innovadores, entre ellos el de las competencias, procuran hacer hoy esa integración compleja, y es la docencia la que debe reconocer que el camino es legítimo y los esfuerzos necesarios. La docencia se revitaliza desde la conciencia de cada profesional que revisa al currículo en forma, contenido y fondo.

Un docente debe admitir que en la actualidad hace falta que el sujeto potencie al máximo sus talentos individuales en lo psicológico, afectiva y cognitivamente, sus capacidades de inserción social con respeto, tolerancia, comunicación libre y respetuosa, el desarrollo de una vida sana, saludable, no sedentaria, con valores que le afirmen como sujeto sin menoscabo de su inclusión en un universo de alteridades y otredades, todo ello en un marco de enseñanza duradera, estimulante, comprensiva y no mezquina con las vastas fuentes de información y de cultura que cada día acercan más a los seres humanos.

Operacionalizar eso en un currículo dependerá de amplitud en la mirada, de conciencia política, de ética, de sensibilidad histórica, y lo menos importante será lo nominal. La historia del currículo y sus distintos modelos no puede ser un torneo donde gana quien expropie la verdad de los otros, sino un confluencia de certezas que en la aceptación de las confirmadas hipótesis sobre el educar y educarse, encuentren complementariedad, excelencia, apertura para abordar las contradicciones humanas, justicia, de esa manera se evitarán las parciales y vanas educaciones.

4. LA RESPUESTA FILOSÓFICA: HACIA NUEVAS DEFINICIONES DE LO HUMANO. LA PALABRA: UNA POSIBILIDAD

Una vez revisados estos modelos de currículo, evaluadas críticamente algunas de sus implicaciones, la mirada que provee lo filosófico puede permitir un examen que trascienda lo simplemente operacional, de allí que sea necesario sectorizar en distintas reflexiones encadenadas lo estudiado para tal fin.

4.1 *Lo Humano y el Logos*: Si se revisa con mayor insistencia la educación de la infancia como espacio vital de interés colectivo, de interés teórico, es porque siempre se entiende que allí hay salidas y

respuestas, posibilidades y retos. La noción de **infante** y **profesor** están vinculadas etimológicamente por el vocablo **fatio** (“hablar”), de modo que la palabra infancia tendría como significado la privación del hablar en tanto que el vocablo profesor sería la que define a quien saldría al frente, como promotor y director del discurso, como modelo desde lo que dice en un marco que incluso pudiera requerir una cierta musicalidad discursiva.

Un profesor militante del diálogo, que se conduce libremente en su búsqueda reflexiva y serena, convencido de lo que es la educación y de lo humanizador de sus procesos, es quien aparece como necesidad y como realidad desde el ámbito de la palabra. La palabra define al ser humano no sólo porque nombra, precisa, caracteriza; la palabra, el lenguaje, como instrumentos del pensamiento y la convivencia, como dispositivos de construcción de humanidad, son a todas luces recursos de la educación, expresión del currículo vital que puede concebirse. En el aula el defensor de la palabra, su protector, su escolta y su propulsor, es el maestro, quien enseña a hablar, a decir, a escuchar y a respetar la palabra del otro, desde el lenguaje alienta las alteridades.

El ser humano, creativo y reflexivo, que se delinea en las palabras que nombra y que vive, que construye y revisa es, al mismo tiempo, sujeto y objeto del proceso de educar, es educando educado. Sólo desde la palabra que define la humanidad, de su carácter comunicativo, empieza a (re)descubrirse al humano que se ha desnaturalizado.

El discurso pedagógico hegemónico, más que en la teoría, en la aplicación parcial o superficial que hacen de ella quienes no han estudiado a profundidad, ha construido una retórica resbaladiza donde parece que el profesor no debe transmitir nada, pues debe dejar espacio para que el otro descubra, una cultura dominante que invita a enmudecer, a no pensar. Desde el currículo, el programa, el libro de texto escolar, ¿cuáles son las definiciones de humano y educación que se maneja en nuestros contextos? En una visita somera al territorio de la filosofía, cualquiera difunde, defiende, recurre, a que el ser humano es “animal racional”, aristotelismo puro. Ese esquema, tan simplista como peligroso, de asumir al hombre como animal, uno más, que sólo cuenta con la razón, se ha puesto al servicio de la desnaturalización de otras dimensiones igualmente humanas como la afectividad, la sociabilidad, el encuentro.

Es menester delinear una nueva concepción reafirmando lo que ha ido descubriendo la ciencia, la antropología, la biología, la historia, para llegar al entendimiento de que el humano es un “ser complejo”, cuya configuración estructural se arma a partir de las dimensiones biológica, psicológica, social y cultural, puesto que el “*logos*” asumido sólo como razón, también apunta a la más definidora condición humana de la palabra, un don que descubre la conciencia propia, narrada gramaticalmente (López Herrerías, 2011). La educación vendría por tanto, a ser el proceso que permite consolidar del mejor modo posible esa complejidad sirviéndose de la cultura, inscribiéndose en ella, desarrollando un “museo de palabras”.

En la obra cumbre del ucraniano Vigotsky (1995) “Pensamiento y Lenguaje”, el autor teoriza con contundencia sobre la relación de la palabra con la conciencia, y sobre todo si se trata de la palabra compartida. “La palabra es en nuestra conciencia algo absolutamente imposible para una sola persona, pero se hace realidad para dos” (Vigotsky, 1995, 229). Esa dualidad que es figurativa, pero al mismo tiempo traza la naturaleza de la relación pedagógica, ilustra cómo educador y educandos, y educandos entre ellos, se desarrollan intersubjetivamente, conscientemente, desde el uso de la palabra, y particularmente desde la palabra hablada. Dos frases suyas lo reafirman: “el pensamiento y el habla resultan ser la clave para comprender la naturaleza de la conciencia humana” (ídem), “La palabra es expresión directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana” (ídem).

4.2 No cualquier humanidad, la búsqueda del compromiso: ahora bien, también puede sospecharse que esa “nueva definición de humano” mantiene una cierta asepsia de compromiso, por lo que, al humano educable de hoy es de suyo importante inscribirlo en un proceso alentador de la vida, quizá una suerte de utopía del ser en proyección al querer ser, el deber ser, de una ontología a una deontología, a una utopía. ¿Hacia dónde vamos como humanos?, ¿en qué tipos de seres queremos convertirnos? se preguntaría el sujeto que quiera ser partícipe de una educación renovada.

Habida cuenta de los peligros en los que se encuentra la humanidad de este tiempo, en su indiferencia individualista, “postmoderna”, que a partir de la negligencia histórica, el inacabamiento, el gobierno

del instinto, ha puesto en jaque la misma condición de la vida, no se puede creer en una educación de vana declaración retórica que soslaye estas dimensiones. Huir, en la medida de lo posible de la ambigüedad, rechazar lo falseador de un discurso que no es testimonio vital, proyecta o exhorta a la búsqueda más clara y contundente de las preferencias éticas y estéticas, para hacer a la educación, militante de la causa humana, concreta, real y perfectible.

La racionalidad como condición exaltada en otro tiempo, como irrenunciable característica del humano de los últimos siglos, cumplió su papel de promotora del desarrollo, el saber, la ciencia, pero su prominencia debilitó otras, no menos importantes, esferas del arte, el sentir, la conciencia social y la afectividad, todo ello, por cierto, posible a través del mismo proceso: la educación.

Educación y humano son dos vocablos que podrían denominarse *recursivos*, se postula una educación desde la referencia del proyecto de humanidad que la activa y se configura una noción de humanidad a partir de las formas en que ha sido definida, propuesta y organizada la educación.

Una educación enclaustrada en la idea de racionalidad, hace su propósito de armar a unas personas que intelectualmente puedan relacionar, memorizar, analizar, pero se cierra ignorando las otras distintas caras de lo humano que no siempre están sujetas a esa lógica cognitiva. O si se trata de una educación con preferencia estética o social, ignora dimensiones de la humanidad que también son relevantes, como la capacidad de razonar, construir intelectualmente hablando.

Según lo expuesto, puede adoptarse la militancia por la educación que no menoscabe ninguna dimensión de lo humano, que potencie el mismo tiempo el pensamiento racional, las capacidades cognitivas que entraña el uso sólido de la razón, así como la sensibilidad por lo artístico, el desarrollo de la emotividad y el afecto sin extremos. Una educación que no desdibuje al individuo y que permita su plenitud, pero que también acepte que ese individuo pleno es un ser gregario, un agente más del cuerpo social al que debe lealtad, respeto, solidaridad.

Los proyectos de enseñanza, las búsquedas transversales o directas que implican ese compromiso, fueron ilustrados sabiamente por Morín (1999) hace algunos pocos años en su texto de los “Siete saberes necesarios de la educación del futuro”. Un compromiso que requiere identificarse como humanos todos, ciudadanos de una patria-tierra, en otras palabras, saber que confluimos como especie en el destino de la humanidad. Desarrollando una ética propia de la condición humana, renunciando a las “cegueras del conocimiento” formalizado que ha visto pasar al frente el colapso de muchas esferas del mundo occidental. Una educación que enseñe la comprensión y la capacidad de enfrentar la incertidumbre.

4.3 Ámbitos concretos desde las nuevas definiciones: también el Doctor López Herreras, desde una apuesta propositiva aborda cuatro ámbitos concretos de humanidad en los que el actor de hoy, de este siglo y de este tiempo, el humano que somos y que estamos invitados a ser, necesita concentrar esfuerzos, proponer una educación que permita a las personas hacerse a sí mismas pero que también favorece el hacer compartido, individuo-sociedad, razón-emoción, estarían en una lógica complementaria y colaborativa. Estos ámbitos serían:

- **Educación Ambiental:** bajo el reconocimiento de que este hogar, la tierra, se encuentra comprometida en sus equilibrios físicos, biológicos y vitales, se requiere lo que en muchos casos han llamado el nacimiento de una “conciencia ambiental”, el nuevo actor humano educando y educándose, ha de cuidar los recursos y componentes que hacen posible la vida, y no sólo la suya propia, sino toda la vida vegetal y animal que ha sido producto de millones de años y procesos adaptativos y de búsqueda del equilibrio. Los otros seres que aquí comparten con nosotros el espacio, nos acompañan y complementan, su desplazamiento pone en peligro nuestra propia supervivencia y no hay educación actual ni humano de hoy que pueda seguir ignorándolo.

- **Educación intercultural:** el tiempo ha marcado la urgencia por abrir las puertas de la escuela y de la educación formal a las culturas mudas, a las culturas oprimidas o in-visualizadas desde la hegemonía de la cultura occidental, burguesa. La educación de hoy, inscrita en un mundo de diversidades, ha de favorecer el diálogo cultural e intercultural, como

apertura al espacio simbólico y democrático de los significados. Como aspiración de la democracia, todos los seres humanos han de verse representados en ese amplio sistema que los incluye para, teóricamente, darle las mejores herramientas de mejoramiento y superación. Ese es el sistema educativo, que emplea como mecanismo a la escolarización y que por décadas privilegió unas formas de concebir y actuar de la cultura, en otras palabras, fomentó una “cultura dominante”. En ese diálogo inclusivo, incluyente, por supuesto que la consecuencia sería un enriquecimiento de las miradas y no una imposición de cosmovisiones únicas.

- **Educación Cívica**: bajo el esquema siempre perfectible de la democracia, el sistema de preferencia debe habilitarse cada vez a más ciudadanos en la búsqueda de fórmulas para las nada novedosas aspiraciones del bienestar, la armonía social, el desarrollo sostenible y racional para todos. Una educación para la ciudadanía responsable, consciente de límites y libertades, no bajo el dogma feroz de la competencia y el aplastamiento del otro en beneficio propio.

- **Educación Mediática**: para descifrar con capacidad crítica y conciencia reflexiva el mensaje prominente, fugaz pero eterno, del medio de comunicación, de los múltiples medios de comunicación con que convivimos los sujetos educables cada vez más y de quién ignoramos casi todo el tiempo particulares intereses, visiones del mundo, necesidades. Una educación que quizá deba ser de-constructora del mensaje hegemónico, repetido, exclusivo y excluyente de muchos medios que funcionan casi monopólicamente.

Estos ámbitos no son excluyentes sino que pueden ser, desde luego, integrados en una práctica de enseñanza que promueva sus más elevados valores, que desarrolle con rigurosidad y naturalidad las habilidades que entrañan. Pueden asomarse otras, como aquella que permita al ser humano un conocimiento de su interioridad, desde el “sí mismo” que plantea preguntas constantes en su recorrido vital. Los nuevos esfuerzos y las conscientes revisiones permitirán ver otros escenarios concretos de realización de la nueva humanidad y su nueva educación.

4.4 Descubrir el origen para saber el destino: Antes de abordarlos como meta o proyecto, antes de hacerlos objetivo y/o aspiración, vale la pena también preguntarse: ¿por qué ha prevalecido el cognitivismo y su parcialidad formativa sobre otras condiciones que dibujan a la humanidad? No es fácil encontrar el origen de esa prominencia, pero con una lectura atenta de un antecedente fundamental en la historia de las ideas y de la cultura, puede hallarse una hipótesis bastante factible del porqué se impuso a la educación y a la vida toda del hombre, la preferencia por la razón y el pensamiento, sobre la palabra incluso, que es otra acepción del vocablo *logos* que se empleó para complementar la definición del humano, el “animal racional”, (*zoonlogikon*).

Dicho en otros términos, una vez que se aceptó una traducción incompleta del *logos*, del ser humano como animal racional, presumiendo que *logos* era razón exclusivamente, ignorando la acepción más completa que lo vinculaba a la palabra, la cultura dio carácter dominante al empleo de los procesos vinculados a la racionalidad y no a la búsqueda de otras formas de pensamiento. Así lo plantea el Dr. López Herrerías (2010) en uno de sus textos:

Es una visión sesgada, incompleta. Funcional durante siglos. Comprensible que así fuese elaborada, pues desde la perspectiva griega, aguda, pero relativamente inicial en el *logos*, agotado el tiempo del *mithos*, lo humano provocaba la sorpresa de la “*sophia*”, del conocimiento, en cuanto que se manifestaba como un ser capaz de palabra pensada. Y además capaz de superar las *tinieblas* de la opinión, de la *doxa*, en el fundamentado mundo de la ciencia, de la *episteme*. Hoy sabemos, como ha quedado señalado en el punto primero de este trabajo, que no somos substancias racionales, sino algo más complejo. Realidades bio-psico-socio-culturales, que nos construimos como humanos desde la emergencia de la palabra, exigida de experimentar en la verdad, por supuesto, pero también en la belleza y en la bondad. (pp. 112-113)

Esa posición predominante que sólo exaltaba la cualidad del animal racional, rasgo por demás cierto, identificable y relevante para definir al humano que, desde luego, ha tenido un propósito y un sentido muy específico y parcial, fue la que permitió el tipo de mundo, de educación y de sociedad que construimos y tenemos. La que además desarrolló

currículos tecnológicos, académicos per sé, la que impuso en la experiencia pedagógica una educación parcial y operativa, propia de los intereses expansivos de una cultura y una hegemonía social, política y económica.

Hay que recordar que Nietzsche, en su consideración de ser humano como proyecto, como búsqueda y camino no culminante, dejó espacio para lo que luego Heidegger propondría directamente al referirse al ser humano como un “ente abierto al ser”, en esa exigencia de tener que hacerse la idea es “hacerse bien”. En las propias palabras de Heidegger (2000):

El ser, como aquello que quiere y que hace capaz, es lo posible. En cuanto elemento, el ser es la «fuerza callada» de esa capacidad que quiere, es decir, de lo posible. (...) . Cuando hablo de la «callada fuerza de lo posible» no me refiero a lo posible de una posibilidad sólo representada, ni a la potencia como esencia de un actus de la existencia, sino al ser mismo, que, queriendo, está capacitado sobre el pensar, y por lo tanto sobre la esencia del ser humano, lo que significa sobre su relación con el ser. Aquí, ser capaz de algo significa preservarlo en su esencia, mantenerlo en su elemento. (p.3)

Usando la pregunta de Rorty (2000): “¿en qué ser humano estoy dispuesto a convertirme?”. No existen pocos referentes en la historia de las ideas o de los acontecimientos que hayan clamado por la construcción de un ser humano más allá de la razón, un ser abierto a los valores, las virtudes, las búsquedas estéticas y éticas que le son propias. Téngase como ejemplo a Albert Einstein, quien en revisiones de su tiempo y circunstancia declaró que existía para otros, para los demás, y que los demás condicionan lo que somos.

De todo lo expuesto puede desprenderse que las definiciones de humano y educación están llamadas a superarse, a trascenderse. Si se acepta que el potencial humano es patente más allá del empleo que puede hacer del pensamiento y la razón, aparece una definición de individuo libre, quien, desde luego no desprovisto de dificultades, intenta mejorarse. Afecto, emoción, sociabilidad, lenguaje y convivencia, son esferas mayores que definen la humanidad y de las que la racionalidad es una herramienta, no un fin.

Para definir al humano legítimo de este tiempo, puede reconocérsele por ejemplo, como un “ser *respectivo*”, acuñando una expresión de Zubiri que apunta a la inclusión consciente del otro y de las huellas que su presencia deja en los demás. Al humano racional hoy se le plantea una opción ética, una búsqueda personal que López Herreras (2009) representa o ilustra con la metáfora de un “museo de palabras”, expresión materializada del ser a través de la belleza, la verdad y la bondad, con apertura y compromiso ante los otros. De esta manera lo expresa:

“Saber, aceptar y vivir que somos personas, en la medida en que «abiertos al mundo» nos reconocemos humanos desde el originante y radical encuentro con los otros. Otros que, a su vez, son realidad humana porque se hacen personas en esa respectividad con otros. La persona como experiencia ética. Un ser que existe para (finalidad) dar respuesta de su hacer en el mundo.” (p.85)

O, incluso :

comprender que nuestra actuación humana no es realizada entre actores de diferentes sustancias, que luego incorporan aspectos accidentales. Esto es, que como seres respectivos que hoy nos reconocemos, más bien somos seres iguales que matizadamente nos complementamos en nuestra originaria igualdad de humanos/hermanos”. (p.87)

En este sentido, el acto educativo pasa a ser la búsqueda por perfeccionar la experiencia vital. La etimología del vocablo “perfección” la representa como “recorrido en el hacer”. De esta manera perfeccionar, educativamente hablando, es recorrer constantemente el ser en el hacer. Y los dispositivos para realizar esta empresa comienzan en el ejemplo de seres que se apoyen en los valores de la verdad, la belleza, la bondad y que incluso los superen.

Estos valores exaltan a la humanidad en sus formas más elevadas de realización, y como tal presiden el crecimiento de la ciencia, el arte, la ética, la moral, la musicalidad y la sustantividad del ser humano. Por ello se vuelven entonces la razón de ser de la obra educativa, y se hacen visibles en una idea del currículo que no se sobrecargue de cientificismo, de relativismo estético, o de otros “ismos” que desnaturalizan la integralidad del ser, su complejidad. Todo en un espacio dialógico, de palabra hablada, de palabra compartida y confrontada.

Eso significa renunciar al yoísmo en el que la misma competitividad como paradigma encierra, intentando atar con otros, a partir de una afectividad sana, nudos de relación y de solidaridad que permitan avanzar en el crecimiento personal.

5. CONCLUSIONES DEFINITIVAS, Y POR DEFINIRSE

Señalar hoy la existencia de un ser humano complejo, finalmente, no es retórica de moda, es un desenlace que ha partido del descubrimiento progresivo de los límites conceptuales, prácticos en los que históricamente se sustentó el pensamiento humano, la filosofía, la ciencia. El componente animal, que de algún modo explica su naturaleza, es insuficiente cuando se descubre que la humanidad en particular ha ido planteándose nuevos retos y dificultades, ha ido superando encrucijadas éticas y estéticas, ha puesto en peligro incluso la misma naturaleza y la vida.

El desconocimiento del valor infinito del lenguaje, del uso de la comunicación humana como dispositivo para la superación cognitiva, cultural, afectiva, incluso, a que toda educación propende, en lugar de parecer una omisión, despierta la sospecha de haber sido instalado para generar una ignorancia programada, legitimada en que el estado de cosas parece convenir a cierto poder. Si todos los seres humanos tuvieran voz con el escudo de sus palabras, si la emplearan para mejorar las condiciones en que viven, seguramente otro sería el destino histórico de esta especie.

La acción educativa de hoy necesita respaldarse en los axiomas de presencia, solidaria y comprometida, que combina lo formal con lo no-formal, lo artístico, musical, poético, literario, con el desarrollo físico, con la consolidación de grupos de intercambio subjetivo. Esas son las expresiones didácticas concretas que pueden edificar un nuevo paradigma curricular planteado desde un ideal educativo humanista, trascendental y complejo.

También es válida la búsqueda de coherencia, en combate con la contradicción entre las proclamas de una vida sana, justa, preferente por lo bello y lo bueno cuando se confunde en la práctica con sus contrarios: una vida injusta, provista de maldad, violenta y violentada

por lo desigual. Una vida de fealdades, de inmoralidades, que no elevan al espíritu sino lo sumergen. No hay currículo vigente que desarrolle esa coherencia, o en todo caso, su aparición es un proceso todavía inacabado.

En la actualidad el acto educativo lidia por ser coherente, más allá de la eterna pugna entre discurso y acción porque presume de su claridad conceptual y no mezcla lo humano con lo divino. Hoy día de cierto hedonismo pedagógico, donde la esfera del placer pareciera más bien arriesgar la perfección para que todo resulte simpático, termina poniendo en vilo esa búsqueda de coherencia. La rigurosidad no está reñida con la libertad, con la búsqueda de la perfección, y las lógicas del esfuerzo tampoco pueden hacer parte de las distintas ofertas de mercado que todo lo ponen cómodo, fácil, siempre que se pague.

Luego de examinar los distintos modelos curriculares, y su casi siempre fragmentada visión, se ha querido recurrir a la filosofía que siempre busca respuestas, que identifica el fondo real de las miradas, y que plantea un camino de realización para la humanidad que desde el punto de vista técnico, generalmente, los diseñadores curriculares soslayan.

En la acción educativa de este tiempo, el axioma de la **complejidad** no puede soslayarse so pena de sumergir la educación en un adiestramiento incompleto, vacío casi, de las urgentes demandas de la vida de los próximos años. Son los hilos de una realidad multidimensional, diversa, los que apuntan a la necesaria comprensión, una dinámica *autopoiética*, es decir, de hacerse a uno mismo en el esfuerzo y la rigurosidad que permiten igualmente, el acompañamiento con los demás. Las implicaciones de esto en una educación formalizada curricularmente con modelos o planes concretos, se va refinando permanentemente y se hará con la plena consciencia de los educadores que así lo asuman.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez de Zayas, Carlos y González Agudelo, Elvia (2002). Lecciones de didáctica general. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio, (Colección Didácticas).

- Díaz Barriga, F. (2006). Modelos Prospectivos de innovación en el marco de la integración curricular. UNAM. Ponencia Seminario Internacional de Curriculum. Caracas, Venezuela. Dirección electrónica: fdba@servidor.unam.mx
- Díaz Barriga, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. En *Perfiles Educativos*. vol. XXVII núm. 107, pp. 57-84.
- Gimeno Sacristán, José (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Barcelona, España: Editorial Morata, 7ma edición.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, España: Editorial Akal/Universitaria, 3era edición.
- Heidegger, Martin (2000). Carta sobre el humanismo. Publicada por Alianza Editorial, Madrid Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte.
- Illich, Ivan, (1974). *La Sociedad desescolarizada*. Barcelona, España: Barral Editores.
- Kemmis, Stephen (1997). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Barcelona, España: Morata, 3era edición.
- López Herrerías, José Ángel, (2006). "Las emociones y la formación de la identidad humana". En *Addenda*. XXV Seminario Interuniversitario: De Teoría De La Educación. pp.1-13
- López Herrerías, José Ángel, (2009). Del yo moderno al yo metamoderno: hacia otra cultura y educación, en *Bordón* 61 (2), (77-91).
- López Herrerías, José Ángel, (2010). Educación de calidad y en competencias para la competitividad o para la cooperación. En *Revista Complutense de Educación* Vol. 21 Núm. 1. 107-122
- López Herrerías, José Ángel, (2011). Nuevas definiciones de humano y de educación para los tiempos actuales. Programa del Seminario Doctoral, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.
- Magendzo, Abraham (2003). *Transversalidad y Currículo*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio, (Colección Transversales).

- Mclaren, Peter (1984). La vida en las escuelas. México, Siglo XXI Editores.
- Morín, Edgar (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Ed. UNESCO. Francia. Traducción de Vallejo-Gómez, Mercedes. Univ. Pontificia Bolivariana. Medellín-Colombia.
- Rorty, R. (2000). Verdad y progreso. Barcelona, Paidós
- Savater, Fernando (1997). El valor de educar. Barcelona, Editorial Ariel, S. A
- Uslar Pietri, Arturo (1972). De una otra Venezuela. Caracas: Monte Ávila Editores. p.171.
- Zubiri, X. (1980). Inteligencia sentiente. Alianza Editorial.