

El currículo como proyecto de desarrollo humano desde una perspectiva compleja*

Lilian Angulo

E-mail: lilianangulo@ula.ve

Universidad de los Andes

Resumen: Desde la reflexión se intenta mostrar la problemática generada por una forma de ver el conocimiento escolar desde una visión fragmentada, desvinculada y acorazada en materias o áreas de aprendizaje que siguen un curso continuo a lo largo de la formación de cualquier persona. El recorrido no solo alcanza los niveles de educación primaria, sino que también deja su impronta en la formación universitaria. Sin embargo, desde el análisis será necesario encontrar las vinculaciones existentes entre la escuela, el currículo y el conocimiento para luego desentrañar la forma como termina incidiendo la acción pedagógica en la formación del estudiante.

Palabras clave: universidad, currículo, docente, complejidad.

Abstract: By means of a reflection essay, we aim at showing the problems caused by a form of viewing school knowledge from a fragmented sight, detached and armored in subjects or areas of learning that follow a continuous course along anyone's education. The approach not only reaches primary education levels, it also leaves its mark in higher education. However, an analysis will be necessary to find the links between school, curriculum and knowledge, in order to unravel the way how pedagogical action ends affecting student learning.

Key words: University, curriculum, teacher, complexity.

Résumé: Depuis une réflexion, on vise à montrer les problèmes causés par une forme de voir la connaissance scolaire dès une vision fragmentée, indépendant et blindés dans les sujets ou domaines d'apprentissage

* Fecha de recepción: 24/02/2013.

Fecha de aceptación: 23/07/2013.

qui suivent un cours continu le long de la formation de toute personne. L'approche n'atteint pas seulement le niveau de l'enseignement primaire, mais il laisse aussi sa marque dans l'enseignement universitaire. Cependant, à partir de l'analyse ce sera nécessaire trouver les liens entre l'école, le programme et les connaissances, et alors pénétrer la manière comment l'action pédagogique termine affectant la formation des étudiants.

Mots-clés: Université, programme d'études, enseignant, complexité.

1. Exploración inicial

El siguiente trabajo ha tomado como fuente principal de investigación el currículo. Se ha encontrado en él, un instrumento o dispositivo que permite contener elementos disciplinares, axiológicos, discursivos, además de codificaciones históricas, políticas, culturales, económicas y administrativas a lo largo del tiempo. Por consiguiente, ha sido un medio efectivo para el sistema educativo, la escuela y la sociedad, porque detrás de su estructura compuesta se encuentran propósitos explícitos y a veces ocultos que buscan ilustrar el pensamiento, contribuir al dominio de destrezas, orientar la asunción de valores, asimilar la cultura y promover aprendizajes relevantes. Tan firme es su impacto que se usa para instruir, disciplinar y auto controlar. Con todo y lo anterior, el currículo termina siendo una suerte de patrimonio ilimitado que recoge no solo el conocimiento que se enseña y se aprende, sino que su camino más seguro será reproducir (imitar, copiar, repetir) conocimiento. Nada nuevo bajo el sol, otras tareas vinculadas a la producción, creación, generación, desarrollo, invención del conocimiento estarán destinadas a pocos. Creemos que desde el pensamiento complejo el currículo será una posibilidad, una oportunidad, una vía para vincular diversas opciones para el desarrollo humano, en su esencia se puede aprender, desaprender y reaprender.

2. La educación, complemento, derivación, fundamento de múltiples ciencias

La educación da la posibilidad de desentrañar procesos complejos como la enseñanza y el aprendizaje. Ambos, en la conjugación del hacer terminan dando vida a una tarea elevada llamada educar. Se educa quien enseña y quien aprende, y en el principio de Freire (1993) no hay aprendizaje sin enseñanza. Hay una profunda significación en la interacción entre educar y enseñar, una no existe sin la otra, al tiempo que demandan del diálogo y respeto por el educando, por su idea de mundo, ambas en su complemento hacen la educación.

La educación en la opinión de Morin (2007) pareciera tener una connotación más elevada que la enseñanza. Según el autor, la educación es la puesta en práctica de los medios necesarios para asegurar la formación y desarrollo de un ser humano. Ocurre que la educación como ciencia social es complemento, derivación, fundamento, de múltiples ciencias. Entonces la educación es múltiple, complexus. Allí encuentra sustento diversos campos disciplinares: filosofía (teleología, epistemología axiología), psicología, sociología, política, economía, administración, ambiente, antropología, tecnología, salud, matemática, biología y una diversidad de disciplinas que haría interminable la lista. La diversidad de saberes que confluyen en la educación hacen de ella un campo que continuamente debería renovarse y reorganizarse. Evidentemente, un punto de inicio en la educación ha sido la filosofía, sus postulados muestran una idea o concepción de la educación desde los fines más elevados, ellos se determinan en el tipo de hombre y mujer que se desea formar. Prieto Figueroa (1984) teórico venezolano de la educación ha indicado que los fines en la educación proceden de la idea del ser humano, una vez que se ha concebido dentro de un sistema filosófico cualquiera, se plantea cómo debe ser educado para que pueda alcanzar el pleno desarrollo

de sus virtudes físicas y mentales. Por ello, el fin es una meta hacia donde se dirige el trabajo educativo. Entendiendo la naturaleza ideal de los fines, es necesario concretar un medio para que sea reflejo de ellos, un elemento apropiado es el currículo. A continuación se presenta un breve análisis del currículo como instrumento receptor de la amplitud teórica de los fines educativos.

3. El currículo como fuente de conocimiento. Una moneda de doble cara

El currículo tiene un poder regulador. Dentro de ese marco ha de considerarse que desde que se origina, se piensa o, en términos biológicos, “desde que nace el currículo”, ya trae una carga reguladora que organiza la enseñanza. Se supone entonces que el currículo es un canon indiscutible envuelto en una idea de sacralidad que lo legitima y le da validez axiomática: Hay una persona (p) que posee un contenido (c) que intenta proporcionar o transmitirlo a una persona (r), que inicialmente carece de (c), de tal modo que p y r se implican en una relación con un propósito de que r adquiera c (Marrero Acosta en Sacristán, 2010). Entonces el manto que arropa al currículo “son las verdades incuestionables y perennes del conocimiento”.

El ideal educativo se piensa desde los fines y objetivos. Luego toma forma o figura en la estructura formal del currículo, las posibilidades para calar entre los actores del hecho educativo lo convierte en el medio para alcanzar los fines educativos. Peñaloza (2005) afirma que “el currículo tiene carácter teleológico frente a la noción de lo que es educación”, esto significa, que la noción de educación que se tenga es el fin y que el currículo es el medio para llegar a tal fin. Ello explicaría el carácter teleológico, puesto que en toda relación teleológica hay siempre un medio y un fin. Por consiguiente, el ideal de la educación es tal vez un imaginario colectivo, una concepción de la sociedad, la forma para conseguirlo será el currículo. Todo esto se confirma con lo señalado por Peñaloza:

La noción de educación es algo abstracto que hemos concebido, no pertenece al mundo de la realidad, al menos todavía no. El currículo, en cambio, es algo concreto, es parte de la realidad, es ese conjunto de experiencias previstas que harán posible materializar nuestro concepto de lo que es educación. La noción de educación pertenece al mundo de las concepciones; el currículo pertenece al mundo de las realidades. El currículo es, de hecho, la primera concreción en la realidad, concreción constituida por una decisión nuestra, con vistas a la realización de una determinada concepción de la educación. (2005: p. 17).

Con esta aprobación se dilucida que los fundamentos filosóficos de la educación (teleológicos, epistémicos y axiológicos) encuentran un lugar para ser alcanzados a través del currículo. Las distintas bifurcaciones del hecho educativo van encontrando cruces con otros campos del conocimiento, es lógico entenderlo así, porque en la educación converge el desarrollo y formación de la personalidad humana, a partir de la unión de lo cognitivo, lo afectivo y lo social.

Toda una mezcla de integralidad del ser humano se cruza con la integralidad de las ciencias. En el currículo se encuentran territorios de diversas especialidades: filosofía, historia, antropología, sociología, economía, psicología. Por ello, se requiere entender que el proceso de enseñanza-aprendizaje no es solo transmisión de conocimientos, es un proceso complejo que involucra la sensación, percepción, memoria, inteligencia, aprendizaje, pensamiento, lenguaje y comunicación, creatividad, motivación, emociones y sentimientos, actitudes, valores y creencias, conflictos, frustraciones. Se encuentra aquí la expresión de un plano humano, espiritual, omnisciente. Un momento preciso y precioso, en un tiempo y lugar: el hecho educativo da posibilidades al ser humano de potenciar su mente, su pensamiento, su conocimiento, ver otras posibilidades y nuevas creaciones cuando supera lo que sabe con nuevos conocimientos, es esa una concepción elevada del ser, es un enfoque holístico complejo que supera todas las discusiones burocráticas del plan de estudios.

Reflexionar sobre el ser y su elevación desde la educación, implica repensar sobre el conocer y el hacer. Situarse sobre este plano es promover la discusión desde tres interrogantes epistémicas: ¿Qué se enseña? ¿Qué se aprende? ¿Qué enseñar?, el contenido que se enseña se ha circunscrito a conocimientos de diversos campos disciplinares (Rodrigo y Arnay, 1997) en la derivación de los llamados contenidos. Toda una cultura curricular se ha dedicado a destamar las diversas formas de enfocarlos: pedagogía por objetivos (Sacristán, 2002) contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales (Coll, 1993) saber hacer, conocer, convivir, ser (Delors, 1996), no importa el nombre o corriente a la cual se ajuste, independientemente serán conocimientos necesarios para aprender en el largo recorrido de la llamada escuela.

El currículo ha sido el instrumento para difundir y consolidar un conocimiento especializado que tiene su mayor expresión en áreas de aprendizaje enseñadas en la desvinculación de unas con otras, lo que termina dando al currículo un criterio de uniformidad. Un fundamento de igualdad, no da cabida a la diversidad en la multiplicidad de expresiones: variedad, complejidad, novedad. Pareciera que los contenidos del currículo se repiten a través del tiempo.

La pregunta que surge sobre el tema que nos ocupa: el currículo es ¿una hipótesis?, ¿un conocimiento circular?, ¿un cuento de nunca acabar? o ¿una construcción de hojas intercambiables? Schwab (1974) considera y trata el asunto afirmando que el campo curricular debe desechar el método teórico porque está compuesto de representaciones abstractas e idealizadas de las cosas reales que pueden llevar al currículo a un delicado estado. Sin embargo, a nuestro modo de ver, no podemos ser tan radicales, el fundamento teórico contiene la fuerza de la lógica, la racionalidad, la explicación de los hechos, su ausencia podría originar acciones ciegas sin fundamento. El complemento ideal será colocar el currículo entre la teoría y la

práctica, la prescripción y la acción. Considerando así el asunto, Schwab (1974) asevera “necesitamos una práctica totalmente nueva y extensiva para el estudio empírico de las acciones y reacciones del aula” (p. 205); es una necesidad imperiosa indagar finalmente qué complejidades y fuerzas internas encierra el currículo, porque la realidad demuestra que la mayoría de las reformas no se originan esencialmente en las escuelas. Creemos que es la práctica del docente la que termina reformando el currículo prescrito, porque pareciera que existe una condición *sine qua non* de interpretar el texto en el contexto, la interpretación y/o transformación recibe el nombre de currículo en la acción.

Desde algunas investigaciones realizadas (Angulo y León, 2005, 2009, 2010) sobre el currículo prescrito y su interacción con el currículo de la acción se ha conocido que la fractura que se produce con respecto al currículo prescrito no pareciera asegurarle al niño, a la educación y a la sociedad ensayos importantes de innovación; el currículo en la acción muestra un retroceso con respecto a las modalidades de trabajo en el aula de clase ya superadas por los aportes de la didáctica y de la investigación educativa. Da la impresión de que el docente se sostiene en principios ritualistas que abarcan una gran parte del tiempo escolar, restando y casi eliminando experiencias educativas en aspectos tan importantes como las que tienen que ver con la dinámica del ambiente y la relación del niño con su entorno natural inmediato. Así mismo, la escuela y el docente reducen la formación del niño para la vida a través de la minimización de las dimensiones básicas del trabajo que estructuran valores de producción, aprovechamiento del tiempo, responsabilidad con la tarea que se emprende y motivación para la realización del trabajo escolar.

Por esta razón, la idea de Stenhouse (1998) del currículo como una propuesta que precisa ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase, es una de las que

más se ajusta a los propósitos de esta investigación. Previamente, el docente debe comprender su propia labor para perfeccionar su enseñanza, debe analizar el porqué de sus acciones; reconocer que dice algo y hace lo contrario es comenzar a ser honesto consigo mismo y darse la oportunidad de crecer en el ámbito profesional.

Con este panorama será necesario reflexionar sobre los objetivos educativos que tiene la escuela. A ello se dedica la siguiente sección.

4. La escuela, una estructura reacia al cambio

La escuela manifiesta una intención segura hacia la consolidación de nociones y conceptos lingüísticos, matemáticos, de historia, salud, sexualidad, ciertas formas de arte como la música y el teatro, energía, ambiente, geografía, incluyendo una inclinación al pasado, a la tradición y al conocimiento establecido (Angulo y León, 2009). La escuela no es solo el espacio en el que se incuba la re-producción del conocimiento sino que además Albornoz ha señalado: “no puede existir una escuela alejada de los valores, normas y protocolos propios de una sociedad y todo sistema procura que la escuela siga su patrón de dominación” (2012: 127)

La sociedad podrá cambiar, surgirán nuevas propuestas curriculares que estarán pensadas en nuevos movimientos filosóficos, axiológicos, sociales, psicológicos y pedagógicos cuyo fin será intentar cambiar la educación. Sin embargo, la escuela se resistirá a cambiar, le ha costado tiempo erigirse como una estructura ideológica, controladora, alfabetizadora, respetada por sus integrantes y por la misma comunidad de padres y representantes que en actitudes pasivas acceden a lo que ella propone, siempre con la idea de que es el lugar más seguro para dejar a sus hijos el mayor tiempo posible. Esas actitudes le dejan claro a la escuela que existe confianza en ella y en lo que hace.

En la rueda del tiempo, lento, controlado, año tras año, la permanencia en la escuela permitirá que los niños aprendan, que los docentes enseñen, que los padres y representantes aprueben, mientras afuera una sociedad cambia de manera acelerada, imprevista con influencia del conocimiento científico, tecnológico, artístico, social. Será la escuela una suerte de Prometeo encadenado que luego de beneficiar a los mortales enseñándoles a predecir el movimiento de las estrellas, los números, la escritura, el uso de los animales para trabajos agrícolas, las medicinas, el modo de hacer señales con el fuego y los minerales bajo tierra, termina castigado. Prometeo significa todas las tendencias que empujan el saber, porque no es lo mismo entender que saber; saber y hacer. La escuela como tal, intenta enseñar más de lo que aprendieron nuestros padres, pero sus conocimientos y técnicas en cierto momento quedaron anclados en el pasado. Sin embargo, seguirá creyendo que es perfecta, contemplando su perfección desde su propia mirada. La escuela venezolana permanecerá enmarcada dentro de sus envolturas tradicionales por largo tiempo. Ciertas repercusiones del cambio social, de la economía, de la política pueden alcanzarla, pero desde sus muros las observará con indiferencia, no se inmutará ante los cambios y sentirá y vivirá en un ambiente para el cual, por lo que se muestra por allí, no ha pasado el tiempo.

5. La metáfora del conocimiento disciplinar: un conocimiento que amarra al ser humano a “*es lo único que sé hacer*”

El currículo se ha construido a través del tiempo sobre una base dividida de disciplinas cuyos parcelamientos terminan cubriendo con linderos diversas verdades que no pueden ligarse con otras. Esa forma de ver el conocimiento ha logrado (si a eso llamamos “logros”) poner trabas a la posibilidad de ver los conjuntos complejos, interacciones, cruces, confluencias, posibles uniones o nuevas vías en lo que Morin ha llamado “la parcelación de las

disciplinas hace imposible aprehender lo que esta tejido junto, lo complejo”.

Evidentemente, desde la estructura que se cimenta sobre la descomposición del conocimiento en las clásicas materias, termina formando niños y niñas, jóvenes y adultos cuya forma de pensar parte de la separación de los problemas, la división o “saltos” a cosas distintas,

¿Y el docente? Entendiendo que él es el principal formador de personalidades, también se erige como una persona que configura su hacer, separado de la reflexión, introspección, observación. Su obligación se centra en forjar pensamientos y acciones en los estudiantes sobre la base de la inmediatez, el desapego a construir vinculaciones, asociaciones, combinaciones, fusiones. ¡Cómo enseñarlo si nunca lo aprendió!

Es preciso detener la mirada no solo en el espacio que circunscribe esta gran escuela, sino también en la labor diaria que se lleva a cabo en la misma. Clases organizadas en tiempo de dos horas, un discurso del profesor que no para de hablar. John Holt (1977) crítico de la educación señalaba que los profesores hablamos demasiado: “Desde que entramos a la escuela por la mañana hasta que salimos de ella por la tarde, apenas paramos de hablar. Sólo nos damos cuenta de lo que hablamos cuando llegamos a la casa con dolor de garganta” (p. 51). Un salón con una cantidad de pupitres, un escritorio, una pizarra, algunas veces un video beam para “convencernos” de que estamos imbuidos en la era tecnológica, un profesor o profesora con su discurso que dura entre una y dos horas, solo invita al estudiante a salir pronto del salón. Y nada qué decir de las materias, unas desvinculadas de la otra, y luego se exige al docente que integre las áreas, que se mueva desde la interdisciplinariedad del conocimiento ¿qué tal? ¿Y dónde lo enseñan?

Evidentemente, en la formación universitaria se desliga la integración, no hay forma ni manera de establecer un vínculo que en

algún momento agrupe por lo menos a los profesores. Es así, en la palabra solo existe un conglomerado de profesores, pero en la acción es una fragmentación de profesores. He venido asociando este hacer con ISLAS.

Cada profesor o profesora tiene su isleta que se llama materia. El náufrago, es decir el profesor o profesora cree que su isla es la mejor, su perspectiva se limita a entender que ese es su mundo y para él vive, acercarse a otra isla implica riesgos. Es mejor disfrutar por largo, largo tiempo la estadía en su hermosa isla.

El estudiante hace su recorrido por numerosas islas, va, viene, aprende lo que tenga a bien enseñarle el anfitrión. El ciclo se repite por muchos años, lo único que cambia son los visitantes, es decir los estudiantes que llegan a la isla cada semestre. Cada náufrago en su isla y cerrando sus propias posibilidades de visitar y conocer la isla que está al lado, óigase bien, al profesor que trabaja en el mismo semestre, en el mismo departamento, o al que espera entrar al salón cuando el otro ya está terminando la clase, en fin, los perfectos desconocidos. El término “aislado” se repite a otras escalas:

Si ubicamos nuestra mirada afinando el catalejo, un poco más allá tenemos una Facultad con islotes mayores: La Escuela de Educación, la Escuela de Historia, la Escuela de Letras, la Escuela de Medios Audiovisuales. Una gran Facultad incomunicada en sí misma. Y para muestra otro botón: La Universidad de los Andes tiene 3 Escuelas de Educación: Táchira, Trujillo y Mérida que no están vinculadas entre sí. Cada una de ellas forma un profesional en educación con un perfil distinto y con un plan de estudio diferente. ¿Y cómo entender esto, si es la misma Universidad? y allá afuera el mundo discutiendo sobre la transdisciplinariedad, interdisciplinariedad y el pensamiento complejo. Muy pocas posibilidades se vislumbran para integrar y transformar en posibilidades el conocimiento cercado por la misma institución.

Esa es una pequeña parte de la realidad de la Escuela de Educación. Una escuela que forma docentes para laborar en diversos

niveles educativos: docentes de preescolar, de primaria, de media general. Es contradictoria la discusión del marco curricular de una Escuela de Educación, pero mayor contradicción es aquella que terminan ejecutando los docentes en las escuelas del sistema educativo venezolano.

Es muy fácil inferir qué tipo de estudiante estamos formando. La lógica del asunto está allí vívida, latente, implícita. Cuando el estudiante culmina ese “maravilloso” viaje llamado “el paso por la universidad” anclará en alguna escuela de nuestra vasta geografía merideña, o surcará buscando puerto en otro estado. Allí convertirá su salón de clase en su islote. Pero además ocurre algo singular, ya lo ha señalado González Sanmamed (1995): la falta de tiempo, de recursos, de apoyos y, en muchas ocasiones, de referentes innovadores, provoca que el estudiante que se estrena como profesor(a) comienza a buscar desesperadamente «recetas» que le permitan salir airoso de cada sesión de clase y se apropie de todo aquello que funciona sin someterlo a cuestionamiento. En muchas ocasiones, encuentra estas garantías de «funcionamiento exitoso» reproduciendo las actuaciones que ha observado en los docentes con los cuales ha realizado su prácticas docentes. Gimeno Sacristán (1998) lo ha denominado como el vacío epistemológico del docente, todas las teorías, conceptos, leyes, definiciones, apropiaciones teóricas que había aprendido en su estadía en la universidad sufren una suerte de disolución definitiva, que convierten al docente en amnésico de llamar las cosas por su nombre. Los componentes curriculares del plan de estudio o componente académico de formación docente se olvidan cuando el docente llega a las escuelas. La cultura escolar transforma al docente cual canción de sirena del episodio de *La Odisea* (XII, 39), en el que Ulises preparó a su tripulación para evitar la música de las sirenas tapándoles los oídos con cera. El canto de las sirenas, representa en la mitología antigua, el poder del espejismo y el hechizo para apartar al hombre de su ruta. Los marineros, al escuchar el seductor canto de estas criaturas marinas,

caían en un estado abrumador que les hacía estrellar su navío contra los arrecifes y así naufragar. De modo parecido, la escuela seduce al docente en un cambio particular, y termina apropiándose de una práctica casuística, empirista, particular que va tomando elementos fatuos, superficiales que se convertirán sagrados para su acción.

El espacio escolar y quienes dirigen el hecho educativo terminan considerando elementos de carácter cultural, antes que elementos cognitivos. La escuela le da prioridad a la cultura, la religión, el arte, folklore, los valores, el control, el poder, los festejos, división del trabajo, rituales, sanciones, agresión y defensa, códigos de conductas públicos y privados, identidad nacional. Así, la fila, el recreo, las carteleras, las reuniones de padres y representantes, los actos culturales, el lunes cívico, las fiestas, las vendimias, las tareas, caligrafías, dictados amén de las áreas que debe enseñar se convierte en el pan de cada día del docente (Angulo, 2009).

¿Y dónde quedaron las teorías del constructivismo, del modelado social, el conocimiento científico, las teorías sociales, los modelos didácticos y otras? Quedaron en el baúl del recuerdo. La escuela encuentra en el docente el gran aliado para perpetuar una cultura escolar muy sólida en rituales, pero con conocimientos escolares simples, sencillos, repetitivos y hasta ingenuos. La escuela se va erigiendo con una muralla a su alrededor, creyéndose TODOPODEROSA. La escuela quiere vivir la certidumbre de todos los años, los patrones comunes, el rememorado día del maestro, del árbol, de la juventud, de la alimentación, las vendimias, los recreos, las copias, dictados y tareas, las vacaciones de agosto y diciembre, entre otras actividades, son la certidumbre que nada ha cambiado y posiblemente nada cambiará.

En realidad, los docentes y directores reproducen en la escuela prácticas, normas y valores que consecuentemente terminaran impactando la sociedad. La escuela, amparada, protegida en un modelo tradicional que incide en el conocimiento que aporta, un

conocimiento parco, sencillo, con esencia pero sin trascendencia. Por consiguiente, el currículo de la Escuela de Educación y de los diversos niveles del sistema educativo es una mezcla de diversas ideologías, sin coherencia externa e interna de ningún tipo, sirven solo para disfrazar y legitimar un supuesto orden establecido.

La contraparte de esta formación tanto del estudiante como del docente es una proyección muy débil hacia aspectos prácticos, con poco espacio para experimentos, experiencias, hipótesis y en menor medida, casi imperceptible, la producción de conocimiento, la transversalidad y la interdisciplinariedad, indudablemente porque carece de una formación que le permita integrar conocimientos.

Así se determina la educación de los niños y jóvenes sobre contenidos escolares fatuos, rutinarios, ritualistas. Sus repercusiones no tardan en aparecer, la escuela, el liceo, la universidad generan un tipo de ciudadano formado sobre la base de un conocimiento especializado (así lo acreditan) que ata de manos a quien lo aprende. En esa medida se construyen sociedades cuyos profesionales solo se limitan a practicar una profesión u oficio, “es lo único que sé hacer”, no encontrar empleo en esa área determinada, es la condena por no saber hacer nada más. La escuela está llamada a reestructurar la base del conocimiento que detenta y enseña. Múltiples conocimientos, tareas, actividades, oficios más allá de simples materias, hacen del ciudadano de este siglo, un ser complejo. Basarab Nicolescu (s/f) ha señalado al respecto lo siguiente:

La especialización excesiva y precoz debe eliminarse en un mundo de cambios rápidos. Si uno quiere verdaderamente conciliar la exigencia de la competencia y la preocupación de igualdad de oportunidades de todos los seres humanos, todo oficio en el porvenir debería ser un verdadero *telar*, un oficio que estaría unido, en el interior del ser humano, a los hilos que lo unen a otros oficios. No se trata, claro está, de adquirir varios oficios a la vez, sino de construir interiormente un núcleo flexible que daría rápidamente acceso a otro oficio (p. 107).

Son numerosas las interrogantes que emergen en relación con la vinculación existente entre currículo-pensamiento complejo y desarrollo humano. De manera general nuestras inquietudes se orientan a conocer sobre:

Evidentemente el docente debe manejarse con un marco teórico ¿cómo definen Piaget, Vygotsky, Gardner, Morin el conocimiento? ¿Qué elementos son necesarios para conocer según cada autor? ¿Tienen alguna aplicación en el campo educativo estas teorías? ¿El docente las usa? ¿Cuándo y cómo? ¿De qué manera el docente entiende el conocimiento? ¿Cuáles han sido las posibilidades y limitaciones para llegar a él? ¿Cuáles son las fuentes del conocimiento que maneja el docente: el currículo, de la formación del docente, los contenidos, los ejes integradores, la experiencia del niño, la reflexión? ¿Cuáles son los modelos de currículum que se trabajan en nuestro sistema educativo? ¿En qué están fundamentados? ¿De acuerdo al currículo o documento que el docente maneja, cuál es el conocimiento que se promueve? ¿Y la escuela qué tipo(s) de conocimiento(s) promueve? ¿A través de qué estrategias se apoya para enseñar (la escuela)? Y en el panorama del mundo, ¿ha cambiado el conocimiento? En función de qué? ¿Hacia qué o quién está dirigido? ¿Qué implicaciones tienen para la escuela los nuevos conocimientos? ¿Tienen implicaciones o no las tienen? ¿Qué se vislumbra a futuro, con relación al conocimiento, la escuela, los estudiantes, el docente?

La educación debe proponer nuevos caminos de formación, de creación, de producción. Un instrumento o vía para consolidar estos aportes a la práctica educativa es el currículo. Resumo ahora nuestra postura: “el currículo debe ser visto como un proyecto de desarrollo humano, será necesario liberar la relación recíproca entre estructura, proyecto y ejecución, en tanto que el currículo tiende a impactar el proyecto de sociedad que se tiene”.

La visión y forma que modela el currículo, los fines de la educación, los valores que se enseñan, la ciudadanía, la sensibilidad,

los conocimientos que se enseñan, los conocimientos que se aprenden, la cultura clásica, la popular, la de masas, el conocimiento práctico y científico, la forma de entender el mundo y sus complejidades, todo y mucho más es currículo, allí existe un instrumento perfecto para dar cabida a la complejidad y permitir el tejido entre sociedad-cultura-conocimiento-persona-tecnología-ambiente-trabajo-valores.

Referencias

- ALBORNOZ, O. (2012). **Las múltiples funciones de la universidad: crear, transferir y compartir conocimiento**. Táchira: Fundación Fondo Editorial Simón Rodríguez.
- ANGULO, L y LEÓN, A. (2005). “Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo”. En **Educere** 29. pp. 159-164.
- ANGULO, L y LEÓN, A. (2009). “Teoría educativa desde la cotidianidad de la práctica”. En **Filosofía** 17. pp. 209-229.
- ANGULO, L y LEÓN, A. (2010). “Los rituales en la escuela, una cultura que sujeta al currículo”. En **Educere** 49. pp. 305-317.
- BASARAB, N. (s/f). **La transdisciplinariedad. Manifiesto. Multidiversidad mundo real** Edgar Morín, A.C. México: 7 Saberes.
- COLL, C. (1993). **Psicología y currículo. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum**. Barcelona, España: Paidós.
- DELORS, J. (1996). **La educación encierra un tesoro**. Madrid: Santillana.
- FREIRE, P. (1993). **Cartas a quien pretende enseñar**. México: Siglo Veintiuno.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995) “¿Cómo enseñan y aprenden a enseñar los futuros profesores? Análisis de los procesos del aula”. En **Investigación en la Escuela**, 25, pp. 27-35.
- HOLT, J. (1977). **El fracaso de la escuela**. Madrid: Alianza.
- MORÍN, E. (1990). **Introducción al pensamiento complejo**. España: Gedisa.
- MORIN, E. (2007). **La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento**. Barcelona: Seix Barral.

- PEÑALOZA, W. (2005). **El currículo integral**. Lima: Optimice Editores.
- PRIETO FIGUEROA, L. (1984). **Principios generales de la educación**. Caracas: Monte Ávila Editores.
- RODRIGO, M y ARNAY, J. (1997). **La construcción del conocimiento escolar**. España: Paidós.
- SACRISTÁN, G. (1998). **El currículo: una reflexión sobre la práctica**. Madrid, España: Akal Universitaria.
- SACRISTÁN, G. (2002). **La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia**. Madrid: Morata.
- SACRISTÁN, G. (Comp.). (2010). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madrid: Morata.
- SCHWAB, J (1974). **Un enfoque práctico para la planificación del currículo**. Buenos Aires: Ateneo.
- STENHOUSE, L. (1998). **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid, España: Morata.