

LAS LÓGICAS DE ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO, EJE DE LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR REALIZADA POR COMUNIDADES DE SENTIDO

Logic of knowledge harmonization, axis of curricular construction achieved thru communities of hermeneutic enlightenment

Gloria Clemencia VALENCIA GONZÁLEZ¹
Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia)

Fecha de aceptación definitiva: 13 de diciembre de 2008
Biblid. [0214-3402 (2009) (II época) n.º 1; 241-255]

RESUMEN: El presente trabajo indaga por las diversas lógicas de organización del conocimiento, como ejes de la construcción curricular. Para ello, desarrolla dos premisas. En la primera, se acerca al fenómeno educativo como praxis social en el cual es posible reconocer diversas lógicas e historias de organización del conocimiento. En la segunda, trabaja alrededor de los sujetos como generadores de cultura que posibilitan el flujo de conocimientos. La reflexión cierra indicando que es justo en los intersticios que emergen en la relación e interacción entre sujetos donde se produce y dinamiza el currículo. En tal sentido, el foco de atención curricular se desplaza de la arquitectura y el diseño hacia los sujetos que los realizan.

PALABRAS CLAVE: lógica, organización, sentido, currículo, comunidad, diseño, enciclopedia, flujo.

ABSTRACT: The present work investigates by the diverse logics of organization of the knowledge like axes of the curricular construction; for it, they develop two premisses. First one approaches social the educative phenomenon like praxis in which it is possible to recognize diverse logics and histories of organization of the knowledge. Second it works around the image of the subjects like culture generators that make possible the flow of knowledge. In the closing it is indicated that curricula takes place and just moves in the emergent interstices of the relation and interaction between subjects. In such sense, the center of curricular attention moves of the architecture and the design towards the subjects that make them.

KEY WORDS: logic, organization, sense, curricula, community, design, encyclopedia, flow.

¹ Fonoaudióloga. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Doctora por la Universidad de Salamanca. Política Educativa ante el relevo milenar.

Un punto de partida

EN EDUCACIÓN, EL CONOCIMIENTO SE ORGANIZA con lógicas diversas que responden a la naturaleza del conocimiento mismo, a la historia y al escenario político y sociocultural donde se desarrolla. Esto significa que son las comprensiones sobre el sentido histórico de los saberes lo que hace que ellos se organicen de diversas maneras. Es por la interacción y el encuentro de fuerzas entre sujetos por donde se define dicha organización, más que por estructuras o planes de estudio.

Por lo tanto, pensar las lógicas de organización del conocimiento en flujo interdisciplinario y transdisciplinario implica mínimo dos cosas, la primera, aceptar, al menos para la discusión, que el conocimiento puede organizarse con diversas lógicas (o, como mínimo, usos de la lógica)² y la segunda, que la perspectiva de flujos implica dinámicas, cambios, ajustes. Es decir, acción, en la cual se involucran los sujetos con el conocimiento en su sentido más amplio, no sólo con el conocimiento académico.

Vistas así, las lógicas de organización del conocimiento se corresponden con la noción de currículo según el sentido de totalidad pedagógica y cultural. Dichas lógicas devienen en currículo cuando se piensan como movimientos multidireccionales que se basan en la interacción discursiva, verbal o no, a partir de núcleos generadores. Es la dinámica de relación que construyen los sujetos organizados en comunidades de sentido la que hace el currículo. La estructura o arquitectura indica algunas rutas y senderos, más no se constituye en el sentido mismo del currículo. Éste es el planteamiento que abordaremos en este escrito, mediante el desarrollo de dos premisas:

1. En cualquier proceso educativo, en tanto praxis social, es posible reconocer diversas lógicas e historias de organización del conocimiento.
2. Los sujetos como generadores de cultura posibilitan el flujo de conocimientos y, en su interacción, se produce la relación que dinamiza el currículo.

Avances en el recorrido

1. En cualquier proceso educativo, en tanto praxis social, es posible reconocer diversas lógicas e historias de organización del conocimiento. Si bien, tradicionalmente, los

² Si entendemos en una visión amplia, la lógica como la rama de la filosofía que atiende a los principios formales del conocimiento encontramos una conformación histórica. En general, la lógica se centra en la validez de los argumentos a partir de proposiciones dadas y su relación con la conclusión. La lógica aristotélica basada en tres principios, la identidad, la no contradicción y el tercio excluido. La lógica moderna, originada en la matemática y en la cual hay un espectro mayor de argumentaciones, además de que se introducen símbolos para representar tanto las frases como los tipos de vínculos que pretenden establecer las relaciones entre un sujeto lógico y un predicado lógico. En ambos casos, la pretensión es tratar de establecer la verdad o falsedad de las afirmaciones. Recientemente la lógica difusa en informática e inteligencia artificial permite establecer niveles de valor entre verdadero y falso, por lo tanto, trabaja más sobre la idea de probabilidad que de certeza. Sin embargo, de acuerdo con CIURANA (2000: 64), lo que aquí nos ocupa es la pregunta por los criterios de racionalidad que se deben seguir ante las vertiginosas complejidades a las que nos arrastra la fenomenología sociohistórica de nuestro tiempo. Se trataría de pensar otras lógicas o una metalógica, sin abandonar esta lógica que Morín llama lógica simplificadora.

conocimientos han sido pensados más para los conocimientos científicos y propios de la academia, multiplicidad de conocimientos de otro orden tienen también sentido histórico y, por ello, devienen en saberes para ser circulados y validados en espacios sociales, culturales y políticos particulares.

En tal sentido, una larga tradición, sobre todo en lo que respecta a la educación formal, institucionalizada³, ha planteado la organización del conocimiento a partir de él mismo, es decir, *conocimiento como existencia* en sentido sustantivo, conocimiento que nomina sistemas a los cuales se accede de alguna manera y por diversas razones. Por lo tanto, se construyen alrededor de lo que se considera debe ser enseñado y, por supuesto, aprendido. Tal enseñanza tiene un fuerte énfasis en lo que podría denominarse saber académico, sobre todo, posterior al siglo de las luces donde el reconocimiento y valoración de la razón científica ocupa, casi en su totalidad, la vida cotidiana del sujeto.

En la Antigüedad, el conocimiento se presentaba como totalidad, era esencialmente el concepto de sabiduría. La forma de organizar el conocimiento era, planteándolo con un lenguaje moderno, un «sistema general de conocimientos». Se partía de considerar que en él se encontraba todo aquello que las personas debían saber y, por tanto, era el contenido mismo de la formación impartida en la academia⁴. En consecuencia, acceder a él era lo que garantizaba la educación propiamente tal.

Luego, durante la Edad Media, el *Trivium* y *Quadrivium* aparecieron como la forma de la organización de los conocimientos en numerosas escuelas monásticas y catedrales durante los primeros siglos de influencia cristiana. Organizados alrededor de las siete artes liberales, los conocimientos se dividían en *Trivium* (gramática, retórica y lógica) y *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música).

San Isidoro de Sevilla aportó materiales básicos con su *Etimología* para el *trivium* y el *quadrivium* y su posterior polémica curricular. Desde el siglo V al VII estos compendios fueron preparados en forma de libros de texto para los escolares, por autores como el escritor latino del norte de África Martiniano Capella, el historiador romano Casiodoro y el eclesiástico español San Isidoro de Sevilla. Por lo general, tales trabajos expandían el conocimiento existente más que introducir nuevos conocimientos⁵.

³ Se precisa ésta como la educación formal, reconociendo la aparición de la institución escolar en la modernidad. Sin embargo, el papel que tuvieron formas de organización previas, sobre todo, en la vida universitaria y en la configuración de las formas de enseñanza, ha sido relevante. Se fue estructurando mucho de lo que hoy comprendemos por escuela. Por ello, es pertinente su tratamiento sin olvidar, que tal como lo indica Jesús MARTÍN-BARBERO (1997), los modos del saber fueron profundamente transformados mediante diversos dispositivos para la consolidación de los modernos Estados-Nación. Recuérdese la persecución a las brujas, la intelectualización del aprendizaje y la valoración de la cultura como lo culto. Así mismo, la unificación del tiempo y la valoración del tiempo de producción (tiempo valorado) en detrimento del tiempo de los sujetos (tiempo vivido) produjo, entre otras cosas, transformaciones en las relaciones con los saberes circulados por la tradición de la experiencia entre las diversas generaciones.

⁴ Si bien la academia era originalmente el jardín a las afueras de Atenas que Academo regaló a los atenienses, en el cual se dieron enseñanzas de filósofos antiguos como Platón. Posteriormente, varió hacia instituciones de enseñanza y hacia sociedades científicas. En la actualidad, además, la academia se refiere *al pensar* como formación para la autonomía intelectual y profesional. Se refiere *a la acción*, como pensar en el impacto que genera la formación académica en la vida social por vía de diversos proyectos. Y se refiere, también, *al trabajo*, que remite al compromiso y condición humana según la cual esta actividad (la académica) es una forma de autorrealización y humanización individual y colectiva.

⁵ Historia de la educación. *Enciclopedia® Microsoft® Encarta 2001*. © 1993-2000 Microsoft Corporation.

Una vez más, el problema se centraba en el acceso a conocimientos existentes cuyo dominio generaba sujetos educados, lo cual implicaba, entre otras cosas, un énfasis en los contenidos mismos del saber y en las formas como ellos se generan, en detrimento del papel de los sujetos durante el proceso⁶.

Por su parte, el proceso de secularización del conocimiento, la aparición y refinamiento de la racionalidad científica tuvieron la enciclopedia⁷ como expresión inicial durante el siglo de las luces. Entendida como todas las disciplinas de la educación: Gramática, Retórica, Música, Matemáticas, Filosofía, Astronomía y Gimnasia⁸, la enciclopedia ha sufrido procesos de recontextualización, sus contenidos han variado, pero su sentido originario permanece en las diversas praxis educativas, como el conjunto de todas las ciencias o de los conocimientos propios de una disciplina o temática específica.

La enciclopedia presenta dos rasgos característicos: «totalidad», al menos aparente, y exclusión. La totalidad encierra completud y suficiencia, aquello que puede y debe conocerse, implica capacidad máxima, no necesidad de otros elementos, de conocimientos en este caso. Al mismo tiempo, la exclusión indica que nada que esté por fuera de ella sería tenido en cuenta, en tanto carece de importancia, su suficiencia así lo demuestra.

La influencia de la *concepción de conocimiento como existencia* en educación consolidó praxis según las cuales «el objeto era la transmisión de conocimientos... el llamando método tradicional, el cual trataba de evitar las posibles diferencias del desarrollo individual transmitiendo lo ya realizado de forma correcta y sistematizada... centraba la función de la educación en el desarrollo de la masa, de la comunidad, de la colectividad del grupo» (Casanova, 1991: 56)⁹, de alguna manera se generó un «enciclopedismo», cuya valoración de los conocimientos existentes ponía un énfasis en el esfuerzo de transmisión por parte del profesor y de evocación por parte del estudiante. «Ahora bien, desde finales del siglo XIX el método

⁶ «La organización del conocimiento tuvo su primera expresión formal en la universidad medieval que dio origen al *Trivium* y al *Quadrivium*... La institución universitaria, a partir del siglo XIII, confió a la facultad de artes la gestión de los sistemas de las artes liberales, es decir, de las disciplinas que permitían desarrollar la libertad del espíritu... se integraban en el seno de un conjunto unificado que integraba las ciencias y las letras. Esta organización se recontextualiza en el siglo XIX con la aparición en Francia de la Universidad Imperial o Napoleónica que separó las facultades de ciencias y las de artes» Mario DÍAZ (2002: 99).

La influencia de esta forma de organización se ha conservado, con modificaciones, hasta nuestros días. Así lo señala el mismo DÍAZ (2002: 75) al indicar que los campos de formación (en lo que se organizan los campos de acción más comunes en Educación Superior) pueden considerarse una expresión refinada o una recontextualización histórica del *Trivium* y el *Quadrivium* y materializan la creciente jerarquía del *Quadrivium* sobre el *Trivium*.

⁷ La palabra enciclopedia proviene del griego *enkyklopaideia*: de *énkikos*, circular y *paideia* instrucción, educación, *paidós*, niño (SERNA, 1997: 297). Como puede observarse, desde la configuración etimológica, la enciclopedia se relaciona con conocimientos y con instrucción de niños. De alguna manera fue tomando preponderancia en las diversas formas de educación hasta nuestros días.

⁸ Enciclopedia. *Enciclopedia*® Microsoft® *Encarta* 2001. © 1993-2000 Microsoft Corporation.

⁹ Aunque la autora señala que este método tradicional es de la Antigüedad y que el método moderno se preocupa más por el individuo y por favorecer el desarrollo integral de la persona. Es necesario indicar que, en muchos casos, han convivido ambos intereses en las praxis pedagógicas modernas. Si bien es cierto que los desarrollos de la psicología y la psicopedagogía contemporáneas, entre otros, señalaban un ser humano individual y singular, también lo es que la perspectiva del método tradicional pervivía y pervive, sobre todo en lo que se refiere a la concepción del conocimiento como estatuido.

tradicional se enfrentó a la oposición de la muy fuerte corriente internacional de la educación nueva» (Mougniotte, 1996: 176)¹⁰.

En síntesis, podría decirse que la concepción del conocimiento como existencia implica un orden, un ordenamiento de los conocimientos discutidos en clave de jerarquías epistémicas, ontológicas y sociales. Las jerarquías epistémicas instalan separaciones, diferenciaciones entre las ciencias duras y las ciencias blandas, estableciendo paralelismos, e incluso antagonismos, en muchos casos. Estas jerarquías han predominado, sobre todo, en la formación universitaria, cierto desprecio de las segundas e hipervaloración de las primeras, especialmente en épocas recientes, dado el vínculo entre ciencia y tecnología, que aparentemente haría un desplazamiento y casi sustitución de las ciencias blandas.

Las jerarquías ontológicas implican una organización del conocimiento de acuerdo con concepciones y con fundamentos sobre los seres, sobre la realidad y sobre el mundo, de tal manera hay supremacías, más que relaciones creativas o diferenciales. No es que los sujetos establezcan las jerarquías sino que las visiones que se tengan sobre ellos y sus realidades traen como consecuencia una forma de organización del conocimiento y no otra.

Las jerarquías sociales, por su parte, conducen a la selección y ordenamiento del conocimiento dependiendo de posiciones de clase, de poder económico o de poder político. En muchos casos, según posiciones y relaciones de poder administrativo, de tal manera que los conocimientos incluidos y excluidos, así como su papel, tienen que ver más con criterios particulares, casi caprichosos, que con relaciones y negociaciones diversas, tanto desde la naturaleza misma de los conocimientos como desde las posiciones de los sujetos involucrados.

La organización del conocimiento como existencia supone, por tanto, una condición de fundamento y de externalidad, según la cual, la organización curricular será tanto más adecuada, cuanto más se acerque a los conocimientos para aprehenderlos e incorporarlos. De alguna manera, la dinámica social aunque se aluda a ella, viene como interviniente pero no proveedora de saberes, de conocimientos válidos para ser enseñados¹¹.

La segunda forma de entender *la organización del conocimiento es como acción* (enciclopediar), como dinámica de poner en ciclo múltiples conocimientos con interrelaciones, reacciones y producciones variables, cambiantes, que implican una reconstrucción permanente para enciclopediar de nuevo.

Los cambios en el lenguaje y la necesidad de romper la tradición puesta en los conocimientos como existencias, para pasar a la acción, es lo que genera la construcción de nuevas palabras, no por la simple creación de neologismos, sino porque, para el caso que nos ocupa, enciclopediar significa poner en ciclo¹². Por lo tanto, no se trata de acceder a conocimientos sino de hacerlos circular, estableciendo

¹⁰ Señala el autor que a pesar de sus diferencias Montessori, Dewey, Decroly, Clarapède, Cousinet y demás introdujeron una «revolución copernicana», al insistir en la necesidad de reconocer los intereses y necesidades de los estudiantes con métodos activos.

¹¹ Podría plantearse que es parte de las críticas que se hacen a la escuela activa, pues aunque recupera la actividad y el interés del estudiante, no necesariamente repiensa la organización de los conocimientos.

¹² Entendemos ciclo como aquel proceso que establece relaciones múltiples y diversas con los elementos que lo conforman, que es permanente y que se repite, pero no mecánicamente, sino, en este caso, desde la perspectiva de los sujetos, que están inmersos en él mismo.

relaciones entre ellos con dos principios básicos, el primero, la fragilidad, dichas relaciones son cambiantes. El segundo, derivado del anterior, la incertidumbre. En la puesta en ciclo de los conocimientos no hay certezas, por cuanto uno de los límites del conocimiento humano está en su movimiento sobre la banda media y ello tiene tanto límites como posibilidades.

De acuerdo con los planteamientos de Ciurana (2000), múltiples interrogantes del conocimiento social no se resuelven en la actualidad por el método clásico del análisis, pues él implicaría variables estáticas, no reconocimiento de los procesos y los fluidos sociales y abordaje de la sociedad no como fenómeno sino como cosa.

Esta visión nos pone frente a un problema paradigmático y del lenguaje. «Un problema de la estructura del lenguaje». Edgar Morin, por ejemplo,

nos ha propuesto pensar en términos de *macroconceptos*¹³, al mismo tiempo muchas veces, crea neologismos, pone verbos a los sustantivos. Todo ello no se trata de un afán «literario» sino de la expresión de la necesidad de comprender y explicar una realidad con un ritmo multidimensional, conectada de forma multidimensional, así mismo con combinaciones cada vez nuevas en el mismo nivel (Ciurana, 2000: 61).

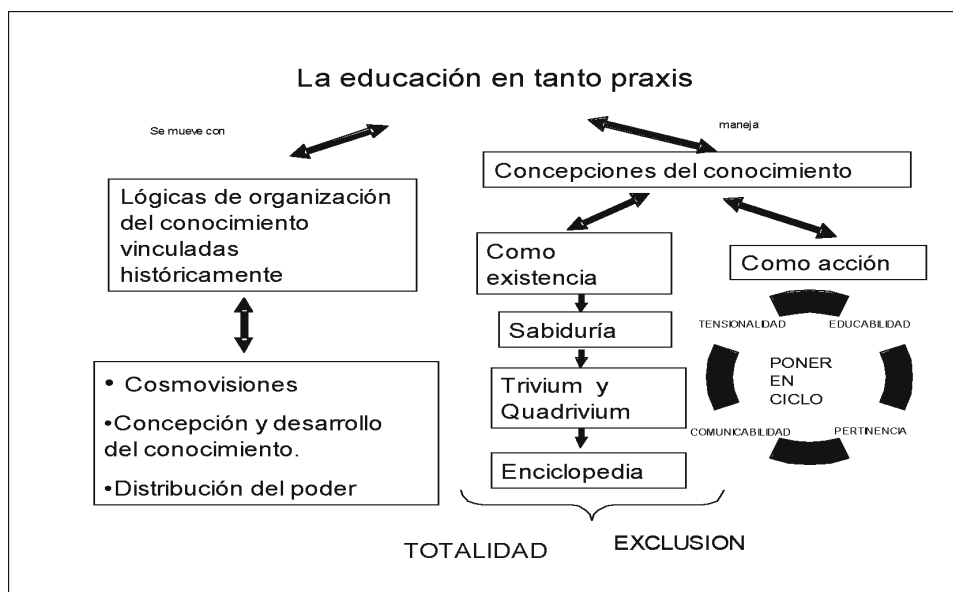
Ahora bien, entendida la organización como límite demarcado de conocimientos, discutido en claves de pertinencia, tensionalidad, comunicabilidad y educabilidad, cobra sentido poner en ciclo el conocimiento. Pues aquí, pertinencia no es adecuación, «es un conocimiento que implica el contexto, la localización y la situación global» (Morin, 2000: 36), es un conocimiento que se piensa en sus relaciones, por eso implica que el contexto no responde a él.

Como tensionalidad, esta organización del conocimiento reconoce la diversidad de relaciones y los matices entre los conocimientos, por eso, reconoce tensiones que van más allá de las simples oposiciones o complementariedades para constituirse en espectros dentro los cuales son posibles múltiples y diversas relaciones. En tal sentido, no se resuelven sino que permiten movimientos y alternativas de comprensión y de explicación; lo cual no significa que se caiga en un relativismo absoluto donde todo vale por la simple alusión a los matices, se plantearían «reduccionismos epistemológicos y ontológicos» (Ciurana, *op. cit.*: 68), más que creaciones, que es finalmente a lo que remite el reconocimiento de la tensionalidad.

La organización del conocimiento en clave de comunicabilidad implica, entre otras cosas, reconocer sus condiciones, sus posibilidades y sus características para ser puesto en comunicación, para ser intercambiado, discutido y replanteado en la interacción. De tal forma que no se transmite sino que se pone en escena y se hace fluir comunicativamente. En este fluir se trabaja desde los vínculos de los sujetos con su entorno, desde el vínculo del objeto al observador y desde objetos que se autoproducen y autoorganizan, en una confrontación de contradicción e incertidumbre¹⁴.

¹³ El resaltado es de la cita original. «Sabemos que un concepto es un instrumento intelectual que nos sirve para pensar la realidad. El *macroconcepto* es dinamizado por un paradigma de complejidad que nos lleva a la comprensión de realidades complejas. Frente a la atomización y fragmentación de la realidad por el uso de conceptos simples, la propuesta de pensar por medio de macroconceptos no agota la comprensión de lo real. El orden de los macroconceptos es el orden de la dinámica abierta e inclausurable. Ninguna realidad dinámica y creadora es encerrable y clausurable en su totalidad por ningún orden conceptual, ni simple ni complejo» (CIURANA, 2000: 61).

¹⁴ Para ampliación de estos aspectos puede consultarse: RUIZ (1997: 75-102).



Por su parte, la clave de educabilidad¹⁵ implica el reconocimiento de un sujeto que puede educarse, que en su proceso de humanización autoecoorganizadora, multirrelacional, cambiante, participa de la praxis social llamada educación. En ella, supera procesos de instrucción para participar de construcción cultural e histórica. Indica Zambrano (2000: 68) que la educabilidad es el sendero por donde transitan los sujetos en *sollicitude* por el otro, «que bajo la forma de posibles resistencias se extrapola en el lenguaje del pedagogo como razón de ser y la credibilidad en la posibilidad del otro. Es el otro quien marca, en su capacidad de cuerpo y de lenguaje, la diametralidad en el saber del uno y del otro y, bajo esta forma, hace posible el esfuerzo por el otro, sin que para ello se tenga que acudir a la reciprocidad». En esta clave, por tanto, es la interacción de sujetos interconectados la que circula el conocimiento.

Como puede observarse, definitivamente el sujeto es central, para accionar y poner en ciclo los conocimientos, pues sin él, los conocimientos no serían más que existencia, sin dinámicas. Por ello, en la organización del conocimiento la primera pregunta es por las comunidades educativas, por su naturaleza, por sus interacciones y por su conformación. El sujeto es quien genera demarcaciones en los conocimientos. Aquí radica el énfasis puesto en las comunidades educativas como comunidades de sentido, pues ellas remiten a colectivos contruidos desde la diferencia, desde la historicidad.

¹⁵ La educabilidad, concepto introducido por Herbart, filósofo y pedagogo alemán del siglo XIX, planteaba que los fenómenos resultaban de la interacción de ideas simples y que los sistemas pedagógicos debían basarse en la psicología y en la ética. En la actualidad, se reconoce a la educabilidad como condición propia del sujeto, que le permite modificarse en la interacción.

Dichos sujetos se mueven en acción ecológica, es decir, una acción en la cual se reconocen los vínculos y las relaciones con el entorno. De tal manera que se rompen los límites impuestos por los meros vínculos de trabajo o de actividad laboral, pues un colectivo docente es una comunidad de trabajo, esencialmente un colectivo de funcionarios para cumplir tareas determinadas por la institución, aunque tenga un mínimo de conocimientos compartidos.

Las comunidades académicas y comunidades educativas se configuran más bien como grupos, comunidades de sentido. Son comunidades en la medida que comparten objetivos, sueños, posiciones desde la diferencia¹⁶. Una diferencia que puede ser de conocimientos, de aptitudes, de actitudes, de historias, de intereses, dependiendo del criterio clasificador que se emplee. Una diferencia que, en cualquier caso, implica establecer vínculos de sentido, es decir, vínculos que son tanto funcionales como de conocimiento, de reconocimiento y de pasión por los intereses y necesidades de la comunidad misma.

Podría pensarse la comunidad académica como «un grupo social que se ha definido de determinada manera por lo que hace, cuyos miembros se reconocen mutuamente y que, en consecuencia, tiene su propia coherencia» (Fourez, 1994: 70). Vista así, la comunidad de sentido no la conforman sólo los docentes, sino otros actores como los estudiantes y administrativos u otros, lo que sucede es que su pertenencia no es nominal o delegataria, sino electiva y vital, por ello construye y revalúa sentidos.

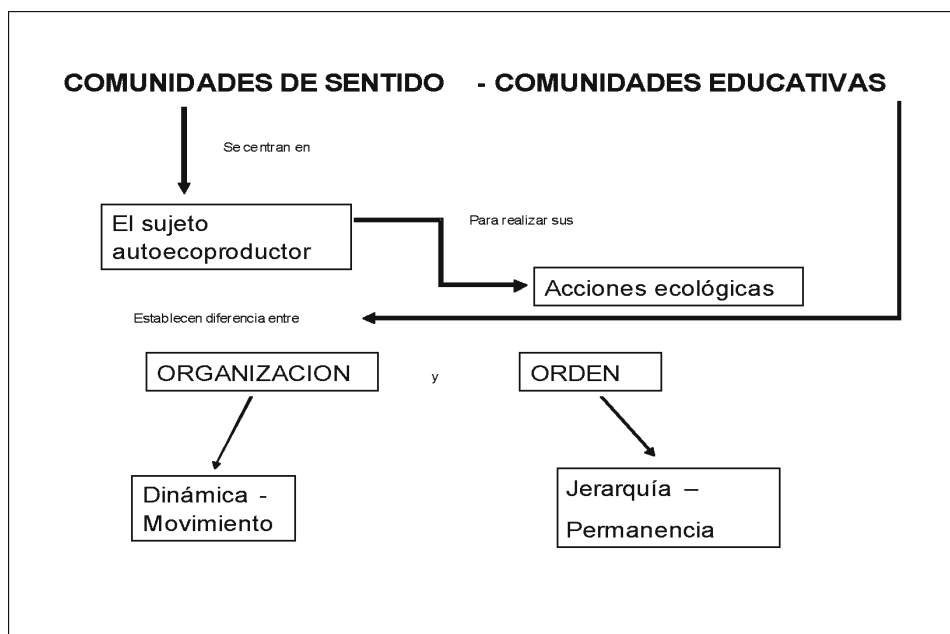
Estas comunidades son educativas¹⁷ en la medida que se mueven en praxis de construcción y cambios compartidos diversos de tal forma que se reconocen no sólo por sus productos académicos, sino por las dinámicas social e histórica que producen. En esta dinámica no sólo intervienen sino que se reconocen y hacen explícitas las subjetividades, las historias personales, el choque de intereses y, por supuesto, los conocimientos sobre los que trabajan. La organización, entendida como síntesis demarcada de conocimientos y no como orden o jerarquía, es el eje de movimiento para pensar la enseñanza, la enseñabilidad, los problemas, los temas, los conocimientos, las competencias, en fin... toda la organización curricular.

2. Los sujetos como generadores de cultura posibilitan el flujo de conocimientos y, en su interacción, se produce la relación que dinamiza el currículo. Relación que reconoce la humanidad de sus integrantes, no por un ideal de sujeto que invita al reconocimiento por él mismo, sino por sujetos profundamente inacabados, desconocidos, articulados con muchos seres que se encuentran frente a frente y que interactúan mediante juegos de lenguaje.

Planteada hasta aquí, la noción de organización del conocimiento y su relación con el devenir histórico, se hace necesario indicar por qué nos hemos referido a la

¹⁶ Sobre criterios clasificatorios e implicaciones sociales para la construcción de la diferencia puede consultarse: GARICA, GRANADOS y PULIDO.

¹⁷ Algunas legislaciones educativas latinoamericanas, por ejemplo, en Colombia, la 115 o ley general de Educación, reconocen la comunidad educativa como aquella conformada por todos los miembros tanto de la escuela (estudiantes, docentes, administrativos, de servicios), como de la comunidad externa, padres de familia, miembros de la comunidad en general. Sin embargo, en el sentido que se está trabajando aquí, no desconocemos esta posición pero nos referimos a las formas como la comunidad de sentido se constituyen en comunidades educadoras.



organización curricular y a los procesos curriculares. Para ello, iniciaremos señalando que aunque todas las sociedades, desde la antigüedad, han tenido un currículo (si lo entendemos como curso de enseñanza organizado sistemáticamente), el estudio contemporáneo del currículo, como objeto, nació en los Estados Unidos de América a principios del siglo XX, profundamente influenciado por el pragmatismo y la racionalidad tecnológica y, sobre todo, centrado en la noción de plan de estudios.

En general, la noción de currículo ha estado asociada a los contenidos de la enseñanza y ha vinculado de maneras diversas a los actores involucrados y sus relaciones con la sociedad. Más que una dinámica organizativa, el currículo ha sido un objeto que se organiza y estructura, por lo general, desde la perspectiva de los maestros o administrativos, de tal forma que no se plantea desde comunidades de sentido sino desde los conocimientos mismos. Esta visión se ha extendido por el mundo, aunque, como veremos, con variaciones¹⁸ importantes que van

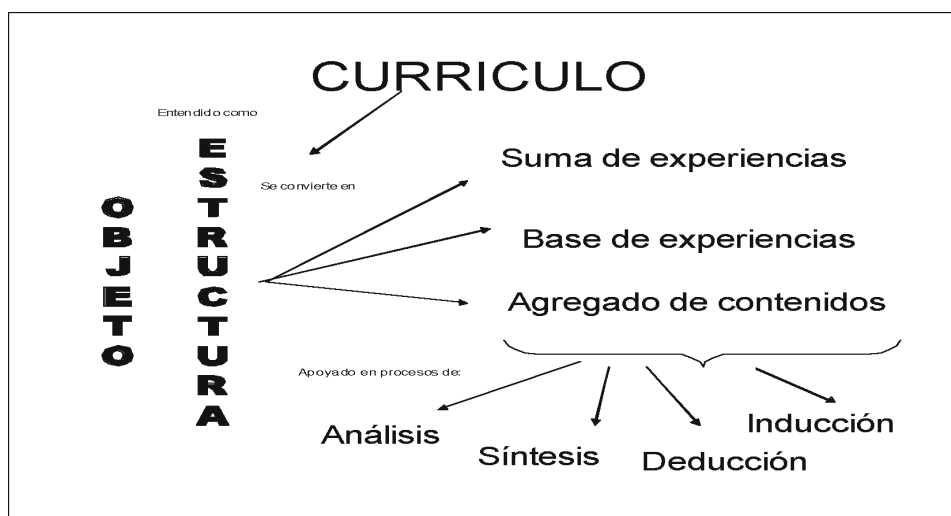
¹⁸ — «El currículum... una teoría ahistórica, que lleva en muchas ocasiones, a difundir modelos descontextualizados en el tiempo y respecto de las ideas que los fundamentan, bajo la preocupación utilitarista de buscar las “buenas” prácticas y los “buenos” profesores para obtener “buenos” resultados educativos» (KLIEBARD, 1975, citado por SACRISTÁN).

— «El currículum como suma de experiencias académicas... se concreta en el “syllabus” o listado de contenidos. Esta orientación ha tenido alternativas internas tratando de reordenar el saber en áreas diferentes a las disciplinas tradicionales, si bien reconociendo el valor de estas» (SACRISTÁN, 1996: 46).

— «El currículum como base de experiencias, desde una perspectiva pedagógica y humanista... se ve como un conjunto de cursos y experiencias planificadas que un estudiante tiene bajo la orientación de un centro escolar» (SACRISTÁN, *op. cit.*: 49).

hasta señalar y propender actualmente por una teoría curricular que lo aborde en todas sus dimensiones.

Por supuesto, con diferencias entre ellos, autores como Kemis, Stenhouse o Lundgren propenden por una idea de currículo que establezca relaciones entre conocimiento y acción, entre las condiciones y regulaciones internas de la institución escolar y las condiciones y regulaciones externas a ella. Según Lundgren (1992), el currículo establecería relaciones entre los procesos de producción (necesidades sociales-conocimiento-producción), los procesos de reproducción (re-producción y re-creación de conocimientos entre generaciones), el contexto social y cultural (el mundo, sus visiones), las condiciones del contexto social (imposiciones objetivas de conformación de la vida social) y los modelos de pensamiento (representación del mundo que nos rodea)¹⁹.



Con frecuencia, dichas relaciones se establecen desde perspectivas analíticas, sintéticas, deductivas o inductivas, las cuales generan visiones que corren el riesgo de ser insuficientes o estáticas, pues, de algún modo, se reducen a las elaboraciones realizadas. En cambio, una mirada compleja de dichas relaciones implica reconocerlas como magma, es decir, como complejidades no reducibles ni pensables por medio de la lógica tradicional.

— Como legado tecnológico y eficientista «el currículum aparece como el conjunto de objetivos de aprendizaje seleccionados que deben dar lugar a la creación de experiencias apropiadas que tengan efectos acumulativos evaluables, de suerte que pueda mantenerse el sistema de revisión constante para operar en él las oportunas reacomodaciones» (*op. cit.*: 55).

¹⁹ Una revisión de antecedentes y concepciones de currículo puede consultarse en: MEJÍA y GARCÍA (1998: 215-295).

Dicho con toda claridad, allí donde nos enfrentamos con *magmas*²⁰... tenemos que *pensar* de forma meta-lógica respecto a esa lógica simplificadora (la lógica aristotélica) y al mismo tiempo no abandonarla. Sin rechazar la disyunción ni la exclusión, debemos ir más allá de esta dictadura simplificadora y practicar una especie de transgresión. Debemos poner en marcha el pensamiento y no sólo reducir el pensamiento a la lógica (Ciurana, *op. cit.*: 65).

Es por esto que se trata de pensar la organización curricular desde los sujetos, desde las comunidades de sentido, pues son ellas las que ponen en marcha el pensamiento a través de sus interacciones. Es en ellas donde se teje la realidad, como lo plantea Morin (1994: 232), «si formamos parte de un mundo fenoménico que forma parte de nosotros, podemos concebir que este mundo esté a la vez fuera y en el interior de nuestro espíritu». Por lo tanto, aquel llamado del currículo a «responder a la realidad» aparece inadecuado si se tiene en cuenta que ella no existe independiente de los sujetos²¹. Tal visión replantea los tradicionales ejes de organización curricular, espacio y tiempo, en su concepción lineal pasado-presente-futuro, el primero y en su ubicación material y geográfica el segundo (espacio).

La realidad física ya ha demostrado que tiene algo de meta infraespacial y meta infratemporal, de una parte. De otra,

los cambios en las relaciones de producción, poder y experiencia, convergen hacia *la transformación de los cimientos materiales de la vida social, el espacio y el tiempo*. El espacio de los flujos de la era de la información domina al espacio de los lugares de las culturas, de los pueblos. El tiempo atemporal como tendencia social a la superación del tiempo por la tecnología, desbanca la lógica del tiempo de reloj de la era industrial (Castells, volumen 3, 1997: 401-402).

En consecuencia, más que responder a realidades, la organización curricular establece formas de realidad en las que se encuentra inmersa y sobre ella plantea acciones ecológicas.

La dinámica de transformaciones y movimientos, lejos de generar el equilibrio y la estabilidad, tan promovidos por las modernas instituciones escolares y fortalecidas en las diversas concepciones curriculares, tiene como características básicas: la incertidumbre y el desequilibrio, la desorganización. Incertidumbre y desorganización que son posibles de vivenciar mediante una forma de pensar dialógica, es decir, una forma de pensar que permite accionar en el mismo escenario intelectual, lo complementario, lo concurrente, lo antagonista, es decir, que permite intercomunicar.

Es la dialogicidad la que facilita el reconocimiento de diversas racionalidades lo cual es clave por varias razones:

1. Porque facilita la formación de los sujetos desde su autoecoorganización, desde sus relaciones múltiples y sus interacciones. Ése es el sentido pedagógico por esencia.
2. Porque se constituye en uno de los motores de acción de las comunidades de sentido.

²⁰ El resaltado es de la cita original.

²¹ Por supuesto existen hechos, objetos o situaciones fuera de los sujetos, pero las formas como ellos se relacionan y los significados que adquieren para conformar la realidad están en íntima relación con los sujetos.

3. Porque es la posibilidad por excelencia de los seres humanos para construir y producir cultura.
4. Porque facilita el desarrollo de competencias, si por ellas entendemos, en su sentido más genérico, capacidad para actuar en contexto.

Ya bastante se ha señalado, tanto desde los discursos educativos y pedagógicos como desde los discursos políticos, la necesidad de romper con el énfasis enciclopedista que ha caracterizado la educación en general. Sin embargo, de manera explícita o implícita, sigue siendo la finalidad de numerosas propuestas y prácticas curriculares. Además, de alguna manera, «para conjurar» tal tendencia, se ha indicado como propuesta teleológica y se ha desarrollado con bastante amplitud, desde las ciencias cognitivas, la noción de competencia. Casi podría decirse que, hoy, una de las finalidades de la educación es la formación de sujetos competentes.

Pues bien, si no se atiende a diversas racionalidades ¿cómo pueden formarse sujetos competentes? Para el caso latinoamericano Botero (2000: 143), indica que

el paradigma es: No-razón²², logos, ratio. (En tanto que), pertenecemos a una cultura de la sensibilidad y de la imaginación. Una cultura que privilegia la no-razón y el logos, más que la ratio; una cultura en la cual la invención de formas, la sensibilidad creadora aventajan a la ratio en tanto capacidad organizativa y empresarial en la tipificación de rasgos culturales.

Aunque pudieran plantearse diversas discusiones sobre esta posición, tanto académicas como ideológicas, habría que aceptar, al menos, que tejer sobre ella algún tipo de relación ayuda a la organización curricular, ayuda a pensar las condiciones de los sujetos competentes que desea formar.

En tal sentido, no se trata de desconocer el papel de la cultura académica en la escuela, la cual, según algunos autores²³, privilegia como fuentes de conocimiento: la discusión racional, la tradición escrita, el cálculo y el diseño y la acción orientada y organizada racionalmente (Mockus y Hernández, 1994: 61). La relación con la propuesta de Botero sobre el papel preponderante de la no razón en las culturas latinoamericanas estaría justamente en pensar las interacciones, las dinámicas y las formas particulares que cobran el logos, la ratio y la no razón en el currículo. De alguna manera, dicha relación, sería el eje de diálogo de los miembros de la comunidad de sentido que hacen el currículo.

²² «No razón – curso racional que se integra con distintas peculiaridades tanto en logos como en ratio. Este discurso se expresa en el lenguaje comunicacional. Con ese lenguaje nos referimos a todos los fenómenos de la vida social; pero no obstante, ese lenguaje tiene limitaciones, porque hay fenómenos que denota pero no es capaz de penetrar. Ese límite representa el umbral de la soberanía de otra forma de discurso alterno al de la razón; una forma que no es ratio ni logos; es un lenguaje significativo, pero más allá de los límites del lenguaje racional típico: es el lenguaje del arte (del color, de las notas, de la sensibilidad, de las formas, del gusto...); del inconsciente, del mito, de las pulsiones... es el lenguaje de la otra dimensión del hombre no reconocida en el trabajo, de la dimensión lúdica, pulsional, inconsciente» (Botero, *op. cit.*: 146).

²³ Algunos autores como A. Mockus y Carlos A. Hernández (1994), indican que la cultura académica es la específica y particular de la institución escolar. Planteamiento que sólo compartimos parcialmente. Si bien tal cultura tiene allí un lugar importante, otras formas de lo cultural establecen relaciones y dinámicas que no podrían desconocerse para pensar el currículo desde las comunidades de sentido.

De otra parte, hemos planteado que dichas comunidades sentido existen en el seno de organizaciones curriculares producidas con diversas lógicas de organización del conocimiento. Por lo tanto, uno de los elementos facilitadores de ese *enciclopedia* es la organización de la naturaleza misma de los conocimientos, es decir, de su enseñabilidad, y cómo pueden relacionarse con los sujetos de enseñanza y los ambientes en que se realizan. Éste es el ámbito de la didáctica, que rebasa los límites de este escrito, se deja señalado como vía de relación.

Vista la organización del conocimiento como flujo, se toma distancia de la idea de organización como estructura, es decir, como distribución ordenada que sirve de armazón para pensar lazos, usos, contenidos. Así entonces, el currículo no podría ser ni un instrumento de organización de conocimientos, ni una mediación entre realidades socioculturales y realidades epistémicas.

Por el contrario, tendría que ser, más bien, una forma pedagógica (como complejidad y desorden) de organización sistémica de los saberes en flujos interdisciplinarios y transdisciplinarios. Las competencias, los temas y los problemas se aprenden, se enseñan y se construyen desde lo que hemos denominado comunidades de sentido. No basta con reconocer la existencia de un currículo denominado explícito y otro oculto. Como tampoco basta hacer un llamado a su acercamiento, una visión compleja permitiría su emergencia, revisión y, sobre todo, interacción.

En síntesis, se trata de repensar las categorías de currículo, plan de estudio, área, comité, diseño curricular, metodología, fundamentos, contenidos, temas, núcleos, en perspectivas más allá de la información o el conocimiento que consideramos válido para circular. Es probable que toda esa dinámica de organización señalada desemboque en un proyecto, en un «diseño curricular», lo cual es válido, lo importante es no perder de vista que dicha armadura es frágil, incierta y cambiante, no por capricho, pero sí por el establecimiento y rompimiento de diversas relaciones que se tejen a su interior.

A manera de ilustración puede señalarse que dentro de los múltiples diseños curriculares hay un interés especial por el conocimiento y sus formas de ordenamiento e integración, de tal manera que algunos de los diseños curriculares que aparecen son: por asignaturas; por núcleos temáticos y problemáticos; por proyectos; por problemas; y por módulos, entre otros²⁴.

Sin embargo, el énfasis puesto en el diseño como arquitectura, como ruta, probablemente muy relacionado con la comprensión etimológica de la palabra en el sentido de recorrido, opaca el papel central de las comunidades de sentido y de las lógicas de organización del conocimiento que subyacen y que tendrían que ser tanto explícitas, como reflexionadas.

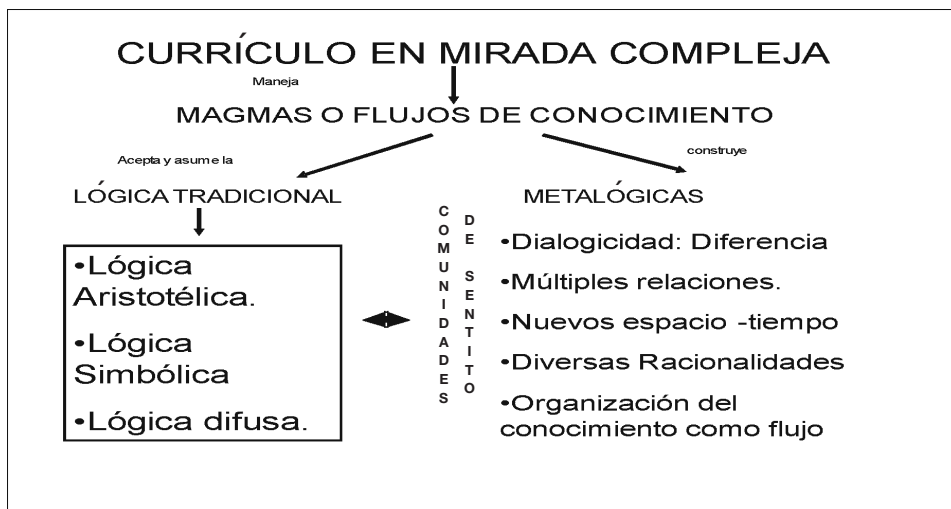
A modo de no conclusión²⁵

Como invitación y como provocación recordemos que, según indica Morin, «la *organización*²⁶ es organización de la diferencia sin anular la diferencia. Lo contrario,

²⁴ Dado que no es objeto del presente trabajo una descripción detallada de los diversos diseños curriculares, en la bibliografía referenciada aparecen textos como los de Lungren, Sacristán, Carr y Kemis o Magendzo, entre otros, que desarrollan ampliamente las diversas alternativas.

²⁵ En este breve recorrido, más que concluir se trata de invitar a hacer y a compartir algunas reflexiones sobre el sentido educativo y pedagógico del currículo, para los sujetos involucrados en él.

²⁶ Vale la pena recordar que organización, en el sentido propuesto, implica dinámica, relación. Mientras que orden implica jerarquía, linealidad.



anular la diferencia, paralizaría la construcción del sistema, la creación de *sentido*. El sentido sólo puede surgir allí donde hay interrelación dialógica entre individuos que *son diferentes*». *No se trata de diseñar currículo, se trata de hacer currículo*.

Por lo tanto, el diseño curricular rompe con la noción de estructura firme y estable para pasar a una perspectiva móvil y cambiante, lo cual implica, entre otras cosas, una reforma del pensamiento de los actores, en el sentido que lo hemos venido planteando. Así como un replanteamiento y reconocimiento de la diversificación de los escenarios y de las subjetividades.

Si bien la institución escolar sigue teniendo un papel importante, otros escenarios como la familia, la escuela, el barrio, la ciudad, la empresa, el ciberespacio, los grupos de amigos aparecen como educativos y permiten plantearse preguntas, tanto pedagógicas como curriculares. Una de ellas, ¿el currículo es pensado, sobre todo, para espacios formales?, nuestra hipótesis de respuesta ha sido que no y, por lo tanto, el reto es doble: repensar los currículos dentro de la escuela y para proyectos educativos fuera de la institución escolar.

Por supuesto, un planteamiento como el que se ha realizado no suprime la discusión sobre el sentido de lo pedagógico, pues la organización curricular alrededor de las comunidades de sentido y la concepción del conocimiento como flujo, como magma, pone a la orden del día preguntas sobre la evaluación, sobre el aprendizaje, sobre la relación con las políticas educativas, entre otras.

Bibliografía

- BOTERO, U. Darío (2000) *Manifiesto del pensamiento latinoamericano*. Editorial Magisterio.
- CARR y KEMIS (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASANOVA, Elsa M. (1991) *Para comprender las ciencias de la Educación*. Navarra-España: Editorial Verbo Divino.

- CASTELLS, Manuel (1999) *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial, 2.^a edición.
- CIURANA, Emilio R. (2000) Complejidad: Elementos para una definición. En *Memorias Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo*. Santafé de Bogotá, 51-80.
- DELEUZE, Gilles (1992) Los intelectuales y el poder y Poder-cuerpo. En *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones la Piqueta, tercera edición.
- DÍAZ, Mario (2002) *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Santafé de Bogotá: ICFES-MEN.
- ENCICLOPEDIA® Microsoft® Encarta 2001. © 1993-2000 Microsoft Corporation.
- EISNER, E. W. (1987) *Procesos cognitivos y currículo*. Barcelona: Martínez Roca.
- FLOREZ, Rafael (1998) *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- FOUREZ, Gerard (1994) *La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Ediciones Narcea.
- GARICA, Javier; GRANADOS, Antolín y PULIDO, Rafael *Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia*. Documento impreso del Laboratorio de Estudios Inter-culturales. Universidad de Granada, España, www.ugr.es/~ldei.
- KEMMIS, S. (1988) *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LUNDGREN, U. P. (1992) *Teoría del currículo y escolarización*. Madrid: Morata.
- MAGENDZO, Abraham (1996) *Curriculum, Educación para la democracia en la modernidad*. Instituto para el desarrollo de la Democracia. Santafé de Bogotá: Ed. Antropos.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús (1987) *De los medios a las mediaciones*. México: Ediciones G. Gilli, 4.^a edición, 1997.
- MEJÍA, Liliana y GARCÍA, Luzmila (1998) El currículo como mediación pedagógica y cultural. En *Educación y Sociedad*. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, 215-295.
- MOCKUS, Antanas y HERNÁNDEZ, Carlos A. (1994) «Anfibios culturales y divorcio entre Ley, Moral y Cultura», Análisis Político. Instituto de Estudios Internacionales: Universidad Nacional de Colombia.
- MORIN, Edgar (1986) *El método III*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2.^a edición 1994.
- (1994) La noción de sujeto. En Dora FRIED S. (comp.) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Argentina.
- (1994) Epistemología de la Complejidad. En *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Argentina: Paidós, 2.^a reimpresión 1998, 1.^a edición, 1994.
- (2000) Intervención del Invitado Especial. En *Memorias Primer Congreso Internacional de Pensamiento Complejo*. Santafé de Bogotá.
- MOUGNIOTTE, A. (1996) Los métodos de enseñanza y trabajo. En Guy AVANZINI (coord.) *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica, 171-188.
- RUIZ, Luis E. (1997) Aproximación a la integración superior del saber. En Sergio MOENA (comp.) *Pensamiento Complejo. En torno a Edgar Morin, América Latina y los procesos educativos*. Editorial Magisterio, 75-102.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (1996) *El curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, 6.^a edición.
- SERNA, Alberto J. (1997) *Cómo enriquecer nuestro léxico mediante el estudio de las raíces griegas*. Serie de Lexicografía, ortografía y redacción. Tomo 6. Santafé de Bogotá: Editorial Idioma.
- STENHOUSE, L. (1991) *Investigación y desarrollo del curriculum* (3.^a ed). Madrid, Morata.
- VARGAS, Guillén Germán (1999) *Filosofía, Pedagogía y Tecnología*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- ZAMBRANO, Armando (2000) *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Cali: Artes Gráficas.
- ZULUAGA, Olga L. (1984) *Historia de la Pedagogía en Colombia*. Bogotá.