



El currículo desde la pedagogía comprensivo-edificadora

From the curriculum of the comprehensive education construction

JULIO CÉSAR ARBOLEDA*
direccion@redipe.org

Resumen

El currículo deviene mundo de la vida. En la actualidad, el currículo se percibe integrado y articulado al contexto de las comunidades educativas. Justamente los contenidos del plan de estudios deben ser definidos y elaborados a partir de las indagaciones sobre el entorno, respondiendo a sus necesidades y generando oportunidades de transformación, modificación y desarrollo social. De este modo es preciso hablar, más que de contenidos programáticos, de contenidos problemáticos; si se prefiere, de contenido problemático edificador. La pedagogía comprensivo edificadora aporta al respecto dispositivos teórico conceptuales y metodológicos para la construcción de un currículo edificador que oriente en los planes de clase y en general en los procesos de construcción y fortalecimiento curricular y educativo. Algunos de estos se incluyen en la presente comunicación.

Palabras clave

Currículo edificador, contenido programático problemático, pedagogía comprensivo edificadora, praxis curricular.

Abstract

The curriculum becomes world of life. Currently the curriculum is seen integrated and structured context of the learning communities. Precisely the contents of the curriculum should be defined and made from inquiries about the environment, responding to their needs and creating opportunities for

* Doctorando en educación. Director Redipe, profesor USC

transformation, modification and social development. In this way we must speak rather than programmatic content, of problematic contents; if you prefer, the problematic content builder.

Keywords

Resume builder, problematic program content, teaching comprehensive

builder, curricular praxis.

El currículo y la perspectiva comprensivo edificadora

Desde la pedagogía comprensivo edificadora¹ el currículo constituye el devenir de experiencias, acciones, mecanismos y procesos conscientes y no conscientes, formales y no formales, interconectados e interdependientes, que tienen lugar en el seno de las prácticas educativas, en particular en el marco de las relaciones inescindibles entre los miembros de la comunidad educativa y la realidad, y la vida institucional y extrainstitucional, en todos sus órdenes.

En materia curricular no tienen lugar los procesos y elementos aislados. Por el contrario, el currículo se erige en el marco de las complejidades y procesos sistemáticos,

integrados y recíprocos que decanta la acción educativa. Es preciso que el currículo (tales elementos) se asuma, comprenda y construya a partir de la realidad, el sujeto y el contexto. Estos constituyen el *summun* del currículo y no precisamente los contenidos, según lo asume la percepción tradicional del acto educativo. En las percepciones contemporáneas, la comprensión edificadora, los contenidos programáticos, representan solamente uno de los componentes del currículo, que germinan a partir de las necesidades formativas aprehendidas del análisis de los contextos y realidades personal (sujetos), social, cultural, histórica, política y económica, entre otras esferas. Justamente el currículo emerge en el marco de las relaciones de interconexión, interdependencia y vínculo único entre estos. El conocimiento que han

de generar, construir y vivenciar los sujetos del acto formativo, ligado al devenir de estos y en general de las comunidades educativas, perfila el currículo, marcando su desarrollo y los procesos que encarna.

De ese modo se afirma el primado de la realidad, fuente del conocimiento. Reconocer el contexto y el sujeto, explorar al sujeto en su singularidad y realidad contingente, representan experiencias que han de nutrir el contenido enseñable y los elementos de la formación, y no un contenido libresco, convencional, desobjetivado y descontextualizado de la realidad inmediata de las comunidades educativas. En consecuencia, el fortalecimiento curricular corre paralelas con las dinámicas que se generen para concederle a los contenidos un carácter problemático, si se prefiere problemático edificador,²

1 Algunas generalidades sobre este constructo educativo y pedagógico se encuentran en Arboleda (2014A). La pedagogía comprensivo edificadora promueve la formación integral de sujetos que puedan actuar y vivir con dignidad, con valores éticos y actitud estética, lo cual precisa que sean capaces de aplicar el conocimiento en diversos contextos pero con sentido social y humano.

2 El currículo incorporado constituye una práctica educativa etérea, insustancial, jalonada por modelos o enfoques lineales de la educación y la formación, que consideran que la realidad educativa puede someterse a estos esquemas. De modo que se trata de un currículo ajeno a las circunstancias, y de supuestos curriculares que no consideran la complejidad contextual, la contingencia de la realidad a la que someterían a sus certezas. Lo pertinente es, para decirlo con Tapiero (2014), darle el lugar que se merece a las incertidumbres en las convicciones curriculares.



pues es allí donde cobra sentido el currículo.

En efecto, asumir el currículo de esta forma, como una realidad histórica (Estebaranz, 1995), permite otorgarle mayor sentido a éste frente a las finalidades inherentes a la educación. Parcelado y desnaturalizado del hombre, de la sociedad y de la vida el currículo no aporta a la finalidad humanizante del acto de educar y por extensión del currículo. Éste no solo está basado en la realidad: su existencia significa en cuanto su construcción parte del análisis del entorno, siendo su gran función responder a esta en razón de atender a sus necesidades más sentidas y generar acciones humanas en favor de una vida más digna. Allí adquiere un nuevo sentido el concepto contenido problemático edificador, el cual dista del contenido programático que se le impone a la institución educativa. Aquel, por el contrario, se funda en las realidades, necesidades, intereses y propósitos de esta, del contexto y del sujeto, edificándolo, empoderándolo a éste como persona. Tal concepto es inalienable, dado que no puede contradecir las finalidades

Parcelado y desnaturalizado del hombre, de la sociedad y de la vida el currículo no aporta a la finalidad humanizante del acto de educar y por extensión del currículo

personalizantes del acto formativo, por ejemplo cuando el contenido problemático es orientado a servir finalidades utilitaristas (que se imponen en la sociedad de consumo), en lugar de propósitos nobles, en virtud de los cuales el acto de educar consista en develar escenarios propicios para formar al individuo como persona.³

No se trata tampoco de un contenido fragmentado. Precisamente el tratamiento de la realidad, como condición de organización curricular, permitirá definir las características del conocimiento contenido de enseñanza y las asignaturas y áreas que han de integrarse en el plan de estudios. Una necesidad del contexto, que por supuesto ha de involucrar

a los sujetos, despliega el núcleo temático y el contenido problemático desde el cual han de responder las áreas de estudio, y que no dejará de incluir el conocimiento cotidiano de los actores de la comunidad.⁴ Así las cosas, en el campo de la educación y el currículo se advierten relaciones recíprocas de doble vía, que confluyen en sistemas más complejos: por una parte, a nivel de los contenidos, en tanto estos deben integrar, por un lado, las disciplinas, y por otro, la realidad, sintonizándose en esta. Por otra parte, la relación inobjetable entre el currículo y la realidad, dado que aquel aflora en esta, afectándose recíprocamente.

Lo deseable es que estas relaciones tengan lugar en el marco del sentido y carácter de la educación. De acuerdo con Touriñán⁵, la relación educativa exige concordancia entre valores y sentimientos en cada puesta en escena, siendo una forma de actuación comprometida y no neutral. Es decir, que educar no solo precisa que la relación educativa se funde en el enseñar, convivir, cuidar y comunicar conocimientos (aunque estos procesos no sirven siempre la

3 Un currículo es problemático edificador si responde realmente a la realidad en la cual se inserta; es aquel que se decanta en la exploración del sujeto y del contexto, aspecto que precisaremos en diversos momentos de esta comunicación, generando incondicionalmente oportunidades y capacidades para hacer del acto formativo un ámbito de educación.

4 De acuerdo con Touriñán(2015), Educar es realizar el significado de la educación en cualquier ámbito educativo, desarrollando las dimensiones generales de intervención y las competencias adecuadas, las capacidades específicas y las disposiciones básicas de cada educando para el logro de conocimientos, actitudes y destrezas-habilidades-hábitos relativos a las finalidades de la educación y a los valores guía derivados de las mismas en cada actividad interna y externa del educando, utilizando para ello los medios internos y externos convenientes a cada actividad, de acuerdo con las oportunidades.

5 El conocimiento que alimenta al currículo proviene tanto del campo disciplinar como el que atañe a la experiencia de los miembros de las comunidades a las cuales responde, tanto la experiencia ancestral como la experiencia cotidiana. El contenido programático problemático se configura en esta tensión, entre el saber y el conocimiento cotidiano de los sujetos de la comunidad y del acto pedagógico, y el conocimiento disciplinar de la formalidad educativa.

finalidad educativa: funcionan también para otros ámbitos, intereses y propósitos; entrañan significados polisémicos), sino también en cualificar y especificar estos a la luz del desarrollo del sujeto como persona con rasgos específicos; ello implica reconocer los ámbitos en los cuales tienen lugar aquellos, así mismo, “construir y usar experiencia axiológica para actuar pacíficamente en relación consigo mismo, con el otro y lo otro”, en los diversos espacios de la enseñanza, la convivencia, el cuidado y la comunicación, inherentes al acto de educar.⁶

No se trata de un currículo al servicio de intereses individuales, dominantes en la relación social (que contraviene la finalidad del acto educativo), sino de un currículo que aporte en la transformación de realidades de esta naturaleza, un currículo que avance en la perspectiva del sentido de la educación de formar personas dignas, interesadas en sí mismas y en sus congéneres.

Precisamente en esta comunicación se presentan algunas de las metodologías de la pedagogía comprensivo edificadora favorables a un currículo alternativo a las convicciones curriculares dominantes en el mundo de hoy, que se imponen a los contextos particulares. Un currículo

comprensivo edificador se caracteriza por generar los contenidos y dispositivos teóricos, conceptuales, evaluativos y metodológicos, entre otros, que reivindicuen al sujeto educable en su singularidad, dignidad y contextos específicos, aportándole a éste en su construcción como persona crítica, propositiva, hacedora de sí misma y de mundos más humanos. Desarrolla aprendizajes y formaciones en el marco de comprensiones edificadoras, es decir de dinámicas en las cuales el sujeto educable se asume como ser que se apropia/ crea conocimientos, forma actitudes, valores y disposiciones para hacer de estas ganancias bienes para el desarrollo personal y humano, para la afirmación de la vida. Un currículo de esta naturaleza debe ser esencialmente reflexivo-hacedor, en lugar de prescriptivo o recetario. Hay currículos respetables que ahondan en el análisis, en la creatividad, en la comprensión, la reflexión crítica, reivindicadores de la autonomía, del espíritu científico, artístico, investigativo e inclusive solidario; empero, se anquilosan en esa pretensión o prescripción, creyendo de esa manera intervenir en la formación que eternamente se ha esperado del acto educativo.

El motor del currículo es, para

la comprensión edificadora, la actitud y el pensamiento hacedor de estudiantes y agentes educativos, en virtud de los cuales se diseña siendo y haciendo, más allá de las mismidades, unicidades, certezas y planes prescriptivos. Nadie comprende realmente si no es en el proceso de construcción del conocimiento, es decir del *complexus*⁷ o entramado inescindible apropiación-dilucidación-aplicación del conocimiento, e interacción sujeto-contexto, sujeto-cultura. Tal comprensión es edificadora si se sustenta en el fortalecimiento del sujeto humano y de la vida. En consecuencia, el saber ser no es posible por fuera de la comprensión, en particular de la comprensión edificadora, médula espinal de un currículo edificante.

Hacia un currículo edificador: más allá del currículo por competencias

No obstante, constituye un avance respecto a la práctica mencionada, el enfoque curricular por competencias hace de la tecnología operativa de los contenidos su razón de ser, aplazando nuevamente la tarea de educar. Para esta perspectiva los contenidos son importantes en tanto el docente desarrolle intervenciones sólidas, armado de dispositivos que aseguren no solo

6 Touriñán, José Manue. *Concepto de educación y relación educativa: carácter, sentido, significado y orientación formativa temporal*. 2014. Vol 3-12. P. 7.

7 En el sentido expresado por Morin (2002): *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas (Morin, 2002).



el empoderamiento del estudiante sobre los conocimientos y saberes, sino además la contextualización de estos. Lo interesante de esta apuesta es que corre paralelas con los avances de las ciencias cognitivas y de la educación, específicamente en el tema de los procesos del aprendizaje semántico y operativo. Todos los enfoques contemporáneos, ahí la pedagogía comprensivo edificadora, coinciden en que éste no es fuerte si no hay una formación sólida de esquemas de conocimiento, para lo cual es preciso fortalecer el esquema de conocimientos previos y potenciar los nuevos esquemas (cognitivos, afectivos, volitivos, metodológicos, entre otros), en todo lo cual la semantización de enunciados (aprehensión de contenido declarativo y procedimental) representa un proceso inobjetable para la construcción y apropiación de conocimiento, y sin lugar a dudas, para la generación de nuevo conocimiento. De manera análoga la apropiación, construcción, aplicación y generación de conocimiento corren paralelas con la elaboración de significados y sentidos, es más, estos son procesos

recíprocos. Sin embargo, esta panorámica del currículo y la formación siguen aplazando la tarea y finalidad última del acto de educar, como se advierte en seguida.

La diferencia específica entre la pedagogía comprensivo edificadora y otros enfoques, modelos y constructos de la educación y la formación, reside en que esta promueve la comprensión edificadora como mecanismo para alcanzar propósitos de formación integral, desarrollo de las dimensiones de la personalidad humana, desarrollo de pensamientos múltiples (ético, conceptual, axiológico, emprendedor, ecológico, lateral, creativo, crítico, investigativo, hacedor,), entre otros procesos relevantes para la formación del individuo como persona humana digna; para lo cual cuenta con dispositivos teóricos, metodológicos, didácticos, curriculares, evaluativos, afectivo actitudinales y discursivos que se pueden utilizar en todos los niveles y grados de formación.

En este horizonte de la educación, la formación no solo ha de promover el desarrollo de competencias y comprensiones cognitivas,

sino y sobre todo, de comprensiones edificadoras⁸ Es preciso ir más allá del currículo por competencias dado que la formación del sujeto no debe responder solamente a las demandas de la sociedad de mercado, sino y sobre todo, a los imperativos del mundo de la vida, lo que precisaría un currículo edificante, que promueva un real desarrollo del sujeto como persona, un sujeto crítico, emprendedor en los campos social, ético, académico, económico, político y cultural, entre otros, que le permitan ser artífice de cambio en sí mismo y en la sociedad a la luz de fines nobles, humanizantes, sustentables.⁹ Aquí se coincide con la percepción de que el enfoque por competencias aplicado al currículo y a la educación reafirma más el mundo del mercado que el mundo de la vida en tanto promueve el desarrollo de los potenciales que demanda la sociedad de consumo, la economía global del conocimiento, la cual encuentra en este un insumo que, aplicado en contextos y de acuerdo con criterios específicos, es generador de rentabilidad y productividad, acicate de proyectos utilitaristas. En consecuencia, el

8 Competencia Vs comprensión, o competencia, más comprensión edificadora.

9 En diversos espacios hemos aportado a la crítica sólida respecto a la sensibilidad del enfoque por competencias frente al uso utilitarista del conocimiento, como el proyecto capital en las relaciones de mercado del mundo global del conocimiento en el cual vivimos. Tal es la mecánica de la avalancha consumista que dispara la aplicación del conocimiento con finalidades de rentabilidad y productividad, que para alcanzar estas se vulnera, si es preciso, el derecho a la vida digna y se deteriora el medio ambiente (la remuneración del trabajo, la explotación de los recursos naturales, son ejemplos paradigmáticos de la erosión humana y ecológica en los cuales el conocimiento es utilizado con mezquindad). Mercado y vida son, por extensión, procesos en vías con sentido diferente, a veces diametralmente opuestas. No sin razón los grandes poderes económicos de la sociedad planetaria han impuesto el enfoque por competencias como exigencia de las relaciones y procesos educativos, que impone la competencia como el gran potencial del individuo humano, que es preciso desarrollar. Es frente a esta confabulación que el enfoque comprensivo edificador constituye una de las pedagogías y currículos alternativos para formar integralmente al sujeto educable, de modo que sea capaz de enfrentar las complejidades del mundo que le corresponda y participe proactivamente en la construcción de mundos más humanos, afirmando la vida.

enfoque por competencias no responde a una dinámica de progreso sano, alentando el desarrollo de una ciudadanía proactiva en esta causa, pero poco o nada consciente y crítico actuante frente al abuso y enajenación del conocimiento. Ello avanza sin lugar a dudas en contravía de los fines superiores que ha de perseguir la educación como condición de formación del individuo como persona humana, digna.

El currículo comprensivo edificador emerge allí donde los miembros de las comunidades educativas desarrollan de manera individual y en colectivos, desempeños de tipo cognitivo, operativo, afectivo, actitudinal y edificador cada vez más complejos en relación con los propósitos específicos de orden académico, institucional y extra-institucional. Tal complejidad comprensiva edificadora se expresa en los potenciales que estos movilizan para apropiar, aplicar, generar, usar y vivenciar conocimientos, no sin vivir experiencias que los engrandezcan a ellos y a la comunidad que abrazan, en sus dimensiones humanas. Un desempeño de mayor compromiso es aquel donde el estudiante logra

El currículo que exige este mundo debe generar profesionales que respondan a las exigencias empresariales, usar sus conocimientos en función de la productividad, erosionándose en gran medida el sentido de uso edificador de los mismos, contradiciendo de este modo el sentido humano de la comprensión

reflexionar en el interregno de cada proceso que realiza, y despliega una disposición e inmersión cognitiva, operativa y actuante para enfrentar óbices, usar de manera edificante el conocimiento, es decir sin un sentido que atente contra la dignidad humana, la igualdad, la solidaridad y los valores ecológicos, sustentables.

Como se ha expresado en otros ámbitos (desde Arboleda, 2000-2014), la comprensión se afirma

en el marco de tal complejidad conductual, y es edificante si en tal proceso hay evidencias de desempeño enmarcado en la complejidad epistémica, ética y social de compromiso con el desarrollo del individuo como persona. Por el contrario, la comprensión se hace débil o inasequible cuando los desempeños en referencia no se enmarcan en un complexus¹⁰ de cogniciones, actitudes, valores y actos operativos, lo que en consecuencia genera incomprendimientos y aplaza la esperanza edificadora.¹¹

Al margen de los principios mencionados el currículo aborta, alienado de los propósitos fundantes de la educación y la formación. El drama curricular aflora ahí donde priman los intereses individuales sobre los criterios de igualdad, justicia y dignidad humana; donde la educación deba someterse a las dinámicas de una sociedad dominada por tales criterios. Es el caso de la sociedad de mercado, la economía global del conocimiento, donde este, por vía del sujeto competente, sirve finalidades utilitaristas y no precisamente solidarias, edificantes. Los sujetos del acto educativo son formados en

10 Es decir, cuando no hay una integración, reciprocidad, interdependencia entre las funciones psíquicas (actos cognitivo afectivos) y procesos que deben realizar los sujetos de la acción educativa. Por otro lado, tales desempeños no son progresivos, valga resaltar: que no obedecen cada vez a retos de mayor dificultad. Tal complexus es edificador si, además, aquellos desempeños incluyen actuaciones solidarias y de uso digno del conocimiento.

11 Una idea densa en la pedagogía comprensiva edificadora es que cuando el conocimiento se usa con fines despersonalizantes se impone la incomprendimiento, afirmándose la no comprensión. Pues la comprensión ha de ser complejamente edificadora, siendo el sentido primario de este mecanismo vivir experiencias – de comprensión- para orientar mejor el camino de la vida en busca del ascenso personal y social. La comprensión se afirma en la acción humana coherente entre lo que se entiende (lo que se sabe, lo apropiado cognitivamente, si se prefiere) y lo que se hace en escenarios complejos con lo que se sabe, acción iluminada por un sentido ético. La no comprensión se afirma, igualmente, cuando en cualquier caso o momento del proceso anquilosa, aborta o colapsa esta coherencia. Así, la ausencia de desempeños edificadores o éticamente contradictorios, ponen de presente la incomprendimiento.



esta lógica, en la que la competencia académica, laboral y ciudadana abonan el terreno de la rentabilidad económica por encima de la dignidad y el ser personal del hombre. El currículo que exige este mundo debe generar profesionales que respondan a las exigencias empresariales, usar sus conocimientos en función de la productividad, erosionándose en gran medida el sentido de uso edificador de los mismos, contradiciendo de este modo el sentido humano de la comprensión.

Un currículo edificador emerge de esta realidad en razón de participar en la conquista de espacios de vida. No basta con que este currículo presente características como ser integrado, crítico y formativo. Además, debe ser ético político, si se prefiere ético pragmático en el sentido de agenciar la construcción y desarrollo de políticas públicas de aliento humano, de generar acciones concretas para la satisfacción de necesidades del contexto del cual se nutre, sobre todo la formación de sujetos que participen activamente en la construcción de escenarios de vida más humana.

Veamos un ejemplo práctico de currículo edificador, desde la perspectiva comprensivo edificadora que alimenta nuestra apuesta de currículo que aquí se presenta, y el cual se fundamenta en la realidad

contextual. Un tópico problemático del contexto regional y global es el agua. ¿De qué manera las comunidades educativas pueden concurrir en el reconocimiento, reflexión y cuidado de este recurso? Al respecto, la Matriz Fem Contextual que más adelante se expone, aportaría información capital sobre la problemática concreta que vive un entorno específico frente al tema; por ejemplo, la problemática social del agua en esa geografía, la política económica y social al respecto, el manejo político y politiquero, la posición y propuesta personal y colectiva en torno a estas complejidades. Tales indagaciones y reflexiones sirven de bocado para el currículo, en particular para la elaboración del contenido, para determinar proyectos de aula y el temario del plan de estudios en los diversos niveles de formación; estos pueden abordar la temática del agua y aportar a la problemática inherente a esta, valga decir, a los escenarios de conciencia crítica, propositiva y ético actuante que se debe generar desde el aula.

No es exagerado decir que el tema del agua cabe en la mayoría de contenidos programáticos. Es recurrente en la perspectiva de la comprensión edificadora la idea de aplicar un contenido programático en un tema problemático, así como en otro contenido del plan de estu-

dios. Así, es viable y útil al aprendizaje, a la comprensión y la formación actitudinal y valórica, sintonizar o aplicar temas como los ángulos, los números naturales, el acento, las vocales, las leyes de Newton, la tabla periódica, la célula, la edad media, entre muchos otros, en la temática y problemática del agua. Esta es una manera de agenciar la construcción de currículo, explícitamente del contenido problemático, a la luz de un enfoque, como el que aquí tratamos, coherente con el compromiso ético de humanidad adscriptible a la educación.

Relación currículo y vida

Es claro en la discursiva educativa actual la articulación (y también marcado el divorcio en la práctica educativa y pedagógica) existente entre el currículo y la realidad social, política, cultural y económica, entre otras, de la comunidad.¹² No es posible diseñar un currículo en el limbo, al margen de las esferas o contextos que tejen la realidad inmediata en la cual se circunscribe, de un acercamiento minucioso y crítico a esta, en virtud del cual el currículo que se diseñe o fortalezca responda a la misma y atienda a sus necesidades, incluidas las de cambio, a sus limitaciones y dinámicas de desarrollo. La construcción y fortalecimiento de un currículo incorpora, además, una

12 Autoridades en materia curricular, especialmente desde Stenhouse (1984), coinciden en la recurrencia del divorcio entre la realidad y el currículo. De acuerdo con Zabalza (2002), *en la actualidad, el estudio del contexto, de la sociedad, de las comunidades, se constituye en la base para la construcción de propuestas educativas con una visión que integre las características y complejidades propias del entorno cultural de las regiones y las necesidades sociales propias de nuestros contextos*

visión, que puede ser lineal o abierta, del aprendizaje, de la sociedad, del mundo y de la vida, del currículo, de la educación, de la pedagogía, de la evaluación, de la didáctica, entre otros aspectos. La cuestión de fondo es cómo hacer de los fenómenos y del hecho contextual un ámbito educativo integrado en la arquitectura curricular.

La comprensión edificadora reivindica la relación currículo y vida, a la luz de los avatares de la existencia. El currículo deviene existencia humana, experiencia y vida cotidiana del sujeto educable, respondiendo a las dinámicas de esta, de cara a organizar y viabilizar el proceso de edificación humana en la persona del sujeto educable. Pero ello no es un proceso mecánico, por ósmosis. El currículo puede emerger de la vida práctica de los sujetos educables, más no por esa razón ni por cualquier vía se cumplen los propósitos del acto de educar. Es necesario indagar, reflexionar crítica y propositivamente en el contexto y cotejar este conocimiento con las expectativas y lineamientos educativos. En el tejido abierto que perfila este ejercicio debe apostársele a un retorno permanente a la realidad y al contexto del cual

El currículo, como la comprensión conceptual, es sin duda un complexus de asignaturas, contenidos, sujetos, realidades y contextos, que interactúan de manera independiente e interconectada a la luz de los propósitos del acto de educar, asumido este como la experiencia de formar personas dignas

aflora, de modo que el currículo esté basado en procesos de comprensión que encuentren en la vida misma (personal, social, cultural, política, económica) la geografía que dé lugar a los aprendizajes decantados en la experiencia. Este imperativo obedece a que nadie comprende al margen de la experiencia de aplicar y/o encontrar utilidad a los conocimientos en esferas dadas de la vida, reflexionando sobre el proceso.

No hay otro escenario para desarrollarse como persona como

el terreno de la vida personal y colectiva, esferas en las cuales cobra significancia la existencia humana, dignificándose cuando se enaltece una y otra, en un vínculo inexorable. Para decirlo con Beane,¹³ es preciso organizar el currículo mediante la integración personal y social en torno a problemas y temas importantes, identificados de forma colaborativa por la comunidad, sin tener en consideración la separación por asignaturas. En esta línea, la pedagogía comprensivo-edificadora genera circunstancias para que la comprensión se potencie en ambientes de aprendizaje vivencial: insistimos, en que los desempeños de un estudiante son más complejos (y por extensión es mayor su grado de comprensión edificadora), si opera sus conocimientos en contextos de la realidad social, cultural, económica, familiar, personal, política, además de espacios de los mundos ideal e imaginario, reflexionando de manera crítica y edificadora sobre el proceso, de cara a hacer de esta aplicación un acto en favor de la vida, del planeta y de la sociedad.

Para ello es necesario que el objeto de conocimiento no sean precisamente los contenidos formales

¹³ Beane, J. A. La integración del curriculum. Morata. España. 2005.

¹⁴ Un currículo edificante va más allá de cualquier perspectiva curricular basada en contenidos e inclusive en competencias. Es claro que cuando el contenido apalanca al currículo, la tarea de educar se anquilosa, como sucede cuando el profesor y la institución educativa hacen del aprendizaje de contenidos el fin último de su intervención formativa. En efecto, muchos docentes consideran que su gran responsabilidad es que los estudiantes aprendan los contenidos establecidos; peor aún, gran parte de estos supone que el aprendizaje ocurre por ósmosis: que para apropiarse de un tema basta con que "dicten la clase", es decir presenten el tema, sin considerar las características de sujeto y contexto, entre otros aspectos sustantivos para los procesos del aprendizaje. El desconocimiento conceptual y operativo del aprendizaje y del acto de educar, así como del dominio de las propiedades inherentes a estos conceptos, gravita fuertemente en la pintura sórdida que hoy se hace del currículo.



Saber ser es, en esta línea, ser competente para interactuar con otros en escenarios que aseguren el uso del conocimiento de manera idónea, competente, valga decir, de acuerdo con los presupuestos singulares que definan su actuación

que impone el profesor, la escuela o el sistema,¹⁴ a espaldas de la realidad inmediata de los sujetos educables, sino esta misma, la existencia como horizonte curricular y pedagógico, sintonizando ahí los contenidos cotidianos, disciplinares y sugeridos, problematizando estos, priorizando los contenidos problemáticos sobre los contenidos programáticos, además, incluyendo las asignaturas en tal elaboración, en lugar de que cada una obre bajo su propio impulso aislacionista.

De este modo seremos artífices de un contenido programático problemático. Un currículo soportado, por supuesto, en el caos, en el temor, la fascinación y disímiles estados y emociones que plantea el hecho de atreverse a construir un currículo innovador, no convencional y en cierta línea contracultural, según las carac-

terísticas que venimos expresando. El currículo, como la comprensión conceptual, es sin duda un complexus de asignaturas, contenidos, sujetos, realidades y contextos, que interactúan de manera independiente e interconectada a la luz de los propósitos del acto de educar, asumido este como la experiencia de formar personas dignas. Esa es la naturaleza de un conocimiento, un contenido y un currículo que edifica.

La paradoja del saber ser en el currículo

En materia curricular la perspectiva comprensivo edificadora aporta en algunas de las deudas que presenta la formación, en particular el peso gravitante del conceptualismo y del tecnologicismo, más allá de la función natural de la educación. En efecto, los procesos curriculares y formativos han devenido entre la prelación por los contenidos y/o por la forma como se deben asumir estos en la finalidad educativa. De esta manera surgen perspectivas teóricas y metodológicas como redentoras, ahí los constructivismos, las pedagogías cognoscitivas y socioafectivas, afirmantes del saber conocer, el saber hacer y el saber ser, sintagmas estos que de una u otra manera terminan siendo incluidos en las argumentaciones de proyectos utilitaristas de la educación, para los cuales tiene sen-

tido saber si se sabe hacer (generar, acumular riqueza) con lo que se sabe; solo en este propósito es pertinente hablar, en tal discursiva, del ser, no de un ser para la igualdad, la libertad y la solidaridad como reclama la pedagogía comprensivo edificadora, o como lo precisa un currículo edificante de cara a la finalidad última de educar, sino de un ser generador de riqueza material, razón de la entronización del enfoque por competencias por parte de la máquina del progreso global. El sentido de saber ser que se impone en el mundo de hoy (vía el currículo por competencias), soslaya los rasgos que demanda el desarrollo del individuo como persona humana, vacía al sujeto de su otredad, de sus rasgos singulares, de sus urgencias elementales, de su dignidad adscriptible.

Saber ser es, en esta línea, ser competente para interactuar con otros en escenarios que aseguren el uso del conocimiento de manera idónea, competente, valga decir, de acuerdo con los presupuestos singulares que definan su actuación. En consecuencia, saber trabajar en equipo, convivir, cumplir órdenes, cooperar y ser solidario en el entorno específico y a la luz de las metas asignadas, son algunas de las actuaciones capitales para el desempeño laboral óptimo, pero que no se corresponden necesariamente con

los valores sociales superiores, pues en este caso la ciudadanía en la empresa está constreñida a la finalidad organizacional.¹⁵

Precisamente la comprensión edificadora no pretende hacer del currículo un instrumento o proceso en virtud del cual la formación resolvería de ese modo la tarea educativa. Su razón de ser es rescatar los legados conceptuales y metodológicos de la educación, la pedagogía y el currículo, entre otros que sirven la finalidad educativa relacionada con la formación del individuo como persona, como ser singular que participa de manera crítica y proactiva en su autoproyección y en la generación de ámbitos de dignidad, solidaridad, justicia, comprensión, igualdad; que incluye al otro sin socavarlo, para el bien personal, social y humano. Porque, para decirlo con Ortega, sin responder del otro, es decir, sin ética no hay educación.¹⁶

Desde esta óptica, la pedagogía comprensivo edificadora promueve el desarrollo, más que de “competencias ciudadanas”, de comprensiones ciudadanas, cuya formación genuina precisa una

Precisamente la comprensión edificadora no pretende hacer del currículo un instrumento o proceso en virtud del cual la formación resolvería de ese modo la tarea educativa

consciencia crítica y actuante por parte del comprendedor en torno al eufemismo que se teje alrededor de los valores ciudadanos y del saber ser. Tales procesos edificadores son imprescindibles en la planeación y el desarrollo curricular inherentes a esta perspectiva, tal como se advierte en las herramientas que se presentan en esta comunicación.

La praxis curricular

Proceso de reflexión actuante en el cual los sujetos del acto educativo y pedagógico desarrollan consciencia acerca del currículo, participando activamente en la configuración de este como un constructo que humaniza. Como se sabe, la praxis curricular representa una esfera relevante de la praxis pedagógica. Asumida como

la reflexión crítica y actuante que los sujetos del acto pedagógico realizan en torno a la educación y la práctica formativa¹⁷ (Arboleda, 2011), esta última ha de hacer consciencia propositiva y actuante frente a las experiencias, acciones, mecanismos y procesos que hilvanan el currículo en el horizonte de las relaciones entre la realidad concreta y el mundo de la institución educativa de las cuales emerge este.

En el marco de tales cuestionamientos es preciso que el docente avance a partir de preguntas o aseveraciones del tipo:

- ¿Nuestro currículo realmente educa?
- ¿Nuestro currículo se decanta en el vínculo existente entre nuestra realidad inmediata y el conocimiento programático que impera en los planes de estudio?
- ¿A qué imperativos responde el currículo que estamos construyendo o desarrollando?
- ¿Participo activamente en la construcción de un currículo edificante?
- “La honestidad de una persona consigo misma es proporcional

15 Estaríamos hablando de valores empresariales y de valores ciudadanos; de solidaridad empresarial y de mercado, y de solidaridad ciudadana. En las relaciones de mercado la solidaridad tiene un significado y un valor específico, distinto de aquellos que entraña ésta en el mundo social y de la vida, con los cuales en gran medida riñe, pues en las relaciones de mercado y el consumo impera una insondable insolidaridad y ciudadanía, verbigracia, con los trabajadores, con las empresas débiles, con los países económicamente dependientes. La solidaridad empresarial es de una sola senda sin retorno: del trabajador hacia la empresa y para con la empresa (éste no puede ser solidario por fuera de esta, por ejemplo, con el consumidor, ni mucho menos con la competencia, en el caso en que tal acción contravenga la utilidad organizacional); aquel no debe poder esperar lo mismo del empresario.

16 Ortega. Educar es responder a la pregunta del otro. Revista, REDIPE VIRTUAL 824, junio 1. Santiago de Cali. Colombia. 2013.

17 Arboleda, Julio César. *Competencias pedagógicas: conceptos y estrategias para el fortalecimiento, evaluación y comprensión de la práctica formativa*. Redipe, Cali. Colombia. 2011.



a su capacidad de cuestionar las justificaciones que ofrece a sus actos, y de emplearse en la mejora respecto a estos”. ¿Cómo advierto esto en mi práctica pedagógica?

- Debe redefinir nuestro currículo el trabajo del maestro y de la escuela?
- Genero proyectos de aula para participar de manera activa con el estudiante y otros miembros de la comunidad en procesos de edificación y transformación personal y contextual?

Al respecto es deseable que el docente autoevalúe el devenir (avance, si prefiere) de su praxis curricular, utilizando si es del caso instrumentos o matrices como Fem de praxis curricular. En esta los aspectos podrían incluir algunas de las interrogantes que se acaban de sugerir. Una presentación de la Matriz Fem (aplicable a cualquier proceso), se encuentra

Como se ha expresado en diversos momentos de esta comunicación, el currículo es acicate de transformación personal y social. Por esta razón debe partir del sujeto y del contexto, adecuándose a estos, y no al contrario.

en seguida.

Herramientas y estrategias

Además de las estrategias mencionadas para apoyar la reflexión y la praxis pedagógica, es relevante en la construcción y desarrollo curricular implementar la Matriz Fem Análisis de contextos, la relatoría contextual (que explicitaría aquella), el Taller comprensivo edificador¹⁸ y la guía formativa, como algunos de

los insumos que ofrece el enfoque comprensivo edificador.

Matriz Fem: Análisis de contextos

Esta herramienta constituye un dispositivo diseñado en el marco de la Pedagogía comprensivo edificadora. Sirve la finalidad de aportar al reconocimiento del contexto para determinar cómo el currículo se adecua y se aplica a éste. Arroja luces al estudio e indagación del contexto que requiere el proyecto educativo institucional, la construcción del modelo pedagógico y la elaboración tanto del plan de estudios como del plan de clase. Este ejercicio es necesario realizarlo al menos una vez al año, dado que el contexto entraña dinámicas de transformación y modificación permanentes, de acuerdo a la sociedad y al mundo al que corresponda, y representa el cemento

18 El Taller comprensivo edificador representa un dispositivo didáctico, evaluativo y curricular. Se puede utilizar en el aprendizaje de todos los temas de estudio en los diferentes niveles y grados de formación. Es necesario que tenga en cuenta el plan de clase (más adelante se presenta la guía formativa) y el plan de estudios. Sobre todo, es deseable que su aplicación derive de un contenido problemático del plan de estudios, aunque también puede emerger de un contenido programático (aquel que en el plan de estudios no obedece explícitamente al ejercicio de contextualización/ problematización propio del currículo por el que se aboga en los estudios pedagógicos y educativos recientes), pues esta herramienta permite avanzar del contenido rígido, programático, al contenido problemático. Si se trata de un contenido programático, por caso el tema “Ondas” en física, este puede ser un insumo importante para su metamorfosis en el marco de un currículo crítico y comprensivo edificador, pues se puede sintonizar en el seno de muchas problemáticas sociales y ecológicas, entre otras, el agua, la contaminación, sea visual o auditiva. Puede aplicarse lo que se sabe de “ondas” en uno de estos contextos, y a partir de allí o en el interregno, promover indagaciones y reflexiones críticas, así como acciones edificadoras a nivel social, ecológico, ético o político.

La estructura básica del Taller edificador es la siguiente: tema/problema, apropiación/aplicación y uso de conocimientos, e intervención edificadora. En el aparte *Apropiación/ aplicación* se ha de formular preguntas y actividades (con nivel de comprensión, sustentación y desempeño complejo, creciente) tanto de conocimientos previos (condición de apropiación y operatividad) como de otras relacionadas con el tema o conceptos temáticos (onda, tipos, magnitudes, descripción, intensidad, otros subconceptos o tópicos de este tema). En el aparte *uso edificador* se diseña igualmente preguntas y actividades en las cuales se reflexione sobre la problemática del contexto, retornando con frecuencia al tema/problema de estudio, ejercicio este que se puede iniciar también en el proceso anterior. Sin embargo, es esencial que en este aparte los miembros de la comunidad desarrollen acciones crítico edificadoras. Por ejemplo, pensar en las razones por las cuales la comunicación o las partidas estatales abortan como las ondas, o llevadas al contexto de la problemática del agua, generar acciones comunitarias para que este recurso llegue realmente a la población y en condiciones de dignidad, y sea usado de manera racional y provechosa en materia de salud o de economía, reflexionando en el proceso en torno a la problemática en sí misma, en torno a la comprensión y utilidad académica y social del aprendizaje en cuestión.

de toda construcción educativa, pues sus finalidades no son posibles de alcanzar al margen de este.

En el orden curricular esta representación permite elaborar el contenido programático problemático a través del cual se ha de intervenir en la formación integral del sujeto educable de acuerdo con unos propósitos y a las demandas del acto de educar.

Como se ha expresado en diversos momentos de esta comunicación, el currículo es acicate de transformación personal y social. Por esta razón debe partir del sujeto y del contexto, adecuándose a estos, y no al contrario. A diferencia de algunos supuestos y perspectivas del currículo y de la educación este ha de avanzar una finalidad edificante, inobjetablemente solidaria, más allá de toda pretensión utilitarista de la educación. Ello supone que es necesario determinar y definir características y prioridades del sujeto y del entorno para el diseño del plan formativo y/o de intervención. No se trata de aplicar un modelo determinado en un contexto dado, de someter al sujeto y al entorno a

un modelo de educación y currículo; lo propio es construir el modelo, de modo que este devenga en el proceso, consolidándose en la medida en que responda realmente a las necesidades y urgencias del entorno, a las realidades del sujeto y del contexto, de frente a un concepto edificador de la formación.¹⁹

La matriz Fem de contextos permite, además, reflexionar sobre el entorno del sujeto educable, haciendo de este, del profesor y de otros miembros de la comunidad educativa (padres, líderes sociales, entre otros), seres protagonistas del cambio contextual y de la construcción de mejores escenarios para su vida personal y social.

Este dispositivo sugiere abordar diferentes aspectos del contexto: familia, escuela, comunidad, las esferas sociopolítica, económica, cultural, histórica, ecológica, entre otras que consideren quienes realicen la indagación contextual. Aquí se imbrican también funciones psíquicas del sujeto, relevantes en materia de aprendizaje y formación, como las dimensiones cognitiva y socio afectivo actitudinal. No obs-

tante, se puede diseñar una Matriz Fem de sujeto, en la cual se consideren estas dimensiones, los estilos de aprendizaje del estudiante, sus conocimientos previos e intereses, entre otros tópicos álgidos para el reconocimiento del sujeto y su acompañamiento en el desarrollo de su personalidad humana.

Cada uno de estos aspectos debe ser objeto del proceso que sugiere la matriz FEM (Fallas, Éxitos, Mejoramiento):²⁰

Fallas. A partir de cada aspecto del contexto (económico, por ejemplo), se determinan dificultades o altibajos. Se acompaña cada descripción de razones que influyan en lo señalado, argumentos tanto propios como de otros, con fuerza en el análisis, juicio y razonamiento autónomo. La reflexión inherente a este acercamiento ha de ser crítica, propositiva y edificadora, de modo que dé lugar a la formulación de juicios sustentados con argumentos de peso, en lo posible basados en hechos y evidencias, y a la luz del desarrollo digno de los miembros de la comunidad y de un desarrollo sustentable.

Éxitos/ Potenciales. Del mismo

19 Nuestra percepción (Arboleda, 2007) es que los modelos curriculares o pedagógicos representan la apropiación e implementación de supuestos en una realidad concreta. Una institución tendrá modelo pedagógico o curricular cuando haya construido estos en un proceso que incluya el reconocimiento y la aplicación específica de supuestos, enfoques o perspectivas (curriculares y pedagógicas, didácticas, evaluativas y cognoscitivas, entre otras), en las cuales se basen para sus desarrollos y finalidades formativas. Este modelo ni ningún otro pueden aplicarse por fuera del contexto en el que emergieron. Allí estriba una de las diferencias entre enfoque o perspectiva y modelo. Aquellos sirven de referente al modelo en su proceso de construcción, que incluye la apropiación y puesta en práctica de estos. En consecuencia, un enfoque y menos un modelo (estructura conceptual y operativa) constriñen al contexto; por el contrario, cobran sentido y utilidad en tanto respondan a las características y necesidades singulares de este.

20 La matriz Fem se propuso en Arboleda (1995). Se puede aplicar en todo proceso de movilización de desempeños a nivel personal o colectivo, en el campo académico (cognitivo, operativo o actitudinal en el marco de un saber o conjunto de saberes), laboral, familiar u otro cualquiera. Representa un dispositivo para determinar y examinar el estado de un desempeño (tanto sus pasivos o fallas, como sus activos o éxitos), y a partir de allí generar e implementar oportunidades de mejoramiento y control de la actuación.



modo, pero en el seno de las actuaciones favorables al logro o meta que se haya fijado.

Mejoramiento. Aquí se generan ideas o acciones para atender y superar los posibles pasivos y/o potenciar las actuaciones exitosas. Las ideas que acompañen la reflexión deben incluir escenarios de acción práctica en los que los miembros de la comunidad educativa y del entorno participen en escenarios de emprendimiento social, ecológico, económico, político y cultural, como actores del cambio,

modificación y transformación del contexto. La generación de ideas y/o insumos para un plan de mejoramiento ha de incluir propuestas para el desempeño pedagógico, que les permita a los docentes avanzar en la configuración de contenidos problemáticos y de acciones metodológicas de fuerza comprensivo edificadora, es decir que dinamice procesos de apropiación, aplicación, reflexión, generación y uso edificador de conocimientos.

La aplicación de la matriz Fem de contextos supone acceder a de-

terminados instrumentos de recolección de datos, caso para el cual se pueden utilizar algunos dispositivos como la observación, el diario de campo, las entrevistas, las encuestas, los talleres, y el acceso a fuentes de información documental²¹

. Es deseable que exista una indagación previa de contexto y de sujeto por parte del área, programa, institución o ente que dirija la construcción del currículo. Esta información desde la institución o el área hará más fluido el proceso de referencia contextual que re-

Matriz Fem de contextos

Aspectos ²²	Fallas/ pasivos	Fortalezas/activos	Mejoramiento/propuestas Oportunidades pedagógicas	Plan tentativo: actividades/acciones/ tiempos
La familia				
La escuela				
La comunidad				
El contexto socio político				
Cultural				
Económico				
Social				
Histórico				
Ecológico				
Dimensión cognitiva				
Dimensión socioafectivo/actitudinal				
Otros				

21 Al finalizar el proceso que pide esta matriz, es necesario describir los instrumentos utilizados, incluidas algunas fuentes textuales o documentales: cuáles, porqué, como se les utilizó.

22 Aspectos. En este punto se determinan pasivos y potenciales que presenten las familias y otros aspectos que se imbrican en el contexto.

En la familia: en general qué dificultades presenta la comunidad educativa a nivel familiar; en lo posible tener en cuenta en la reflexión aspectos familiares a nivel local, nacional e internacional.

En la escuela o institución educativa: tal como la anterior; tener en cuenta el PEI, ver sus potenciales y deudas o carencias.

En lo cognitivo: mirar debilidades o potenciales en materia cognitiva para procesar, examinar o apropiarse significativamente de la información, para usar y crear conocimiento.

Igual en lo socio afectivo: aspectos emocionales, afectivos, actitudinales, valores positivos y negativos en la comunidad educativa; relacionar estos con el exterior de la escuela.

En la comunidad. Describirla y determinar problemas y fortalezas en esta. Sus diferencias o semejanzas a nivel local, regional, nacional o

Otros contextos: igual que la anterior.

quiere el diseño e implementación de un currículo, con los respectivos planes de aula.

Relatoría contextual

Documento en el cual se pone de presente el proceso que despliega cada aspecto indagado con base en la Matriz FEM de contextos. Se priorizan aquellas ideas que se deban o puedan asumir pedagógicamente, y se plantea de qué modo se pueden enfrentar, sobre todo desde el currículo: desde la interacción en el aula, las didácticas, las metodologías de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación, los proyectos pedagógicos, los logros o metas con sus indicadores/desempeños. Según lo indica este instrumento, se seleccionan no solo aquellas situaciones lamentables, sino además aspectos que constituyan fortaleza en la comunidad educativa, en razón de potenciarlos.

La relatoría contextual es un documento expositivo argumentativo en el cual se relacionan desempeños que constituyan pasivos o activos frente a metas y propósitos dados. El informe sobre estos desempeños se acompaña de juicios y análisis críticos sustentados con criterios de peso. Igualmente, la descripción de ideas y/o planes de mejoramiento.

La estructura básica de este tipo de texto es: título, relator (estudiante, profesor, directivo, otro, con

datos tales como institución, fecha), resumen, palabras clave, presentación (incluye propósito), desarrollo, síntesis propositiva (acompañada de sugerencias o propuestas de mejoramiento), referencias bibliográficas y anexos (opcional).

La guía formativa

La guía formativa constituye un dispositivo de la pedagogía comprensivo edificadora para la planeación curricular, en particular una herramienta que orienta en los procesos de intervención en el aprendizaje por comprensión y en la formación integral del sujeto educable en los diferentes niveles y grados de educación. Tanto como el taller edificador, es deseable que su diseño derive de un contenido problemático del plan de estudios, aunque también puede emerger de un contenido programático propio del currículo lineal o atomizado, aspecto en el cual permite operar una metamorfosis hacia experiencias

La relatoría contextual es un documento expositivo argumentativo en el cual se relacionan desempeños que constituyan pasivos o activos frente a metas y propósitos dados

de currículo crítico y comprensivo edificador, cuyo asiento, según se ha visto, son las problemáticas de contexto.

Representa el diseño de la planeación por comprensión que realiza el profesor o un equipo de profesores de un grado escolar, acerca de un tema, unidad o periodo del año lectivo. Se trata de un instrumento flexible en tanto el docente puede ampliar su estructura para introducir actividades o procesos no contemplados en la guía y de acuerdo con el contexto y necesidades considerados por el docente u otros miembros de la comunidad. Es necesario que el estudiante la utilice como material escolar, pues allí están formulados los estándares, metas o logros, desempeños, talleres, recursos, estrategias y herramientas de evaluación, referencias o bibliografía y anexos, componentes a través de los cuales se planea (aporta a) su comprensión y formación integral.

Es necesario que el docente rompa con el mito de que la planeación es solo para él y la administración. En materia de comprensión este conocimiento es esencial, pues la comprensión, entendida como demostración y utilidad del conocimiento, requiere de un proceso de autoevaluación, monitoreo y control permanente por parte del



estudiante en relación con las metas y desempeños formulados. Es preciso que estos conozcan los estándares, metas y desempeños de comprensión que debe alcanzar y autoevaluar con fines de autocorrección y mejoramiento.²³

Del mismo modo, que conozca y participe en la determinación de algunas de las preguntas y actividades del Taller edificador; tener claro que la comprensión no es mecánica sino producto de procesos sistematizados que van desde el manejo de preconcepciones, hasta la aplicación y vivenciación del saber, pasando por la representación (mecanismos de apropiación) y metarrepresentación (uso, generación y resignificación) del conocimiento. El estudiante no es un objeto como para no merecer saber cómo se da el proceso de comprensión; saber que la representación y la metarrepresentación son mecanismos básicos, y por lo tanto, debe saber en qué consisten, no solo debe hacer y operar sin consciencia de lo que hace. Es más, sin autoevaluación y autocorrección consciente de estos procesos, la comprensión no sería significativa, sino mecánica.

Veamos ahora los componentes de la guía formativa.

Preliminares

Aquí se relacionan algunos de los siguientes datos: Institución, sede, área(s), asignatura(s), grado, periodo, nombre docente(s), estudiante(s), unidad(es), intensidad, fecha (desde- hasta). Otros, si se considera pertinente.

Presentación /Reflexión/ Comentario estudiante

En la presentación es conveniente dirigirse amigablemente al estudiante para compartirle la importancia de los temas y actividades que trae esta guía, así como la utilidad que va a proporcionarle a su vida personal y social. Es necesario poner de presente el nexo estrecho existente entre las temáticas que han de abordarse y el contexto o entorno del estudiante. Así mismo, motivarlo para que asuma un aprendizaje y formación responsable, dinámico, solidario; crítico, para que se evalúe permanentemente de acuerdo con cada proceso, criterio o norma establecida en clase o en la institución; se autocorrija y consulte más acerca de los temas de la guía.

Si lo considera necesario el docente puede hacer una reflexión como conducta de entrada. Esta puede consistir en incluir una cita de algún autor o un pensamiento

propio, una pregunta, una actividad que le permita al estudiante reflexionar, expresando su posición personal.

Estándares de comprensión

Relacionar los lineamientos o estándares relacionados con la unidad o unidades y respectivas temáticas. Estos se refieren a los potenciales, si se prefiere, competencias (aquí nos referimos a las comprensiones como potenciales que incluyen desempeños edificadores, más allá de las habilidades, actitudes y destrezas para saber conocer y saber hacer) que puede alcanzar el estudiante en ese grado y periodo escolar, es decir el conocimiento relacionado con los contenidos de esa guía, que él debe apropiarse y usar de manera edificadora.

Conceptos previos

Se relacionan los temas o conceptos básicos que se supone el estudiante debe haber apropiado cognitivamente y operativamente antes de incursionar en el nuevo conocimiento temático.²⁴

Estructura temática

Se relacionan los contenidos generales y subtemas que abarcará

23 Para esta autoevaluación – autocontrol existen matrices de valoración como las que propone el programa interestructurante denominado Pedagogía comprensivo edificadora, entre otros las matrices Fem Participación activa, Trabajo en equipos, Autovaloración de desempeños y procesos, entre otras (Arboleda, 2011).

24 En realidad muchos estudiantes no llegan al nuevo tema de clase con la estructura de conocimientos previos que precisa la interpretación de nuevo conocimiento. Esta es una de las razones por las cuales el *Taller Comprensivo edificador* que incluye esta Guía involucra preguntas y actividades preconceptuales. De ese modo se genera oportunidades y capacidades para fortalecer tal esquema (más débil en unos estudiantes que en otros), y en consecuencia, la apropiación del nuevo o próximo conocimiento.

la guía o periodo académico, estableciendo de entrada su vínculo con el contexto. A partir de estos tópicos

Unos desempeños o demostraciones serán cognitivo- operativos y otros edificadores (si se prefiere, valórico actitudinales). Un desempeño puede ser al tiempo cognitivo, operativo y actitudinal, es decir en una misma demostración puede haber presencia de otros niveles de desempeño.

se indicarán las estrategias didácticas y pedagógicas (por ejemplo los proyectos de aula e interdisciplinarios) que se utilizarán para su articulación.

Metas/ logros formativos²⁵

Los estándares se alcanzan a través de metas de comprensión. Estas últimas se refieren específicamente a los logros básicos de comprensión respecto al estándar(es) que rige u orienta la guía, que a juicio del docente el estudiante debe alcanzar en ese periodo del año escolar. La planeación no debe reducirse a la formulación de logros académicos puesto que la función del docente es

formar integralmente. Es, pues, necesario, o formular un logro formativo (que incluya el reto académico y actitudinal que se espera alcance el estudiante), o por separado, logros académicos (cognitivo operativos, en lo posible no más de dos) y un logro valórico-actitudinal (de resorte edificador).

Según lo decida la institución, se formulan en infinitivo o en primera persona del singular. Cada meta o logro debe involucrar al menos un verbo de comprensión, no de información; que asegure el procesamiento, apropiación cognitiva, operativa y edificante del conocimiento a través de actividades, experiencias y operaciones mentales complejas.

Desempeños

Las metas se alcanzan a través de desempeños de comprensión. Aquí se formulan las demostraciones que debe realizar el estudiante para alcanzar las metas de comprensión. Unos desempeños o demostraciones serán cognitivo- operativos y otros edificadores (si se prefiere, valórico actitudinales). Un desempeño puede ser al tiempo cognitivo, operativo y actitudinal, es decir en una misma demostración puede haber presencia de otros niveles de desempeño.

Se formulan en primera o tercera persona, según lo decida la institución, lo cual supone que el

estudiante debe conocer este enunciado con antelación y autoevaluar su alcance. Se redactan en orden de complejidad: el segundo constituye una demostración más compleja que el anterior. Se propone que el último desempeño corresponda a un reto edificador en virtud del cual se vivencie el conocimiento, usándolo con sentido social, solidario. Justamente los procesos que propone la Guía formativa sirven la finalidad de desarrollar y potenciar estos desempeños, actuaciones o demostraciones de comprensión edificadora.

Enfoques pedagógicos

Si es posible se relacionan los enfoques que rigen su planeación, su metodología, recursos, evaluación, estrategias. La pedagogía comprensivo edificadora y la enseñanza para la comprensión, entre otras pedagogías humanizantes e interestructurantes, fundamentan las guías formativas.

Metodología / Taller comprensivo edificador

En este aparte se relacionan algunas de las estrategias y acciones que se genere en y desde el aula para realizar las actuaciones que permitirán demostrar el alcance de los logros de comprensión esperados. El taller comprensivo edificador constituye un esquema dirigido a la obtención de tales propósitos: aporta tanto



en los procesos de comprensión cognoscitiva (cognitiva y operativa) y comprensión afectivo edificante, según se describe y fundamenta arriba. Aquí se amplían algunos de estos escenarios.

- a) Evidencias de manejo de pre-conceptos y posibilidad de adelantarse al tema o unidad. Se requiere relacionar algunas actividades para recrear o ejercitar al estudiante en los prerrequisitos o preconceptos que debe manejar para entrar al nuevo tema o nuevo aspecto de un tema o unidad.²⁶

Se sugiere colocar actividades o ejercicios teórico-prácticos y actitudinales, donde argumenten, interpreten, relacionen, es decir, que usen diversas operaciones mentales.

También se sugiere colocar en este punto actividades para que el estudiante se adelante, consulte en equipo y por sí mismo sobre el nuevo tema.

- b) Evidencia de capacidad de apropiación/ representación. Como se sabe, no hay conocimiento si no hay organización y procesamiento de la información, todo lo cual permite representarse el conocimiento. Si no hay representación cognitiva del contenido temático/problemático, no hay conocimiento.

Aquí es importante realizar ejercicios de simplificación/complejización de información, tales como los siguientes: representarse en un gráfico (esquema, cuadro, matriz, organizador gráfico, cualquiera que sea) la información importante del tema o unidad, y explicarlo; formular las ideas más importantes y explicarlas; realizar ejercicios de entendimiento; realizar actividades y ejercicios de argumentación, ejemplificación, análisis, explicaciones, razonamientos, etc.

- c) Evidencia de metarrepresentación, es decir de aplicación y uso del conocimiento, correlación, articulación e integración del conocimiento a través de actividades teórico-prácticas.

Aquí es importante realizar actividades de contraejemplificación sustentada, analogía (establecer comparaciones, semejanzas, diferencias, causas, consecuencias, equivalencias, igualdades, desigualdades, oposiciones), glosarios analíticos, contrafácticos, metatextos, ejercicios creativos, diseño y resolución/prevención de problemas. En estos ejercicios, como en los siguientes, siempre se vinculan los procesos de representación y metapresentación.

- d) Actividades edificadoras, es decir, ejercicios y actividades en los cuales aplique el cono-

cimiento, viva experiencias de uso del mismo con sentido edificador, reflexionando sobre el proceso, encontrándole utilidad para su vida y el entorno. Aquí puede hacer comparaciones con su vida personal o social; identificar debilidades o fortalezas propias o del entorno y representarlas, interpretarlas o explicarlas a la luz del conocimiento relacionado con el tema; hacer dramatizaciones, reflexiones, un foro sobre la utilidad de este, participación en actividades constructivas, edificantes.

Cronograma de actividades

Se organiza por semanas 1 y 2; 3 y 4; 5 y 6, etcétera; haciendo visible la integración de contenidos y saberes.

Recursos

Se relaciona algunos de los materiales y recursos didácticos, logísticos, humanos que se utilizarán a lo largo de toda experiencia de aprendizaje y formación).

Evaluación

Se relacionan las estrategias y actividades a través de las cuales estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad examinarán desempeños frente a los criterios y logros comprensivo edificadores fijados. Es preciso tener claridad

²⁶ No es extraño que algunos de estos conocimientos previos sean desconocidos u olvidados por el estudiante, por lo que el profesor ha de generar oportunidades para que este los conozca, intentando que sea por sus propios medios o a través de otros estudiantes

acerca del sentido edificante de la evaluación, para no confundir el acto de calificar con el de evaluar. La calificación es un proceso de medición basado en la información que se tenga en relación con un desempeño. La evaluación se refiere al examen y valoración del desempeño, así como a la generación de oportunidades de mejoramiento de este, y al control de los compromisos de avance.

La evaluación del desempeño escolar debería estar orientada por el sistema institucional de evaluación, que exprese la política evaluativa en la que se ha de sustentar tal proceso, a la luz de criterios formativo- edificadores. En esta dirección la evaluación del desempeño del estudiante debe constituir un ejercicio formativo que promueva el desarrollo integral del sujeto y no solo la dimensión académico-cognoscitiva.²⁷ De este modo debe contar con criterios académicos y edificadores.

Los desempeños relacionados con criterios académicos tienen que ver con las actuaciones de los sujetos frente a pruebas orales y escritas, trabajos, talleres, exposiciones, indagaciones, entre otras que estudiantes y profesores acuerden.²⁸ A su vez, los criterios actitudinales y edificadores hacen referencia al acuerdo acerca de

valores y actitudes que los miembros de la comunidad desarrollen durante el proceso y tiempo de formación establecido. Entre estos se encuentran la atención, la disposición y motivación intrínseca, la vivenciación de valores institucionales. Es deseable también promover la participación proactiva de estudiantes y otros agentes de la comunidad para incidir en sus realidades personales y contextuales, en general, en los escenarios en los cuales han de intervenir como agentes protagonistas de construcción de mundos mejores y más dignos para sí mismos y para el entorno.

Referencias

Se relacionan la guía, artículos y libros consultados (digitales y en físico, con su respectiva fuente), así como otros materiales y referencias.

Anexos. Si lo estima conveniente, el docente puede aquí relacionar otros talleres, lecturas, material complementario, teoría e instrumentos aplicados para la recolección y procesamiento de información.

A modo de conclusión

El currículo deviene mundo de la vida. En la actualidad el currículo debe estar integrado y articulado al

contexto de las comunidades educativas. Justamente los contenidos del plan de estudios deben ser definidos y elaborados a partir de las indagaciones del entorno, respondiendo a sus necesidades y oportunidades de transformación, modificación y desarrollo social. De este modo es preciso hablar, más que de contenidos programáticos, de contenidos problemáticos; si se prefiere, de un currículo problemático edificador.

A este respecto la pedagogía comprensivo edificadora aporta en la construcción de un currículo edificador que oriente en los planes de clase y en general en los procesos de construcción y fortalecimiento curricular y educativo. Este constructo cuenta con dispositivos teóricos y metodológicos para potenciar desde la relación currículo – contexto/ sujeto la formación del individuo como persona digna, finalidad última del acto de educar, y para alcanzar los propósitos fijados en los proyectos educativos institucionales. A lo largo del artículo se han puesto de presente algunos de los dispositivos curriculares, evaluativos, didácticos, conceptuales, metodológicos, afectivos, operativos, entre otros, capitales para la construcción de un currículo contextualizado, a través del cual los estudiantes, en interacción con

27 De acuerdo con Touriñán (2015), hay una tendencia a evaluar el rendimiento escolar fundamentalmente por los niveles de información cultural de área: la identificación del conocimiento de las áreas culturales con el conocimiento de la educación fomenta una situación pedagógica insostenible.

28 En la evaluación lineal (no formativa) se hace énfasis en el desempeño académico del estudiante, soslayando casi siempre los de orden actitudinal y edificador, y suele reducir el proceso al mecanismo examen-calificación, o sumatoria de notas cognoscitivo operativas (apropiación y uso del conocimiento).



otros miembros de la comunidad, fortalezcan sus esquemas cognitivos, operativos y valóricos actitudinales relevantes para la apropiación, aplicación y uso reflexivo y edificador del conocimiento.

Bibliografía

- Arboleda, Julio César La comprensión edificadora en el marco de la pedagogía de la alteridad. En: Memorias Simposio Internacional de educación y Pedagogía de la alteridad, Redipe- Universidad de Murcia, España. 2014.
- Presentación. En: Educar en la alteridad, Redipe. Santiago de Cali. Colombia. 2014.
- Competencias pedagógicas: conceptos y estrategias para el fortalecimiento, evaluación y comprensión de la práctica formativa. Redipe, Santiago de Cali. Colombia. 2011.
- Hacia un nuevo concepto de pensamiento y comprensión. Revista Boletín Redipe, No 824. Santiago de Cali. Colombia. 2013.
- Enfoque comprensivo edificador. Conceptos y metodologías (en prensa). (2014).
- Aprendizaje y comprensión: del enfoque de competencias al enfoque de comprensiones y proyectos de vida. Rev. Educación y Cultura, No 79. Bogotá. Colombia. 2008A.
- Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida. Universidad Autónoma del Cauca- Fundación Penser. Popayán. Colombia. 2007.
- Ser persona en el mundo de hoy, Lei, Santiago de Cali. Colombia. 1995.
- Desarrollo de comprensiones, Fundación Penser, Santiago de Cali. Colombia. 2008.
- Mapas cognitivos. Ed. Lei, Santiago de Cali. Colombia. 2000.
- Estrategias para la comprensión significativa. Edit Magisterio, Bogotá. Colombia. 2005.
- Beane, J. A. La integración del currículum. Morata España 1995.
- Estebaranz, A. Didáctica e innovación curricular. Universidad de Sevilla. España. 1995.
- Morín, E. La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina. 2002.
- Jordán, José Antonio Teoría y práctica de la «responsabilidad ético-pedagógica...en el marco de la propuesta educativa de Max van Manen. En: Educar en la alteridad. Redipe Santiago de Cali. Colombia. 2014.
- Monereo, Carles. El docente como estrategia, Editorial Redipe, Santiago de Cali. Colombia. 2014.
- Ortega, Educar es responder a la pregunta del otro. Revista, REDIPE VIRTUAL 824, junio 1. Santiago de Cali. Colombia. 2013.
- Pérez Esclarín, A. Educar para humanizar. Narcea. Madrid. España. 2004.
- Stenhouse. L. Investigación y Desarrollo del Currículo Morata. España. 1984.
- Tapiero. Currículo y crítica informacional. Universidad de la Amazonia. Florencia. Colombia. 2013.
- Touriñán, José Manuel. Concepto de educación y relación educativa: carácter, sentido, significado y orientación formativa temporal. Vol 3-12. 2014.
- Concepto de Educación y Pedagogía Mesoaxiológica. Editorial Redipe. Santiago de Cali. Colombia. 2014.
- Zabalza, M. A. La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Narcea. España. 2002.

