

**ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS
FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA DE
MODIFICACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR**

GLADYS E. VILLARROEL
CIUDAD UNIVERSITARIA, ENERO-MARZO MMXI

INTRODUCCIÓN

Las páginas que siguen recogen los resultados de la lectura y reflexión de quien escribe respecto al documento «Propuesta de Modificación del Diseño Curricular de la Escuela de Educación». Documento presentado por la comisión responsable a consideración de departamentos, cátedras e individuos que laboramos en la Escuela de Educación.

Primero que nada, conviene reconocer el formidable y sostenido esfuerzo que han realizado los miembros de la comisión designada por el Consejo de Escuela así como diversas profesoras y profesores para producir la Propuesta que se analiza. No es fácil perseverar, en las condiciones actuales de nuestra universidad y nuestro país, en una tarea que, por su propio carácter, es compleja y desafiante tanto desde el punto de vista intelectual, cuanto desde la necesaria perspectiva de integración y negociación. Igualmente, hay que saludar el hecho mismo de someterla a revisión y consideración en un marco de amplitud que presupone y reconoce la cooperación y la participación como ejes centrales de la construcción y desarrollo de un proyecto o modelo curricular. Hecho que

también habla de la humildad que anima a la comisión responsable de la propuesta.

Lo que sigue no es, desde luego, un producto acabado. Se trata de reflexiones, más bien deshilvanadas, que fueron surgiendo a lo largo de mi propia lectura, de las reuniones formales e informales con profesoras de mi departamento y con profesoras de otros departamentos. A quienes agradezco haber iluminado ciertos aspectos de la Propuesta y haber enriquecido, así, mi pensamiento. Aunque, como es al uso decir, la responsabilidad por estos comentarios me pertenece por completo.

Mis consideraciones se centrarán en la sección 2 del documento, «Fundamentos curriculares». Están animadas por la diferencia establecida por Kant respecto al papel de la razón en el conocimiento científico entre ideas regulativas e ideas constitutivas. La razón, dice Kant, antes que ser una fuente de conocimiento (constituirlo), nos indica como hemos de proceder (regularlo) con el conocimiento que tenemos, de manera que podamos corregir errores y alcanzar *insights* más comprensivos. No sabremos, con anterioridad, si alcanzaremos el conocimiento pero, si nos orientamos por la máxima regulativa en el trabajo científico podremos avanzar más y mejor, y principalmente, estaremos en capacidad de justificar el conocimiento alcanzado. Las ideas constitutivas, por el contrario, no son susceptibles de justificación (Kant, 1960; Grier, 2009; Williams, 2009).

Mis reflexiones sobre la propuesta curricular se apoyan, justamente, en la máxima regulativa porque creo que la sección de fundamentos, y por ello mismo todo el diseño, tiene una fuerte marca constitutiva. El discurso y las creencias educativas que hemos llevado y traído por más de treinta años no están, en la Propuesta, como invocaciones rituales. Al denominarlas «Fundamentos» se les otorga un carácter indispensable. Serán las bases sobre las cuales se construirá la

arquitectura o edificio curricular y, de acuerdo a la experiencia que hemos tenido, no resulta imposible imaginarlas convertidas en una estructura rígida e inalterable que no permitirá cambios y ajustes a lo largo del tiempo. Lo cual, por otra parte, es declarado en la Propuesta. Cito:

Los fundamentos curriculares están dirigidos a conformar la plataforma teórica sólida que sustenta todo diseño curricular, es por esto que la construcción o reconstrucción de estos fundamentos es una tarea fundamental en el proceso de revisión curricular. Dicha tarea debe reflejar la posición institucional y el compromiso de todos los agentes involucrados. (pág. 43).

Si pensamos el currículo como una construcción, tal como se afirma en la cita anterior, su orientación global no puede ser, a mi entender y si se me permite el estiramiento de la perspectiva kantiana respecto al conocimiento, constitutiva, sino regulativa. Con ello quiero decir que el diseño curricular habría de ser una estructura flexible, abierta que permitiría ir marcando cada vez cómo ajustar, cómo cambiar, cómo integrar la innovación y cómo desechar lo que ya no sirva. Como sostiene García Larralde (2011): «Nuestra Universidad habrá de caracterizarse por una capacidad de respuesta ágil, oportuna y de calidad ante las demandas y expectativas del entorno, como ante los avances en la frontera del conocimiento.»

¿Por qué no pensar (re-imaginar, en el sentido de volver a pensar) la Escuela como una Escuela experimental? ¿Por qué no pensar en un diseño curricular experimental? De ese modo el diseño curricular orientaría cómo proceder frente los enormes cambios que están sacudiendo a las sociedades contemporáneas y no permitiría que nos quedásemos atrapados, tal como estamos, en las redes ideológicas y discursivas del siglo XX. Si además, de acuerdo a lo citado arriba, se requiere que el diseño muestre la perspectiva institucional y recoja el compromiso de las personas implicadas, entonces, conviene revisar con extremo cuidado cuáles son los fundamentos que se proponen.

Dicho esto, paso a exponer mis consideraciones.

I

Al concluir la lectura del documento emergieron evidencias que me produjeron desasosiego. La propuesta, tal como está, deja pasar casi por completo, la oportunidad para producir un cambio *sustantivo* tanto en la formación de nuestros estudiantes cuanto en el desarrollo académico de sus docentes e investigadores, actuales y futuros.

El documento que hemos creado reproduce y amplía considerablemente la retórica y las ideologías educativas que nos han acompañado por más de treinta años. Digo ideologías y quiero dejar claro lo que significa, para mí, esa expresión. Las ideologías, sintetizo y simplifico aquí el riguroso análisis de Boudon (1989[1986]:29; 71-93), son doctrinas, sistemas de ideas basados en teorías científicas que son falsas, dudosas o no han sido interpretadas adecuadamente, y a las cuales, sin embargo, se otorga una credibilidad no merecida. ¿Qué ocurre cuando nuestro pensamiento está dominado por ideologías? Sucede que percibimos la realidad no como es, o como otros la pueden ver, sino en forma distorsionada o incompleta, asumiendo como ciertas o verdaderas ideas que, en realidad, no lo son o, si a ver vamos, nunca lo fueron. En el documento encuentro, asimismo, y siguiendo esta línea reflexiva, ideas que parecen contradecirse entre sí.

En la sección de «Fundamentos» encuentro, aquí y allá, expresiones que ilustran lo que acabo de decir. Me referiré solo a unas pocas. En la página 29 se postula el «modelo humanista de formación de docentes». Allí se afirma la «dignidad de la persona» y la armonía en las relaciones interpersonales; y se propone el conocimiento científico y el popular, además de la subjetividad, como componentes del mencionado «modelo humanista». Más adelante, en la página 30, se postula la concepción del individuo como «sujeto concreto histórico» y se define, en la pág. 33, la educación como un «proceso histórico social». En el

apartado referido a «fundamentos sociológicos», se afirma que «se tomará de la Teoría Marxista (*sic*) la concepción de la sociedad como una totalidad escindida en clases sociales con intereses contrapuestos» (pág. 43). O al considerar la «dimensión histórico-social» en la formación de educadoras y educadores. A mi juicio, todas estas expresiones —y otras que el tiempo y el espacio disponible me inhiben de comentar— ilustran tanto el recurso a teorías, por decir lo menos, dudosas, cuanto la contradicción entre estas nociones e ideas y otras que también se insertan en los citados fundamentos curriculares.

Sobre el individuo y la sociedad. No hay mucho que discutir respecto a proponer un modelo humanista para la formación de educadoras y educadores, ni tampoco su conexión con la dignidad de la persona, o la confianza en su capacidad de aprender. Con esto, seguramente, todos estaremos de acuerdo. A lo sumo convendría puntualizar que el humanismo proclamado ha de ser secular. Ahora, si se ahonda en los atributos y conceptos que adornan al modelo y al individuo que se supone centro del mismo, la sociedad en la cual se desenvuelve y el proceso de formación, encuentro elementos que suscitan divergencias y dudas; y elementos que se contradicen entre sí.

A estas alturas del partido, entender al individuo como «sujeto concreto histórico» (o sujeto histórico concreto), pensar que la sociedad es una «totalidad escindida en clases sociales», entender la educación como un proceso histórico, o recurrir a la noción misma de «praxis» son apelaciones directas a la doctrina marxista. Algunas de esas nociones, precisamente, forman parte del denominado marxismo poststalinista. Por un lado, provienen de autores tan desiguales como G. Lukács y K. Kosik. Del otro, se encuentra resonancias de los productos intelectuales de la Escuela de Frankfurt.

En esencia, el marxismo en general, y el poststalinista en particular, se refieren al «sujeto histórico concreto» para oponerse al sujeto kantiano, entendido

como «abstracto» por los afectos al historicismo. Kant creía en la dignidad de los seres humanos como sujetos libres y dotados de razón; creía, asimismo, en la igualdad esencial de las personas, con obligaciones y derechos idénticos. Las normas, en cuanto constructos morales, se refieren a cada individuo y demandan que cada persona sea tratada por los demás como fin, no como medio. Por ello, es difícil asociar el pensamiento de Kant con proyectos autoritarios o totalitarios. Lo cual, ciertamente, no puede decirse del marxismo. Aunque no se puede afirmar que la tradición marxista sea el origen único de formas políticas despóticas o totalitarias, tampoco se puede negar el hecho de que estas ideas estaban entre las circunstancias históricas que rodearon (y rodean) su emergencia y consolidación.

El «principio supremo de la moralidad» kantiano es el imperativo categórico: «Actúa solo de tal modo que puedas desear que la máxima de tu acción se convierta en ley universal.» (Kant, 1998[1997]:31/4:426). Es decir, el imperativo ha de ser aplicable a cada individuo, en razón de lo que se considera naturaleza humana, junto a derechos y obligaciones. No es aplicable, por tanto, como se afirma en la pág. 32 de la Propuesta, a las «estructuras sociales». Lo que hace la doctrina marxista es negar, en nombre del hombre concreto, a «la humanidad» como constructo moral por excelencia. Lo cual, dicho de otro modo, significa rechazar, sin más, los derechos humanos, cuyo principio no es construible empírica o históricamente (Kolakowski, 1990: 72-74).

No estoy diciendo aquí que los fundamentos del modelo curricular nieguen los derechos humanos o cosa semejante. Digo que, al utilizar las categorías marxistas de «sujeto histórico concreto» o «praxis», la Propuesta asume, y nos pide que asumamos, una visión profundamente ideológica del individuo y de la sociedad. Y también, que duda cabe, de la educación. Esto, claro está, hace surgir una pregunta ¿Hay efectivamente un consenso construido,

vigente en nuestra Escuela respecto a la visión marxista del individuo, de la sociedad y de la educación?

Muchos creen, por el contrario, que de estas nociones emerge una fuerte tensión destructiva que no puede ser resuelta. La cual puede explorarse mejor si examinamos brevemente que significa la visión de la sociedad como «totalidad» dividida en clases encontradas, antagónicas.

En la doctrina marxista, la noción de clase social tiene «un carácter polarizado, es decir, una clase sólo existe por oposición a otra clase» y para que sea considerada clase debe estar no solo en oposición, sino en conflicto y en lucha con otras clases sociales. Ello presupone la definición del ser humano en términos puramente sociales. Todas las contingencias que rodean la vida humana son dejadas de lado y se convierten en hechos sociales y no constituyen una parte esencial de la condición humana (Kolakowski, 1980[1976]:411).

Se nos dice que el ser humano recuperará su individualidad y florecerá luego de la derrota de la burguesía y la destrucción del capitalismo. La recuperación antropológica se asegura mediante la eliminación de la propiedad privada y el dominio de los procesos económicos por parte del estado. Pero, desafortunadamente y el siglo XX ha sido pródigo en esas experiencias, cada vez que una sociedad se tutela de acuerdo a esas ideas, se expanden los procesos autoritarios. Y si la gente se descuida emerge el totalitarismo. Al perder las personas su valor como fines en sí mismos, las autoridades, los estados no reconocen límites. Porque ni la clase, ni la nación, ni la etnia, ni la cultura pueden sostener ese valor.

Conviene recordar en este punto que la misión de la Universidad Central está comprometida «...con la defensa, desarrollo y fortalecimiento de las libertades y los derechos inalienables del ser humano, consagrados en la constitución...» (García Larralde, 2011:3).

Lo discutido hasta aquí, desde luego, no quiere decir que las ideas marxistas mencionadas no se discutan, enseñen u orienten actividades en el espacio curricular. El marxismo ha producido, ciertamente, materia prima abundante para el pensamiento sobre la sociedad. Sus contribuciones a la historia intelectual son innegables. Por otro lado, su incorporación correspondería a la visión plural, de confrontación o diálogo entre ideas sobre el ser humano, la sociedad o la educación que, hay que decirlo, también se declara a lo largo y ancho de los «Fundamentos Curriculares». Lo que suscita mi preocupación es que se presuponga que esas ideas representan la «posición institucional» y generen un «compromiso» en los actores involucrados en el currículo.

Conviene recordar aquí, para cerrar esta sección, algunas de las conclusiones del monumental estudio de Kolakowski sobre el marxismo:

El marxismo ha sido la mayor fantasía de nuestro siglo. Fue un sueño que ofrecía la perspectiva de una sociedad de perfecta unidad, en la que se habrían de satisfacer todas las aspiraciones humanas y reconciliar todos los valores. (Kolakowski, 1983[1978]:501).

La influencia que ha tenido el marxismo, lejos de ser el resultado o la prueba de su carácter científico, se debe casi completamente a sus elementos proféticos, fantásticos e irracionales. (Kolakowski, 1983[1978]:503).

En la actualidad, el marxismo, ni interpreta el mundo, ni lo cambia; no es más que un repertorio de eslóganes que tienen por finalidad organizar diversos intereses, la mayoría de los cuales son completamente remotos de aquellos con los cuales el marxismo se identificó originariamente. (Kolakowski, 1983[1978]:508).

II

Desde mi perspectiva y experiencia, un nuevo diseño curricular habría de centrarse en convertir la educación en nuestro principal problema intelectual. En su estado actual, la Propuesta nos mantiene en una situación inerte y estéril.

Para aproximarnos a ese inmenso propósito, convertir la educación en nuestra reflexión primordial, nuestra tarea pareciera ser, sigo aquí a Eugenio Montejo, en decirle «adiós al siglo xx». Conviene, dice el poeta, abandonar ese

«siglo vertical y lleno de teorías», «cruzar la calle Marx, la calle Freud», atravesar la calle Mao, la calle Stalin. Y añadiría yo, franquear la calle Skinner, la vía Ausubel, la carrera Freire, la calle Foucault y la avenida Morin, y tantas otras veredas y callejuelas intelectuales que sirvieron bien a nuestra formación pero que abonan poco al presente que vivimos y a lo por venir. Miremos, como sugiere el poeta, el nuevo milenio, y dejemos de mirar el que ya pasó como se mira a un altar sagrado: plenos de certidumbre.

El siglo XX fue, en la brillante expresión de Isaiah Berlin, el ensayo general del fin del mundo. Porque fue un siglo pródigo, cual ninguno, en desmesurados sueños utópicos: epistemológicos, políticos, sociales, revolucionarios, igualitarios. Al mirar hacia atrás, lo que parece haber quedado en claro es que las utopías están fuera del alcance de los seres humanos. Como bien dijera Camus (2007[1951]:341-350), «...todo pensamiento y toda acción que superan cierto punto se niegan a sí mismos». Estamos forzados a admitir, tomando en cuenta la trágica experiencia del siglo XX, que nuestras posibilidades cognitivas, nuestros alcances morales y nuestras peripecias políticas o sociales tienen límites, pues los seres humanos somos, simplemente, eso: seres de límites. Al afirmar esto, no quiso decir Camus que debemos aceptar el mundo tal como se nos ofrece. Por el contrario, la rebeldía, esa «voluntad secular de no soportar el mal», nos abre la posibilidad de cambiar. Oponiendo a la desmesura utópica, el tenso pensamiento de la medida. Un pensamiento a la escala de nuestras dimensiones humanas, que siempre se moverá alrededor de límites y tendrá como almacén «el corazón vivo de las cosas y de los hombres».

Decirle adiós al siglo XX no significa, sin embargo, desdeñar las contribuciones al conocimiento de los intelectuales del pasado. Cruzar las calles no quiere decir despreciar. Sin duda, nuestros estudiantes necesitan puntos de referencia comunes con las generaciones previas, con los clásicos o con grupos

sociales diferentes al propio. Pero también profesoras y profesores, y quiero aquí defender con fuerza esta idea, necesitamos la oportunidad de enseñar sobre aquellos tópicos, autores, libros que nos han tocado, estremecido, cambiado nuestras vidas, en lugar de tener que enseñar, año tras año, semestre tras semestre, un programa homogeneizador diseñado por algunos de acuerdo a lo que se considera científico o al conocimiento establecido, aceptado por todos. Me pregunto, si esto ha sido y continuará siendo así, ¿Por dónde entrará la innovación en la vida de nuestra escuela? ¿Cuándo y cómo se dará cuenta de las refutaciones que han sufrido las teorías verticales? ¿Cómo nos conectaremos y cómo expondremos a las y los estudiantes con la cultura, aquella que existe más allá de las asignaturas?

Decir adiós al siglo XX quiere decir que, antes de hablar de los «fundamentos humanistas» del diseño curricular y dar por sentado que esta noción es clara y consensuada, habríamos de preguntarnos, como señala Rorty en *Philosophy and Social Hope* (1999:127-130), por la función social de las humanidades y de los intelectuales humanistas en este nuevo siglo. En los medios académicos, dice Rorty, podemos encontrarnos con dos tipos de personas: gente conforme con los criterios establecidos y bien entendidos por todos, y gente tratando expandir su imaginación moral indagando sobre dos cosas respecto a sí mismas y a la sociedad, ¿*qué es lo posible?* ¿*qué es lo importante?* La función social real de los intelectuales humanistas, dice Rorty, no es solo contribuir a la formación y comunicación de los conocimientos, sino sacudir, cimbrar a las y los estudiantes, alentar en ellos dudas acerca de sus propias representaciones sobre el mundo y respecto a la sociedad a la cual pertenecen. Si cumplimos con esta función, contribuiremos en asegurar que la conciencia moral de cada nueva generación sea ligeramente diferente a la de la generación previa.

Y, agregaría yo, en lugar de proponer o establecer «fundamentos» para el currículo nuestra tarea vendría ser, como indique al comienzo, indagar sobre las *ideas regulativas*, es decir, orientadoras que nos aproximen o indiquen la dirección a seguir.*

Las dos preguntas que propone Rorty, ¿qué es lo posible? ¿qué es lo importante?, se harían desde la aceptación de los límites inevitables que tienen nuestros pensamientos y nuestras acciones. Pero, ensanchando, sin embargo, las potencialidades para acercarnos a las metas que, inevitablemente y por fortuna, los seres humanos siempre nos proponemos. Como sabemos, lo probado respecto a las apasionadas polémicas del siglo pasado en relación con el conocimiento y el progreso humanos es que en los seres humanos existe «una necesidad constante de plantear cuestiones científicamente insolubles y de tratar de contestarlas.» (Kolakowski, 1966:238).

Un nuevo diseño curricular, desde mi esperanza, habría de estar animado por una actitud, es decir, una perspectiva de evaluación, de apreciación desde la cual consideremos nuestro entorno, nuestra sociedad, nuestra educación. Un nuevo diseño curricular habría de estremecer nuestros pensamientos, nuestros ideales, nuestras prácticas y la vida cotidiana de nuestra escuela. Pienso que ése no es el caso con la Propuesta que tenemos entre manos. Pero, afortunadamente, su discusión abre un espacio que nos permite imaginar y proponer otras configuraciones.

III

Pienso que la educación, y esto corresponde plenamente a mi experiencia en las instituciones públicas venezolanas, no se refiere a inculcar o persuadir respecto a lo que se considera la verdad o el conocimiento establecido. Educar,

* Digo ideas regulativas, pero podría igualmente decir «campos problemáticos» (la idea proviene de la profesora Gladys Madriz), entendiéndolo aquí la noción de campo en su sentido gravitatorio, es decir, una suerte de estructura espacial y temporal cuyos elementos se atraen y se afectan recíprocamente.

en su sentido más amplio, significa conducir en una determinada dirección. ¿Cuál sería la dirección? Promover, efectivamente, una actitud, una perspectiva evaluativa insisto, respecto a nuestro mundo, hacia el pensamiento reflexivo, la crítica y la búsqueda de un mundo mejor. El principal ideal de la educación, por ello mismo, ha de orientarse, como creía Dewey y sostiene Rorty (1999), a proteger, sostener y dirigir el desarrollo pleno del individuo. Ello significa que la educación ha de moverse siempre en la tensión entre socialización, adaptar el sujeto a la sociedad en la cual vive y trabajará, y la individualización, la cual supone promover un individuo imaginativo y reflexivo capaz de autocrearse desafiando y rebelándose contra los consensos y las verdades establecidas. Se trata, en otras palabras, de volver a convertir la educación en un proceso de formación, no solo instrumental, profesional, técnico, sino moral, cívico, creativo. Tal como se indica en la propuesta (pág. 31; pág. 35). Lo que ocurre es que, para lograrlo, no se puede partir de fundamentos, criterios rígidos, establecidos desde cátedras y departamentos, porque eso sería cortar, diseñar el futuro a la medida del presente y, lo que pareciera peor, a la medida del pasado. De allí proviene la idea de proponer algunas ideas regulativas, algunos campos o territorios para orientar una escuela experimental, un nuevo, otro, «diseño curricular». Alejado de las asignaturas, distante de la departamentalización del conocimiento, más cercano a la visión integradora y fecunda que nos está exigiendo el siglo XXI.

¿Cuáles serían, a mi entender, algunas de estas ideas regulativas? Quiero proponer y comentar cuatro de las posibles. Cuatro que forman parte de mi propia experiencia como estudiante de instituciones públicas venezolanas, y como integrante de un proyecto educativo privado. Las ideas que mueven mi reflexión son: educación para la democracia, educación para la apreciación y el

disfrute del arte, educación para aprender y para enseñar, y educación para la producción y comunicación de conocimientos.

Educación para la democracia. Quiero decir con esto, principalmente, educación para la dignidad; como ha captado lúcidamente Kolakowski, educación contra el resentimiento y el odio, a favor de la transigencia y el compromiso, sin cobardía ni conformismo y, por lo mismo, educación para la solidaridad y la búsqueda de justicia. La formación para la democracia presupone y exige la integración interna de la persona basada en la confianza hacia el otro y demanda también poder lidiar con la incertidumbre y abordar lo desconocido sin aprehensión o sin recurrir a entidades sobrenaturales. Se trata de una formación secular centrada, como ha señalado Morin (1999), en enseñar sobre la condición humana.

Como parecen estar demostrando los acontecimientos recientes en el norte de África, y como ha argumentado sólidamente Amartya Sen (1999; 2000), la democracia y la libertad, se han convertido en valores universales. La democracia y sus libertades asociadas, dice Sen, son un componente esencial e indispensable para el desarrollo social y personal. Esta valoración tiene que ver con tres cosas. Democracia y libertad son valiosas por sí mismas, tienen una importancia *intrínseca*; valen también porque juegan un papel *instrumental* haciendo que las personas expresen y sostengan sus demandas; y son inestimables porque tienen un carácter *constructivo* en la comprensión de las necesidades y en el desarrollo de derechos, obligaciones, normas y valores. Allí radica la significación de esta primera idea regulativa que propongo para el diseño curricular de la Escuela de Educación

Esta idea regulativa permitiría la confluencia entre filosofía política, formación y desarrollo moral, historia, ciudadanía, cultura política, visiones

acerca de la sociedad, y orientaría posibilidades de integración personal e interacción fecunda con otras y otros.

El desarrollo de la *apreciación y el disfrute del arte* me parecen centrales en todo proceso educativo a cualquier nivel pero, en particular, en la formación de educadoras y educadores. Creo que las artes plásticas, el teatro, la gastronomía, la literatura, el cine, la música, la fotografía constituyen expresiones muy altas del desarrollo humano a lo largo de la historia. No ha habido ninguna cultura, por pequeña que pueda ser considerada, que no haya impactado el mundo con sus creaciones. Es decir, que no haya producido luz y belleza. Las artes han tenido un papel crucial en el desarrollo humano. Pero las creaciones culturales, lo que llamamos arte, provee, como escribió Roger Fry (citado en Lee, 1999: 425),

...una luz que cambia insensiblemente en cada generación, a veces más brillante, a veces más débil, y a menudo mucho más brillante. Pero, algunas veces olvidamos que las luces deben ser atendidas o se debilitarán y extinguirán. Para que ardan brillantemente deben ser entregadas con fervor a algunos individuos en cada generación.

Fomentar la sensibilidad y el disfrute estéticos es humanizar en el sentido más cabal de la palabra. Es ampliar los horizontes cognoscitivos, afectivos, sensibles y morales de cada persona. Es también promover las capacidades para diferenciar, para comparar, para apreciar. Pero, en el caso de nuestra Escuela, significa también que las y los docentes que formemos puedan valorar las creaciones artísticas y fomentar esta misma disposición en los chicos y chicas a su cargo. De manera que nuestros estudiantes y egresadas puedan, realmente, ser mediadores entre aquellos que están bajo su enseñanza y las formaciones culturales del pasado, de su sociedad y de su tiempo. Esta idea regulativa podría juntar con provecho la antropología, la estética, los idiomas, la apreciación cinematográfica y musical, y por qué no la adquisición de competencias en áreas específicas (música, teatro, cine, fotografía y otras más). Se trataría aquí de una educación del gusto, una sensibilización a favor del mejoramiento del individuo y

de la sociedad. De manera que el escepticismo o la indiferencia no cuajen en nuestros egresados como actitudes frente al mundo.

Educación para aprender y para enseñar

Parece que esta idea es consustancial a la carrera de educación. Ya se señala con acierto en la Propuesta cuando se citan los cuatro tipos de aprendizaje que constituyen la base de la educación (pág. 36-37). Quisiera llamar la atención, no obstante, respecto a cómo desde la organización misma de los componentes y las asignaturas pueden obstaculizarse esos aprendizajes. Hay, creo yo, que cambiar la manera como se piensa, como se enseña a pensar y como se enseña a aprender. No pueden seguir siendo los departamentos y las disciplinas lo que esté marcando la formación en la Escuela de Educación. Ya lo señala Morin (1999) en el texto antes citado, conviene desarrollar la inteligencia global, las aptitudes generales de la mente, para que luego puedan desplegarse las competencias especializadas: «La educación debe favorecer la aptitud general de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general.»

Educar para aprender y para enseñar comporta crear, como pensaba Dewey, comunidades de investigación en la escuela. Comunidades que permitan al individuo escoger, proponer sus propias actividades, construir sus propios significados, tratar a los demás como fines y nunca como medios. Lograr esto no se corresponde exactamente con el diseño de asignaturas, con asegurar posiciones departamentales o con promover metodologías o teorías. Significa proveer situaciones de aprendizaje y de enseñanza en las cuales se creen actitudes, disposiciones, costumbres a favor de un mundo en que se restablezca la valía del individuo y el sentido de comunidad.

Frente al aprendizaje (y también ante la enseñanza) se trata de promover situaciones cooperativas, de deliberación y diálogo —no necesariamente armónicas o equilibradas y menos comunicativamente ideales— que lleven a la consideración y apreciación crítica de modelos, teorías, perspectivas o prácticas. Las interacciones comunicativas perfectas, equilibradas y armónicas tienden a no existir en la realidad, la cual tercamente insiste en estar plena de asimetrías respecto a conocimientos, competencias, preferencias o intereses.

¿Qué requerimos para suscitar o profundizar comunidades de investigación y experiencias de aprendizaje cooperativo? Con seguridad, ir más allá de las declaraciones constructivistas. En concreto, modalidades de aprendizaje y de enseñanza basadas, efectivamente, en conocimientos científicos acerca de cómo funciona el cerebro y cómo se aprende, y también, desde luego, cómo se enseña. Es preciso comprender, como afirma Emilia Ferreiro (2001), que niñas, niños y jóvenes no necesitan «ser motivados» para aprender: ese no solo es su oficio, sino su modo de ser natural. Están diseñados evolutivamente para explorar, conocer, representarse el mundo.

«Los niños —todos los niños— se los aseguro, están dispuestos a la aventura del aprendizaje inteligente. Están hartos de ser tratados como infra-dotados o como adultos en miniatura. Son lo que son y tienen derecho a ser lo que son: seres cambiantes por naturaleza, porque aprender y cambiar es su modo de ser en el mundo.» (Ferreiro, 2001).

Si los educandos «No pueden dejar de aprender, porque no pueden dejar de crecer.», conviene, entonces, conectar, ensamblar la enseñanza de cualquier cosa con estas capacidades evolutivas disponibles a cualquier edad pero, particularmente, en la infancia y la juventud. Si nuestras egresadas y egresados solo supieran diseñar unidades didácticas que podrían aplicarse a cualquier contenido, sensibilidad o preocupación, pero que no tomen en cuenta las condiciones cognoscitivas, emocionales o creativas de jóvenes, niños y adultos,

siempre la educación estará rezagada respecto a sus posibilidades reales para producir cambios y transformaciones en la vida de las personas y en la sociedad.

No quiero abundar acerca de las enormes posibilidades de confluencia entre distintos conocimientos y saberes alrededor de esta idea regulativa. Después de todo, trabajamos en una escuela de educación.

Educación para producir y comunicar el conocimiento

La generación de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos de alta calidad es una de las funciones primordiales establecidas para nuestra universidad. Así es recogida por García Larralde (2011) en su visión futura de la UCV. Nuestra universidad ha sido, y se mantendrá en el futuro, una fuente de innovación y productividad. De manera que educar para producir, y no solo para reproducir, conocimientos es crucial para abordar los problemas y desafíos ante los que estamos como individuos y como institución universitaria.

Se ha dicho que los recientes cambios en las tecnologías de la información y la comunicación van tan de prisa que no terminamos de entender una novedad, cuando aparece la siguiente. Por ello habría que centrarse en lo que es importante, e hilar desde allí la real construcción de un nuevo diseño curricular.

Referencias

- BOUDON, Raymond. 1989[1986]. *The Analysis of Ideology*. Cambridge: Polity Press.
- CAMUS, Albert. 2007[1982]. *El hombre rebelde*. Madrid: Alianza Editorial.
- FERREIRO, Emilia. 1999. *Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FERREIRO, Emilia. 2001. "Leer y escribir en un mundo cambiante". En www.craltaribagorza.net. Abril 2011.
- FERREIRO, Emilia. 2007. "Nuevas tecnologías y escritura". En *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Pátzcuaro, Michoacán: Crefal. Pp.289-297.
- GARCÍA LARRALDE, Humberto.2011. "Visión futura de la UCV con base en el desarrollo del plan estratégico". *Hora Universitaria*, año 29, n° 235, enero-marzo.
- GRIER, Michelle, "Kant's Critique of Metaphysics", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2009 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/sum2009/entries/kant-metaphysics/>

- KANT, Immanuel. 1998[1997]. *Groundwork of the Metaphysics of Morals*. Editado por Mary Gregor. Cambridge: Cambridge University Press.
- KANT, Immanuel. 1960. *Crítica de la razón pura*. 2 vol. Buenos Aires: Editorial Losada.
- KOLAKOWSKI, Leszek. 1983[1978]. *Las principales corrientes del marxismo. Vol. III. La crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- KOLAKOWSKI, Leszek. 1990. *La modernidad siempre a prueba*. México: Editorial Vuelta.
- LEE, Hermione. 1999. *Virginia Woolf*. Nueva York: Vintage Books.
- MONTEJO, Eugenio. 1999. *Adiós al siglo XX*. Caracas: Ediciones Aymaría.
- MORIN, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RORTY, Richard. 1999. *Philosophy and Social Hope*. Londres: Penguin Books.
- SEN, Amartya. 1999. "Democracy as a Universal Value". *Journal of Democracy*, 10 (3): 3-17.
- SEN, Amartya. 2001. *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, Garrath, "Kant's Account of Reason", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2009 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/sum2009/entries/kant-reason/>