

## Referencias

Yaakov, Esti; Vainshtein, Noa; Siman Tov-Cohen, Yael; Fudam, Ornan (2013) (Editores) *Participación Social-El Tercer Rol de la Academia*. Consejo de Educación Superior de Israel, Comité de Planificación y Presupuesto. Jerusalem.

## La utopía en la construcción del currículum

René Rogelio Smith  
Universidad Adventista del Plata. Argentina  
renesmith.renesmith@gmail.com

La construcción y el desarrollo del currículum: un desafío para la Educación Superior  
Ensayo  
Utopía, teleología, temporalidad, currículum significativo

## Resumen

Todo sistema educacional responde a ciertos patrones gnoseológicos en los que subyacen, conscientes o no, unas metas que lo justifican y lo legitiman. Pero las metas implican un concepto de tiempo para una supuesta realización. Las universidades medievales que marcaron la educación superior en Occidente, direccionadas hacia el reino de Dios, hicieron de la teología el fundamento destacado. Fue un orden deductivo que mantuvo su coherencia en un concepto particular de tiempo. Rumbo a la Modernidad, el núcleo fundante tomó un giro distinto. Libres de la férula eclesiástica, el nuevo panorama abrió las posibilidades de nuevos itinerarios, antes no visibles. Entendiendo que la humanidad había llegado a la mayoría de edad, el Hombre asumió la demarcación de su propio rumbo. Esta apertura impuso un giro que lentamente abandonó la centralidad en lo divino para diseñar una plataforma desde lo humano. La perspectiva deductiva se reorientó hacia la configuración inductiva. Al constituirse el Hombre como árbitro de las acciones, los planes curriculares comenzaron a orientarse a las imposiciones de la práctica vital. La praxis comenzó a nutrir el currículum de las universidades validando las imposiciones reguladas desde la sociedad. Las finalidades abrevaron en nuevos núcleos, ahora flotantes, procurando significatividad. Se instalaron finalidades multiformes, propias de las múltiples acciones humanas. Pero los conceptos de tiempo implícitos en la proyección de los fines, también abrieron un espectro de comprensiones que tiñeron la pedagogía universitaria. Así conformaron los cuadros de la utopía contemporánea.

Mientras tanto permanecen los núcleos significativos abiertos, contruidos provisionalmente en cosmovisiones que validan las utopías contemporáneas. La educación universitaria actual se proyecta en espectros de tiempos multilineales. La educación superior asume el reto de la legitimación en concepciones de tiempo heterogéneas y discrepantes, generando un espacio pedagógico particularmente desafiante.

### **Abstract**

Every educational system answers to certain gnoseological patterns, with conscious or unconscious underlying goals that justify or legitimize it. But goals entail a concept of time in which they should be fulfilled. Medieval universities that influenced western higher education, directed towards the Kingdom of God, made of Theology the main rationale. It was a deductive order that maintained its coherence in a particular concept of time. Towards modernity, the founding group took a different turn. Free from ecclesiastical ties, the new outlook opened the possibilities for new itineraries which had never been seen before. Understanding that humanity had reached adulthood, Man assumed the demarcation of its own path. This decision resulted in the departure from the divine in order to develop a platform from a human perspective. The deductive perspective was redirected towards an inductive configuration. As Man became the judge of actions, the curricula started to focus on the impositions of practical life. Praxis started to nurture the curricula of universities, validating the impositions regulated from society. Goals drew into new centers, now drifting, seeking meaningfulness. Multiform goals were established, common in multiple human actions. However, the concepts of time implied in the projection of goals also opened a new spectrum of understanding that influenced university pedagogy. Thus creating the outlook of contemporary utopia. Meanwhile, the founding groups are still opened, provisionally built with worldviews that validate contemporary utopias. Current university education projects on a multilinear time spectrum. Higher education assumes the challenge of legitimation in heterogenic and discrepant conceptions of time, creating a particularly challenging pedagogical space.

### **Introducción**

El currículumacadémico se puede definir como un proyecto a realizar. Luego su curso apunta a un tiempo imaginario, ausente, que involucra una esperanza. Por ello el currículum también es utopía cuyo montaje se conforma de presuposiciones, conscientes o no, desde las cuales se pretende que el diseño curricular sea significativo. Estas presuposiciones se entretejen en la trama pedagógica, dándole, bien o mal, algún tipo de coherencia. Las presuposiciones son afirmaciones

pre racionales, cuya legalidad real o utópica, concreta o mítica, orienta el saber y el hacer humanos. Son puntos de partida de los procesos cognitivos que, entre otros, aprestan un currículum.

Pero las presuposiciones se legitiman en el magma de la cosmovisión imperante. Ésta es un entramado de explicaciones en el cual abrevan las presuposiciones. Narra la manera de ver todo cuanto se puede pensar. La cosmovisión abarca todo tipo de respuestas instalando y controlando deseos, aprobando o reprobando prácticas, y otorgando un sentido particular a la existencia (R. Smith, 2014: 28-32). La cosmovisión engendra presuposiciones que despliegan el currículum.

Pero la cosmovisión se compone de aseveraciones que pueden ser ciertas y falsas, sin que el protagonista las pueda diferenciar. Este fenómeno no detiene la reflexión ni la acción; más bien la sustenta, proyectando aciertos y desatinos al mismo tiempo. En el ámbito académico, tampoco impide la circulación pedagógica, ni la confección de un currículum. El actor de la educación no está en condiciones de abarcar lo auténtico, y diferenciarlo de las imprecisiones y mitos. Ambos aspectos de la cosmovisión se basan en un fuerte reticulado de creencias. La historia de la educación muestra que la distinción entre los elementos míticos de la cosmovisión en contraposición con los ciertos, es más bien un acto posterior, disponible cuando se analizan los resultados. Por eso el museo de la pedagogía esté cargado, además, de restos pedagógicos nocivos, muchos de ellos sustentados por cosmovisiones en riesgo. La comprensión del “espíritu de la época” (Dilthey 1907) sirve para entender los desperdicios del esfuerzo y de las vidas humanas malogradas. Pero ¿cómo saber lo que es atinado si no hay dispositivos cognitivos que “filtren” las creencias?

Ante la toma de conciencia de un fenómeno gobernado por la cosmovisión instalada ¿es posible establecer un marco que facilite unos diseños curriculares cuyas presuposiciones de base reduzcan el riesgo de acciones pedagógicas fallidas?

En una primera instancia ésta es una empresa imposible. Aunque nuevos planteos epistemológicos avanzaron en la definición pedagógica, este análisis requiere una aproximación desde el marco histórico de las ideas propias de Occidente, para ver las posibilidades de acierto; o si por desventura, como decía Frank Smith, hemos “apostado al caballo equivocado” (1994: 119). Por ello se explorarán algunos planteos de las cosmovisiones antiguas. Éstas configuraron un formato cognitivo respaldado por presuposiciones desde las cuales se construyeron los diseños curriculares. Esto permitirá ver las fisuras que se produjeron en el panorama pedagógico, asunto clave para enmendar los desaciertos, y diseñar con perspicacia la formación universitaria que nos convoca.

### **En las raíces de la cultura occidental**

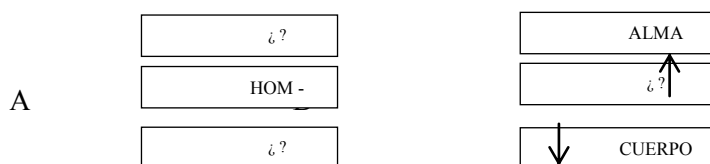
Numerosos son los autores que coinciden en señalar el protagonismo de las cosmovisiones antiguas troncales que caracterizaron a Occidente: la griega y la hebrea. Ambas vertientes

conformaron un modo de pensar y de accionar pedagógicos y su consecuente incidencia en la alineación curricular. Sus presuposiciones penetraron fuertemente al espacio de la educación universitaria; y pese a los esfuerzos de remodelación, siguen vigentes en la pedagogía universitaria.

Se seleccionarán dos vetas de la cosmovisión griega: la concepción de hombre y la percepción acerca del mundo. La primera se circunscribirá a la población universitaria; el mundo apuntará el universo de los estudios universitarios. Ambas esferas serán enmarcadas en el concepto de tiempo, dimensión obligada de las utopías que, sin estar a la vista, apunta a un futuro posible.

### La concepción antropológica

En los primeros tiempos los griegos no tuvieron un marco de reflexión estable que pudiera garantizar la existencia humana. Agobiados por dioses diversos creados bajo el apremio de la incertidumbre, estaban sometidos a la inconsistencia gnoseológica, propia de tantas demandas disímiles impuestas por sus divinidades. Ante el riesgo de desintegración, acondicionaron unos espacios antropológicos que usufructuaron como referentes, pretendiendo comprender al hombre: un ámbito por encima de éste y otro por debajo. Así pudieron imaginarse a sí mismos. Para ello, el hombre a merced de su propia contingencia, organizó estos espacios dividiéndose a sí mismo, usando un recurso ya arraigado en su cosmovisión: el dualismo alma-cuerpo. El espacio superior fue ocupado por el alma presupuesta como lo divino del hombre. El espacio inferior fue ocupado por el cuerpo (lo material, presupuesto como de baja calidad).



Esta concepción antropológica disolvió la tragedia de la contingencia. La parte corporal continuó su relación con la materia y el tiempo, mientras que el alma fue concebida fuera del tiempo y fuera del espacio. Si la materia fue desestimada ¿qué sentido tendría la educación práctica? El mundo de las ideas, la abstracción, la reflexión teórica, tomaron preponderancia, desechando los contenidos materiales “contaminantes”. El ideal pedagógico presupuso que el acceso a la perfección sería por la vía de la ejercitación intelectual, ámbito afín con el alma, instancia atemporal que siempre buscaría liberarse de la materia. Los planteos de Platón fueron incisivos para la pedagogía posterior y prevalecieron durante dos milenios y medio (Whithead, 1929). En estas creencias se afianzaron, siglos después, los lineamientos pedagógico-curriculares, presuponiendo que el currículo atendería mejor las necesidades del educando fuera de la materia y

del contexto concreto. En ese sentido los contenidos teóricos y abstractos comulgarían con el alma en una franja común.

### **La percepción del mundo**

El mundo constituye el universo de los estudios universitarios. Pero los patrones del ordenamiento se sustentaron en cosmovisiones del pasado de las cuales emergieron los presupuestos pedagógico-curriculares. Veamos la dimensión heredada en Occidente. La multiplicidad de dioses griegos hacía imposible un anclaje estable para comprender el sentido de la realidad concreta. El cambiante ámbito material no contaba con una meta construcción que recogieran todas sus dimensiones. Presupuestado como malo, no contaban con un núcleo epistemológico estable, capaz de sostener la reflexión. En medio de esa complicación los ensayos de Anaximandro, de Anaxímenes y de otros comenzaron a adelantar la figura metafísica del *ser* que luego fue una pieza clave. El ser abarcaría todos los elementos del mundo, sin comulgar con ninguno de ellos, fuesen los cotidianos o los demás constituyentes materiales. Pero ese ser debía ser neutral (así lo pretendieron), libre de cualquier connotación material, abstraído de todo lo accidental que la materia podría cargar. Por eso el ser quedó fuera del tiempo y fuera del espacio. La atemporalidad y la a espacialidad fueron imposiciones, arbitradas para dominar la cambiante realidad. Este presupuesto emanado de la cosmovisión los alejó del mundo que pretendieron conocer. Absueltos del tiempo y del espacio, bosquejando unos lineamientos que perduraron por siglos (Spranger, 1961: 111). Esta estrategia fue afín con el dualismo antropológico, en el cual el alma no entra en contacto con la realidad concreta.

La negación del espacio y del tiempo se reprodujo por más de dos milenios. Mantuvo, sin embargo, sus características primigenias como clave de interpretación. Negado el tiempo, se diluyeron los fines implícitos en todo plan de estudios. El currículo comenzó a dar vueltas sobre sí mismo, conforme a un tiempo cíclico, del eterno retorno, tiempo muy bien caracterizado (Eliade, 2000). Sin tiempo, el currículo dejó de ser proyecto. ¿Y los fines? Sin tiempo ¿qué sentido habría?

Las universidades medievales que marcaron el inicio de la educación superior en Occidente fueron herederas del pensamiento griego. Los planes de estudios siguieron un orden deductivo que pretendió coherencia bajo la presuposición de un Dios desvinculado del tiempo. El dualismo antropológico mantuvo la supremacía del alma atemporal y desestimó el mundo de la materia temporal. Direccionada la actividad educacional fuera del tiempo, los fines de la educación de la Edad Media se proyectaron hacia el reino de Dios, ámbito atemporal y fuera del espacio, ignorando el reino de los hombres, eminentemente temporal. Por eso, los estudiantes medievales y los planes de estudios que debían abordar el mundo, fueron predominantemente atemporales. La cosmovisión griega apenas fue modificada; las presuposiciones básicas antiguas se mantuvieron.

Los nuevos cánones pedagógicos de la Modernidad, que aún no habían tenido recorrida histórica, se organizaron desde las cenizas del Medioevo con lo que “tenían a mano”. Desde allí los dogmas heredados se combinaron con el ideario moderno. Aunque disminuyó el énfasis religioso, las presuposiciones medievales se mantuvieron. Permanecieron el deliberado énfasis en el intelectualismo, el proceder lógico y la evasión de la contingencia. La ciencia se irguió como monolito de arbitraje abstracto (Kerbs, 2001: 23), asumiendo el ser abstracto de los filósofos y teólogos. En la Modernidad, los religiosos medievales mutaron en sacerdotes del conocimiento. Las aulas se convirtieron en el *templo del saber*, pero el *hacer* quedó fuera del santuario (R. Smith, 2014: 139-141). Los planes de estudios apuntaron a los niveles de abstracción atemporal que impuso la ciencia.

Esta disposición moderna atemporal continuó perjudicando la construcción de las finalidades de la educación. El saber que priorizó el desarrollo intelectual, con escaso compromiso temporal, lentificó los proyectos para una educación operativa. La práctica como estrategia didáctica de la universidad fue una dimensión contaminada.

La ausencia de un tiempo de proyección, junto a los excesos del intelectualismo en un marco antropológico y cósmico atemporal, dispuso una teleología universitaria desfavorable. A este fenómeno se agrega otro que, aunque tuvo sus raíces en la antigüedad, prosperó con énfasis en el siglo XIX: la teoría de la evolución. Con las propuestas de corte darwiniano, se diseñó un nuevo marco epistemológico que desdibujó los intentos de la direccionalidad de todo proyecto. La teoría de la evolución no tiene direccionalidad (Darós, 1999:12). En ésta el azar marca rumbos cambiantes, sin previsión posible. Si la negación o distorsión de tiempo marcó utopías forasteras, la teoría de la evolución disolvió las metas de los proyectos. Ello hace que los diseños curriculares no cuenten hoy con certezas teleológicas, quedando a merced de los avatares de un tiempo desconocido. Las finalidades se asientan en núcleos, ahora flotantes, procurando sentido. El currículum se proyecta en espectros de tiempos multilineales, al estilo de los tiempos del politeísmo griego antiguo.

Es por eso que los diseños curriculares se vuelven sobre sí mismos, constituyendo procesos circulares que redefinen sus circuitos escrutando la praxis (Giroux, 2004). Comparar a la educación con su propio accionar limita la capacidad de proyección y diluye una utopía creíble.

### **Hacia una nueva perspectiva**

La cosmovisión hebrea, también incidente en Occidente sostuvo presuposiciones distintas. Su antropología fue monista, por que desechó al hombre compuesto por partes. Éste es una unidad indivisible, sellada, no desmontable. Por ello la educación se despliega con el mismo énfasis, tanto en el desarrollo del intelecto como en el desarrollo físico, práctico. Por esta razón, para el hebreo

antiguo no hay conocimiento si éste no llega a su realización. El conocimiento teórico separado del fenómeno no tiene sentido. Por eso el conocimiento está consustanciado con el tiempo y con el espacio. De la misma manera el entorno del hombre, el mundo, está inscripto en un tiempo y un espacio ineludible. Sin estas coordenadas, nada existe. Al mismo tiempo, para el hebreo, el mundo fue originado por Dios; tiene un principio y finalidad, localizado en la historia, en el tiempo profano. El tiempo es lineal y los actos no se circunscriben a un origen mítico, sino que responden a una compleja trama de fenómenos.

Mientras el griego procuró las esencias construyendo conceptos abstractos, el hebreo procuró explicar el sentido de todas las cosas desde las relaciones, afirmando una gnoseología “relacional”. De esta manera conjuró la vacilación ante lo que aparece. El libre acceso a la materia condicionó una manera peculiar de conocer. El conocimiento siempre implicó el sustrato material, como así la acción sobre éste. El hebreo no consideraba concluida su reflexión o su pensamiento si no concluía con una decisión activa con la acción correspondiente, en el marco de una utopía operante. El examen de las alternativas del pensamiento relacional hebreo daría amplio margen para el desarrollo del enfoque complejo (Morín, 2006) hoy entorpecido por la herencia filosófica foránea.

La universidad contemporánea asume el reto de un currículo apropiado como proyecto que apunta a una utopía previsible, en un espacio pedagógico hoy particularmente desafiante.

## Referencias

- Darós, William (1999). Problemática filosófica sobre el constructivismo. *Enfoques*. Año XI, Nos. 1 y 2, 5-41.
- Dilthey, Wilhelm (1907). *Das wesen der Philosophie*. Leipzig & Berlin: Teubner.
- Eliade, Mircea (2000). *El mito del eterno retorno*. Madrid: Siglo XXI.
- Giroux, Henry (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Kerbs, Raúl (2001). El problema fe-razón. *Enfoques*. Año XIII, Nos. 1 y 2, 13-32.
- Morin, Edgar (2006). *El método VI*. Madrid: Cátedra.
- Spranger, Eduard (1961). *Espíritu de la educación europea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Smith, Frank (1994). *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires: Aique.
- Smith, René (2014). *Replanteos en torno de la educación en Occidente*. Montemorelos, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Whitehead, Alfred (1929). *Process and Reality*. New York: Cambridge University Press.