

UNIVERSIDADES CATÓLICAS. EL DIALOGO FE Y RAZON COMO APRENDIZAJE RELEVANTE: DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR

Patricio Merino Beas¹
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Resumen

Este artículo identifica al diálogo entre la fe y la razón como un aprendizaje relevante en el contexto del aporte que hacen las Universidades Católicas a la comunidad, y pretende ofrecer los elementos técnicos mínimos tanto de diseño como de desarrollo curricular que permitan su incorporación en el currículum prescrito y propicien su aprendizaje.

Palabras claves: Diálogo fe y razón, Aprendizajes relevantes, Diseño y desarrollo curricular, Niveles de concreción curricular, Elementos reguladores del currículum, Principios de planificación curricular, Transversalidad, Integración de saberes.

Abstract

This paper identifies the dialogue between faith and reason as a relevant learning process in the context of the contribution that Catholic Universities make to the community. It also tries to offer the minimum technical elements of both curriculum design and curriculum development so as to allow the incorporation of those elements in the prescribed curriculum and, could therefore, foster learning.

Key words: Dialogue between faith and reason, Relevant learning, Curriculum design and development, Curriculum regulatory elements, Principles of curriculum planning, Across the curriculum, Knowledge integration.

1. El diálogo fe y razón como un aprendizaje relevante en las Universidades Católicas.

Las Universidades Católicas comparten con todas las demás instituciones de educación superior las mismas tareas y preocupaciones, están igualmente comprometidas con las exigencias de excelencia y calidad. No obstante, posee una misión y cualidad propia que brota de su inspiración de origen: anunciar el Evangelio de Jesucristo que conduce al ser humano hacia la plenitud de la vida y la vida buena. Por tanto, es en la idea de ser humano que se quiere formar, pero emanada de la auto-comunicación de Dios al hombre, donde radica la especificidad de su proyecto educativo.

¹ Académico del Centro Teológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción: Dr. © en Teología. Magíster en Ciencias de la Educación.

Ellas, como todas, se preguntan: ¿Qué hacer para que la inmensa potencialidad del ser humano se desarrolle, consiga la plenitud a la que está llamado y contribuya a la construcción de una sociedad más humana? Pero la fuente de su ofrecimiento y anuncio no está puesta sólo en el horizonte de la razón humana encerrada en sí misma, sino que se abre a la iluminación de ésta por la fe.

Las Universidades Católicas desde hace años, junto con las demás Universidades, están inmersas en los procesos de autoevaluación, acreditación y revisión de sus planes y programas de estudio, con el fin de mejorar su calidad. A ello obedecen, entre otras acciones, el establecimiento de "estándares" esperados en la formación inicial², el estudio de las "nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria" y la "evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior"³.

Junto con todas estas preocupaciones comunes, las Universidades Católicas deben además preguntarse por aquellos aprendizajes relevantes que nacen de su misión y cualidad que le son propias. Para este fin, ellas cuentan con la riqueza orientativa y normativa de la Exhortación Apostólica sobre las Universidades Católicas (*Ex corde Ecclesiae*)⁴, que recoge toda la tradición y experiencia universitaria de la Iglesia.

En este documento encontramos propuesto como uno de los aprendizajes relevantes propios de su misión al diálogo entre la fe y la razón:

La Universidad Católica debe comprometerse, más específicamente, en el diálogo entre la fe y la razón, de modo que se pueda ver más profundamente como fe y razón se encuentran en la única verdad⁵.

El establecimiento del diálogo fe y razón, como un aprendizaje relevante, implica ir más allá de una linda declaración de principios, supone poner los medios curriculares necesarios para su consecución.

En este sentido, podríamos definir y operacionalizar el diálogo fe y razón como: *La capacidad y actitud de la persona de buscar la verdad en toda su riqueza y complejidad. De modo que manifieste una apertura a lo trascendente y al sentido profundo de la vida, sin limitarse sólo a los niveles primarios del conocimiento ni puramente empíricos o fácticos, sino abriéndose a su integración en la verdad plena que da sentido a toda la vida.*

Con otras palabras lo dice la misma *Ex corde Ecclesiae* en el número 4: *Sin descuidar en modo alguno la adquisición de conocimientos útiles, la Universidad Católica se distingue por su libre búsqueda de toda la verdad acerca de la naturaleza, del hombre y de Dios. Nuestra época, en efecto, tiene necesidad urgente de esta*

² Un ejemplo lo constituyen los estándares de desempeño para la formación inicial de docentes, impulsadas por el Ministerio de Educación del año 2000.

³ Cf. A.A.V.V. (2000). *Las Nuevas Demandas del Desempeño Profesional y sus Implicancias para la Docencia Universitaria*. Santiago: CINDA. Idem., (2001). *Evaluación de Aprendizajes Relevantes al Egreso de la Educación Superior*. Santiago: CINDA.

⁴ Juan Pablo II. (1990). *Constitución Apostólica sobre las Universidades Católicas*. Roma: Editorial Vaticana.

⁵ Ibidem., nº 17.

forma de servicio desinteresado que es el proclamar el sentido de la verdad, valor sin el cual desaparecen la libertad, la justicia y la dignidad del ser humano. Por una especie de humanismo universal la Universidad Católica se dedica por entero a la búsqueda de todos los aspectos de la verdad en sus relaciones esenciales con la Verdad suprema que es Dios. Desde esta búsqueda de la verdad en su sentido pleno, las Universidades Católicas entienden que contribuyen a la emancipación humana de todo tipo de opresión y oscuridad. Procurando en todo momento ser fieles a la grandeza de la dignidad y vocación humana.

Además del proceso de establecer los aprendizajes relevantes propios por parte de la Institución Católica, es necesario cuidar tanto del diseño como del desarrollo curricular de los mismos, de modo que a nivel del currículum prescrito se den las condiciones mínimas para la consecución de los aprendizajes. Porque hay que tener en cuenta la tensión que existe entre la intención curricular, que debería quedar plasmada en el diseño o planeamiento curricular y la realidad misma del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, una cosa es identificar un aprendizaje relevante y tener la intención de propiciarlo, pero otra es que realmente éste se concrete en la práctica.

Gimeno Sacristán⁶, aborda el problema de lo que llama currículum prescrito, que actúa como la condición mínima que regula y orienta todo el sistema y, por otra parte, el currículum en acción y el currículum ya realizado, entre los cuáles media significativamente el profesor y el contexto, entre otras variables: *El diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al currículum y a la acción misma; es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica. Las características del diseño y la expresión que adopte es lo que da forma al currículum.* Y agrega en el siguiente párrafo: *El diseño del currículum tiene que ver con el momento de prever el desarrollo de la enseñanza para que las finalidades del primero se lleven a cabo, en coherencia con ciertas teorías o principios pedagógicos, organizando los contenidos y la actividad en función de ciertas teorías del aprendizaje, principios metodológicos, prever determinados medios, condiciones del ambiente, etc.*⁷

2. Elementos de diseño y desarrollo curricular: Propuestas propiciadoras para un diálogo entre la fe y la razón.

¿Qué elementos y condiciones curriculares, por lo menos a nivel de diseño y desarrollo curricular, deben estar presentes para conducir el proceso de aprendizaje de modo que propicie el diálogo entre la fe y la razón?

a. El currículum

El concepto elemental aquí es el de currículum. Lo podemos entender como

⁶ Cf. Sacristán, G. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. También se puede consultar a Escudero, J. (1999). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Editorial Síntesis. También a Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e Innovación Curricular*. Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla.

⁷ *Ibidem.*, p. 339.

una construcción social, es decir, la toma de decisiones sobre el qué, cómo, cuándo y para qué se enseña, compartida por todos los agentes que participan en el proceso educativo.

Éste llena la escolaridad de contenidos y orientaciones, donde entran en juego un sinnúmero de ámbitos de orden práctico, como son el aspecto político-administrativo, el sistema de control y participación, la estructura organizativa, medios y materiales didácticos, el proceso de selección de cultura y la perspectiva técnico-pedagógica que se adopta. De este modo, el currículum se configura como el cruce de todos estos elementos y procesos⁸.

b. Diseño curricular

En segundo lugar, cobra importancia comprender lo que implica el diseño curricular:

*El diseño agrupa una acumulación de decisiones que dan forma al currículum y a la acción misma; es el puente entre la intención y la acción, entre la teoría y la práctica ... El diseño del currículum tiene que ver con el momento de prever el desarrollo de la enseñanza para que las finalidades del primero se lleven a cabo, en coherencia con ciertas teorías o principios pedagógicos, organizando los contenidos y la actividad en función de ciertas teorías del aprendizaje, principios metodológicos, prever determinados medios, condiciones del ambiente, etc.*⁹

c. Plan y programas de estudio

Zabalza¹⁰ hace la siguiente distinción. Por currículum entiende el conjunto de supuestos de partida, las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas. En cambio, tenemos que un programa es el documento oficial en que se indican el conjunto de objetivos, contenidos y demás elementos a desarrollar en un determinado nivel. Para el autor que seguimos, un programa posee al menos cinco funciones: control, comparación, protección, contrato y profesionalización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, estos programas de estudio se encuentran secuenciados, organizados y ocupando un determinado estatus (generalmente cuantificado con lo que llamamos créditos) dentro de un contexto más amplio al que llamamos plan de estudios.

Para el diseño curricular es importante su organización y el contexto en el que se ubican, proceso que se denomina planeamiento curricular. Por ello, existen unos principios de planificación curricular que se deben tener en cuenta y de los cuáles hablaremos más adelante (punto f).

⁸ Cf. Gimeno Sacristán, J. (1995). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

⁹ *Ibidem.*, 339.

¹⁰ Cf. Zabalza, M. (1997). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.

d. Niveles de concreción curricular

Ezequiel Ander-Egg¹¹ plantea dos procesos irrenunciables y tres niveles de concreción y especificación del currículum.

El primer proceso es el diseño curricular, que corresponde a la dimensión prescriptiva del currículum. Integra los objetivos generales de la educación y sus principios, las orientaciones curriculares y los criterios para llevar a cabo el desarrollo curricular, los contenidos básicos y enseñanzas mínimas comunes a todos.

Este proceso de diseño curricular corresponde además a lo que él llama *primer nivel de concreción curricular*, que sirve de guía a todo el resto de las etapas, es decir, es el lugar en que encontramos las fuentes curriculares de tipo epistemológicas, pedagógicas, sociológicas y psicológicas desde las cuáles se construye y orienta el currículum.

En el caso de las Universidades Católicas, además de las normativas nacionales vigentes, rige sus actividades la ya citada Exhortación Apostólica *Ex corde Ecclesiae* y las declaraciones de principios que de ella se desprenden.

Al diseño le sigue el proceso de desarrollo curricular que está condicionado por la política educativa, la organización y mecanismos establecidos dentro del sistema educativo de cada institución. Este proceso tiene dos niveles. El primero de esta etapa corresponde al *segundo nivel de concreción curricular* y está compuesto por: El Proyecto Educativo de la Institución (PEI), el llamado Marco Curricular y los Proyectos de Carreras o Planes de Estudio.

Este segundo nivel de concreción debe ser coherente y articulado con lo expresado en el anterior, pero además los distintos elementos de este (PEI; Marco Curricular; Proyectos de Carreras; Planes de estudio) deben estarlo entre sí.

Por tanto, cabría esperar que si se ha identificado al diálogo fe y razón, como un aprendizaje relevante, éste debería ser cautelado en cada uno de estos elementos curriculares¹².

Existe un tercer nivel de concreción curricular, que el autor denomina la programación de aula, caracterizado por cómo el docente enfrenta operativamente la programación, es el currículum puesto en práctica. En el caso de las Universidades, podemos incorporar aquí, además de la planificación que hacen los profesores, los programas de estudio. A su vez, este tercer nivel también debe estar en concordancia con los dos niveles anteriores y regirse por los principios de planificación curricular, como asimismo una coherente selección y disposición de los elementos reguladores del currículum (ver más adelante).

¹¹ Cf. Ander-Egg, E. (1996). *La Planificación Educativa*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.

¹² Por ejemplo la Universidad Católica de la Santísima Concepción ha creado un área o dimensión filosófico-teológica en todos los planes de estudio. Siendo uno de sus objetivos el propiciar el diálogo con las otras disciplinas. Pero también cuenta con el área de integración de saberes o de formación general. No obstante estas iniciativas, no se debe olvidar que el diálogo fe y razón es una tarea de toda la Universidad.

e. Enfoques curriculares

Daremos una mirada a los principales enfoques curriculares¹³, con el fin de tener una panorámica y tomar alguna posición tendiente a descubrir con cual de ellos el objetivo diálogo fe-razón pudiese ser mejor abordado.

Las perspectivas clásicas del currículum nos hablan de cinco enfoques básicos:

- **Enfoque academicista (intelectualista):** Valora el contenido cultural sistematizado y se centra en el proceso de transmisión de ese contenido. La unidad educativa tiene un carácter instrumental, es transmisora de la cultura universal, y se concretiza en asignaturas aisladas. Privilegia la formación intelectual del individuo. Por lo que sus planes de estudio están centrados en las disciplinas y asignaturas.
- **Enfoque Cognitivo (psicologista):** Se centra más en el individuo y su análisis a nivel de cómo aprende mejor. Puede adoptar un carácter conductista, personalista o cognitivo propiamente tal. Busca el desarrollo de habilidades cognitivas aplicables a distintas problemáticas.
- **Enfoque Tecnológico:** Se interesa por alcanzar mayor efectividad en el proceso de transmisión de los contenidos educacionales, con el fin de que sea más eficiente. El currículum responde al cómo enseñar. Es un instrumento de planificación.
- **Enfoque de experiencia personal integrada:** Centrado en la persona, parte de la base que todos tenemos vastos recursos de autocomprensión y capacidades para autodirigirnos. Siempre y cuando se dé un clima de actitudes propicias.
- **Enfoque Reconstructivista:** Pretende transformar la educación en un proceso de socialización. Se centra en el individuo como realidad socio-cultural. Y acentúa el hecho de que la educación debe tener un papel de transformación cultural.

Además de estos enfoques llamados clásicos habría que agregar los enfoques críticos, éstos son el currículum liberador, currículum de código integrado y currículum como praxis. La doctora Ferrada¹⁴ agrega el currículum crítico-comunicativo. Para la profundización de ellos y, en especial de este último, remitimos a la obra de la autora.

Tras los distintos enfoques curriculares subyace una determinada racionalidad curricular, es decir, *la forma en que los sujetos capaces de lenguaje y de acción,*

¹³ Para el tema de los enfoques curriculares nos basaremos en: Bolaños, G. y Molina, Z. (1990). *Introducción al Currículum*. San José: UNED. Y también en el trabajo de D. Ferrada, quien agrega los enfoques críticos del currículum. Ferrada, D. (2001). *Perspectivas y Enfoques Curriculares*. Documento interno Facultad de Educación U. Católica de la Santísima Concepción.

¹⁴ Seguimos el libro de la profesora D. Ferrada (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure. Esta perspectiva curricular supera el aprendizaje constructivista e incluye en el aprendizaje dialógico y recoge elementos importantes y positivos de enfoques anteriores.

*hacen uso del conocimiento*¹⁵. Al respecto, la profesora Ferrada¹⁶, relaciona estos enfoques con la racionalidad curricular y anteriormente Grundy¹⁷, relaciona los distintos enfoques curriculares con el tipo de interés constitutivo del conocimiento. Estos son, el interés técnico, el interés tipo práctico y el crítico.

Interesante es hacernos la pregunta: ¿La naturaleza del objetivo diálogo fe-razón con qué tipo de enfoque curricular se identifica más?

Por su cercanía a la tradición de la Iglesia y su carácter humanista propongo el enfoque llamado "personalista" o de "experiencia personal integrada" (Ferrada, 2001; García Hoz, 1993). Esto no implica la exclusión de otros, especialmente los críticos. Pero pensamos que por ahora, el enfoque personalista es más fácil de asumir en la estructura universitaria.

Este enfoque tiene una preocupación por las habilidades, destrezas y virtudes que potencian el desarrollo integral del estudiante. Esto permite organizar los elementos curriculares en base a experiencias significativas e integradoras para los alumnos, estimulando su creatividad e iniciativa, en definitiva su participación activa. El profesor es un facilitador, un orientador, incorpora prácticas más democráticas a la selección de contenidos y una mayor preocupación por el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. En este enfoque se desarrollan las habilidades investigativas del alumno, el autoaprendizaje y la metacognición. El es el principal responsable de su accionar. Las estrategias metodológicas son esencialmente activas e incluye en las formas de evaluación, tanto la auto y como la coevaluación.

f. Principios de planificación curricular

Existe otro factor curricular muy importante, son los principios de planificación curricular. Diseñar y confeccionar los planes y programas de estudio utilizando estos principios permitirá propiciar de mejor manera los aprendizajes.

A nivel de la construcción de los Planes de Estudio se debería poner atención a los siguientes principios:

- Integración: Es el grado de articulación y relación de las distintas asignaturas presentes dentro del plan de estudio.
- Secuencia Vertical: Es el grado de concatenación o secuencia presente en la organización de las asignaturas del plan de estudio.
- Continuidad: Es el grado de progresividad en el que se presentan las asignaturas para la consecución de aprendizaje.

¹⁵ Habermas, J. (1981) *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Taurus, Vol. I, p. 24.

¹⁶ Cf. Ferrada, D. (2001). *La diversidad de racionalidades en las distintas acciones pedagógicas*. Revista de Ciencias de la Educación. Madrid: Instituto Calasanz. Y también Pascual, E. (1998). *Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular*. Pensamiento Educativo, 23. PUUCH.

¹⁷ Grundy, (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata

- Estatus: Es el grado de importancia y relevancia que ocupa una dimensión o área o asignatura en el currículum. Es medido por la cantidad de créditos en relación con las otras asignaturas o dimensiones de formación.

Y en el caso de los programas de estudio:

- Integración: Es el grado de cómo están integrados los objetivos, contenidos y estrategias de aprendizaje.
- Secuencia Vertical: Es el grado de concatenación, secuencia y complejidad en que están organizados los objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje.
- Continuidad: Es el grado de progresividad a nivel prescrita con que los alumnos adquieren el aprendizaje.
- Coherencia horizontal: Es el grado de articulación horizontal que se da entre los objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación.
- Selectividad: Es el grado de selectividad de los objetivos, contenidos, metodologías y formas de evaluar, dentro de la variedad posible.

g. Elementos reguladores del currículum a nivel de los programas de estudio

Son elementos clásicos y esenciales de un programa de estudio, la justificación de éste, la formulación de los objetivos, los contenidos de aprendizaje, la metodología para abordarlos y la forma en que se evaluarán.

Lo interesante es saber cómo deben estar estos elementos relacionados y bajo qué perspectiva para la consecución del diálogo fe-razón.

Cuando hablamos de objetivos parece que estuviéramos recordando a Tyler¹⁸ y su clásica perspectiva de planificación por objetivos conductuales, sin duda esta perspectiva tecnológica ha estado presente y lo sigue estando en nuestra práctica universitaria. Sin embargo, nuestro objetivo diálogo fe-razón, más que hablarnos de conducta a replicar y de una centralidad en el producto, nos acerca a la posición de Stenhouse¹⁹ centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Preocupados por cómo deben estar dispuestos los distintos elementos del currículum, y más específicamente los del programa de estudios para alcanzar el aprendizaje esperado, acudimos a los clásicos Gagné y Briggs²⁰, quiénes al trabajar el tema de las condiciones del aprendizaje hacen un importante aporte y abren puertas, señalando distintas etapas del aprendizaje que es necesario tener en cuenta en la planificación. De especial relevancia para nuestro tema ha sido su

¹⁸ Cf. Tyler, R. (1973 To 1954). *Principios básicos del Currículum y del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.

¹⁹ Cf. Stenhouse, L (1995, o. 1981). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.

²⁰ Cf. Gagné, R. y Briggs, L. (1993, reedición). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Trillas.

tipología de aprendizajes, distinguiendo: Actitudes, habilidades motoras, información, habilidades intelectuales y estrategias cognoscitivas. Parece adecuado esperar que la formulación de los objetivos y de los contenidos de aprendizaje, de nuestros programas de estudio, al menos en forma implícita, apunten en esta línea (capacidades, destrezas y actitudes), con el fin de atender a un aprendizaje completo y significativo.

Otro autor más reciente, Martiniano Román²¹ aborda el diseño de programas y unidades didácticas usando la distinción de objetivos y contenidos referidos a saber hacer y saber ser,²² incluyendo el aprender a aprender. Los programas de estudio generalmente están fuertemente centrados en el saber (contenidos), como competencias de orden intelectual, es decir, en poseer conocimientos.

Pero el objetivo diálogo fe-razón apunta no sólo a lo cognitivo, sino también al saber ser y a lo afectivo, como una actitud permanente en que el alumno tiende a relacionar la fe y la razón, una actitud de superación de lo inmediatamente dado o aparente, una apertura a la verdad trascendente e integradora de sentido; se distingue por su manera de enfrentar los problemas y cuestionamientos propios de la vida humana.

De todas maneras, en su componente cognitivo, el diálogo fe-razón, requeriría de capacidades de nivel superior, ya que implica análisis, síntesis, evaluación, relación y reflexión, la aplicación de principios y la resolución de problemas. En este sentido convendría reformular los objetivos en base a estas capacidades más complejas e incluir un mayor número de ellos referidos a actitudes y a destrezas que impliquen relacionar conceptos y principios.

Lo mismo ocurre con los contenidos. Estos deberían ir en concordancia con los objetivos y referidos a contenidos mejor seleccionados, integradores, que hagan reflexionar, analizar y evaluar. Un buen recurso es la formulación de preguntas interpeladoras o problematizadoras que engloben los contenidos más relevantes. Además, se hace necesario que éstos sean seleccionados buscando la pertinencia con el respectivo plan de estudios. Por ejemplo, se pueden dejar algunos contenidos fijos pero otros flexibles para ser elegidos por los alumnos según sus intereses. Por lo mismo, se tendría que procurar que los contenidos conceptuales apuntaran a dominios más profundos y complejos, y aumentar el porcentaje de los contenidos actitudinales que apunten a crear criterios en los alumnos.

Con respecto a las estrategias metodológicas usadas cabría esperar que éstas dieran a los alumnos un papel muy activo, centrado en la resolución de problemas y en el diálogo reflexivo, por lo mismo la manera de evaluar debiera apuntar más al proceso que al producto, y utilizar un tipo de instrumento evaluativo que den al alumno la posibilidad de expresarse, reflexionar y relacionar, más que de replicar la información dada.

²¹ Cf. Román, M. (1999, 2ª ed.). *Currículum y programación. Diseños curriculares de aula*. Madrid: Editorial EOS. Y también (1999). *Aprendizaje y Currículum. Didáctica sociocognitiva aplicada*. Madrid: Editorial EOS. También se puede leer a Hernández, P. (1998). *Diseñar y Enseñar*. Madrid: Nancea.

²² Esta nomenclatura es usada también por E. Annder-Egg en el libro ya citado y que es de uso frecuente en el ámbito educativo.

En síntesis, todos estos elementos deberían estar de tal modo cuidados que propicie el diálogo fe–razón. Permitiendo asociar las ideas provenientes de una u otra fuente del saber, con el fin de hacer una síntesis de sentido para la vida del individuo. Pero también se trata de propiciar una actitud: La disposición permanente para establecer ese diálogo.

h. Integración de los saberes: Una prioridad para las Universidades Católicas. Elementos curriculares para su consecución.

Todavía a nivel de diseño y desarrollo curricular es necesario tener en cuenta más elementos. La búsqueda del diálogo fe–razón implica en palabras del magisterio de la Iglesia un diálogo entre las diferentes ciencias, sectores y disciplinas del saber, con el fin de abrirse a la verdad fundante.

La Constitución Apostólica sobre las Universidades Católicas es clara al respecto: *La vital interacción de los distintos niveles de conocimiento de la única verdad, contribuye a una mejor comprensión de la vida humana y del fin de la creación*²³, también la Encíclica más importante referida a la relación entre la fe y la razón nos dice: *El hombre, por su naturaleza, busca la verdad. Esta búsqueda no está destinada sólo a la conquista de verdades parciales, factuales o científicas. Su búsqueda tiende hacia una verdad ulterior que pueda explicar el sentido de la vida; por eso es una búsqueda que no puede encontrar solución si no es en el absoluto.*²⁴

Desde el punto de vista de su implementación curricular B. Bernstein²⁵ nos hace su aporte teórico. El autor da cuenta de como en los currícula se producen dos procesos. Uno de ellos es la *clasificación*, que consiste en la fuerza de los límites dados entre cada asignatura que integra un plan de estudios. Dicho de otra manera es la forma en que se desagrega un plan de estudios en diferentes asignaturas. Su análisis daría una alta o baja clasificación, calificándolos respectivamente de currículum cerrado o colección y de currículum abierto o integrado.

Cabría esperar que el plan de estudios a analizar para lograr su objetivo de diálogo fe–razón tendiera a un currículum más integrado, es decir, de clasificación baja.

Otro concepto del autor es el de *enmarcamiento*. Caracterizado por la relación que se produce en el aula entre docente y estudiante, vale decir, por las cuotas de poder que en esta relación se dan, de índole horizontal o vertical. Cuando hay un débil enmarcamiento la relación es más de diálogo y fluida (horizontal), en caso contrario estamos en un enmarcamiento fuerte, en una relación más vertical.

²³ Op. cita nº 17.

²⁴ Juan Pablo II. (1998). *Fides Et Ratio. Carta Encíclica sobre las relaciones entre la Fe y la Razón*. Santiago: San Pablo.

²⁵ Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: AKAL

Ahora bien, pensamos que el diálogo fe-razón es mejor propiciado con un tipo de relación en el aula que permita a los alumnos cuestionarse, expresar opiniones, y comunicarse. Por ello, cabría esperar también un enmarcamiento más bien débil.

i. La interdisciplinariedad y la transversalidad

Hay al menos otros dos conceptos que podemos considerar. Se trata por una parte, de la interdisciplinariedad y de la integración curricular²⁶ que el diálogo fe-razón puede adquirir y, por otra, la posibilidad de desarrollo transversal²⁷ de este aprendizaje relevante.

Nos dice la *Ex corde Ecclesiae* en el número 17: *Mientras cada disciplina se enseña de manera sistemática y según sus propios métodos, la interdisciplinariedad, apoyada por la contribución de la filosofía y la teología, ayuda a los estudiantes a adquirir una visión orgánica de la realidad y a desarrollar un deseo incesante de progreso intelectual. En la comunicación del saber se hace resaltar cómo la razón humana en su reflexión se abre a cuestiones cada vez más vastas y cómo la respuesta completa a las mismas viene de lo alto a través de la fe.* Por tanto, se plantea el trabajo interdisciplinar como un camino privilegiado para realizar el diálogo fe-razón, ya que ninguna disciplina por sí misma puede agotar esta tarea. Se aspira a que por medio de un diálogo fecundo entre las disciplinas y saberes sea posible aproximarse a la riqueza de la verdad integralmente entendida.

En relación al tema de la interdisciplinariedad y la integración curricular, Jurjo Torres hace una contribución interesante. Aunque su propuesta de un currículum integrado, entendido como una forma de organización no centrada en asignaturas sino alrededor de núcleos de interés superadores de los límites de las disciplinas²⁸, parece de difícil adopción, al menos por ahora, es posible preguntarse y pensar qué pasaría si el tema diálogo fe-razón se convirtiera en uno de esos núcleos integradores por lo menos a nivel de áreas o programas²⁹.

El concepto de interdisciplinariedad³⁰ es amplio y se pueden distinguir varios niveles:

- Multidisciplinariedad: Refleja el nivel más bajo de coordinación entre las disciplinas. Es la mera yuxtaposición de materias diferentes que son ofrecidas de manera simultánea con la intención de sacar a la luz algunos de sus elementos comunes. La experiencia ha demostrado que lo que el alumnado aprende en una disciplina no lo transfiere espontáneamente al resto de las materias, ni lo utiliza para hacer frente a situaciones reales en las que se precisa ese conocimiento.

²⁶ Seguimos a Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.

²⁷ Para este aspecto nos basaremos en Yus, R. (1998). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

²⁸ Cf. o.c., p. 29.

²⁹ Entiendo que por ejemplo existen experiencias de este tipo en el trabajo con los futuros médicos en los campos clínicos dentro de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

³⁰ Cf. o.c., p.72-84.

- Pluridisciplinariedad: Es la yuxtaposición de disciplinas más o menos cercanas dentro de un mismo sector de conocimientos. Es una relación de mero intercambio de información. Otorga una mayor posibilidad para transferencia de contenidos y procedimientos, aunque en este caso la intercomunicación quede circunscrita a situaciones y fenómenos que tienen una cierta semejanza.
- Interdisciplinariedad, propiamente dicha: Implica una voluntad y compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender claramente unas de otras. Aquí los contenidos se encuentran organizados en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas. Quienes tienen esta preparación están más capacitados a enfrentarse a problemas que trascienden los límites de una disciplina concreta y para detectar, analizar y solucionar problemas nuevos con los que nunca antes ha tratado.
- Transdisciplinariedad: Es el nivel superior de interdisciplinariedad, desaparecen los límites entre las diversas disciplinas y se constituye un sistema total que sobrepasa el plano de las relaciones entre tales disciplinas. La integración se da aquí dentro de un sistema omnicomprendivo, en la persecución de unos objetivos comunes y de un ideal de unificación epistemológico y cultural.

En otro aspecto el autor señala cuatro modos de integración que podemos considerar³¹, a saber:

1. Integración correlacionando diversas disciplinas: Se asume que existen diversas asignaturas y que de alguna manera se trata de coordinar ciertos contenidos que pueden ser comunes.
2. Integración a través de temas, tópicos o ideas: Aquí la vertebración de las distintas áreas de conocimiento o disciplinas se llevaría a cabo mediante temas, tópicos o ideas.
3. Integración en torno a una cuestión de la vida práctica y diaria: Aplicada a situaciones o problemáticas que requieren conocimientos, destrezas, procedimientos que no se pueden localizar fácilmente en el ámbito de una determinada disciplina.
4. Integración desde los temas o investigaciones que decide el alumnado, ésta se subdivide en los siguientes tipos:
 - Integración a través de conceptos.
 - Integración en torno a períodos históricos y/o espacios geográficos.
 - Integración sobre la base de instituciones y colectivos humanos.

³¹ Cf. Idem., p.204-207.

³² Cf. Yus, R. (1998). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Editorial Graó, p.11

- Integración en torno a descubrimientos e inventos.
- Integración mediante áreas de conocimientos.

Esta última perspectiva arroja posibilidades importantes para nuestro propósito de propiciar el diálogo fe y razón. Se trata de agrupar aquellas disciplinas que mantienen similitudes importantes en contenidos, estructuras conceptuales, procedimientos, metodologías de investigación, etc. Un ejemplo es incorporar en los proyectos de carrera o planes de estudio la dimensión de formación filosófica y teológica.

Para el caso en cuestión, cabe muy bien una integración que correlacione diversas disciplinas, pero también, perfectamente el diálogo fe-razón puede actuar como un tema o tópico que organice las disciplinas al interior del plan de estudios, por lo menos cuando se cuenta con un área o dimensión de formación filosófica y teológica al interior de ellos.

No obstante, podríamos preguntarnos: ¿Cómo incorporar el diálogo fe-razón al currículum de tal manera que éste sea abordado de una manera transversal, y así el objetivo planteado trascienda el área restringida a una dimensión filosófica y teológica de formación?

Para Rafael Yus³² los temas transversales son un conjunto de contenidos educativos y ejes conductores de la actividad escolar que, no estando ligados a ninguna materia en particular, se puede considerar que son comunes a todas, de forma que, más que crear disciplinas nuevas, se ve conveniente que su tratamiento sea transversal en el currículum del centro.

El autor señala que estos ejes siguen un proceso de concreción curricular con una lógica deductiva, es decir, cabría esperar que el diálogo fe-razón, señalado en el primer nivel de concreción curricular, se vea reflejado en los siguientes, de modo que exista una coherencia entre los niveles.

La obra de Yus citada sugiere variadas maneras de organización curricular transversal, destacamos dos por su relación con nuestra preocupación:

1. Transversalidad disciplinar: Se obtienen dentro de cada área. Consiste en el tratamiento específico en cada área de un tema transversal, pero que aparece en momentos sucesivos del curso y no como un tema más añadido al conjunto de contenidos del área. Este tipo es el que cabría esperar como mínimo en la dimensión filosófico-teológica del currículum.
2. Transversalidad curricular: Ligada a las diferentes áreas o dimensiones que componen un currículum. Sería esto la ideal, es decir, que todos los cursos del currículum de un proyecto de carrera o plan de estudio lo tuviera considerado cuando sea posible.

Considerar el diálogo fe-razón como un tema transversal supone una estrategia para su trabajo acorde con los elementos curriculares propuestos.

Finalmente podemos tener en cuenta las siguientes sugerencias:

- Se debe considerar permanentemente que los procesos de enseñanza-aprendizaje afectan tanto al componente cognoscitivo como afectivo. Para ello es necesario que el profesor proponga situaciones que pongan en conflicto sus conocimientos, creencias y sentimientos, de manera ajustada al nivel de desarrollo de los alumnos.
- Se debe procurar conectar el aprendizaje de conocimientos con los procesos deliberativos. Esto exige la organización del trabajo del aula en torno al debate e implicación emocional del alumno, con temas susceptibles de conectar con su interés.
- El profesor ha de huir del verbalismo y del protagonismo absoluto y, en su lugar, permitir la participación activa del alumno.
- Se ha de asegurar que la adquisición de actitudes se vincule a aprendizajes significativos de informaciones relevantes.
- Al igual se debe procurar una conexión efectiva entre el desarrollo moral, cognitivo y afectivo con los contenidos abordados.
- Se deben procurar planteamientos holísticos ante problemáticas globales.
- El profesorado ha de implicarse en los procesos de cambio actitudinal, poniendo en concordancia sus propios planteamientos con los temas transversales.

De esta manera, hemos recorrido los principales elementos curriculares que consideramos mínimos cuando se pretende hacer del diálogo fe y razón algo más que una linda declaración de intenciones.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, J. (2000). *Didáctica, currículum y evaluación*. Buenos Aires: Miño Dávila Editores.
- ANDER-EGG, E. (1996). *La planificación educativa*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- A.A.V.V. (2000). *Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria*. Santiago: CINDA.
- A.A.V.V. (2001). *Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior*. Santiago: CINDA.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*. Barcelona: Editorial Ceac.
- BERNSTEIN, B. (1988, to.1975). *Clases, códigos control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- BOLAÑOS, G. y MOLINA, Z. (1990) *Introducción al currículo*. San José: UNED.
- BRUNNER, J. (2000). *Globalización y el futuro de la Educación: tendencias, desafíos y estrategias*. Santiago: UNESCO.

- CERDA, H. (2000). *Evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos competencias y desempeño*. Bogotá: Editorial Magisterio
- CISTERNAS, F. (2001). *Teoría y Enfoques curriculares*. Documento original para el programa de magíster. UCSC: Facultad de educación.
- DELGADO, K. (1996). *Evaluación y calidad de la educación*. Colombia: Editorial Magisterio.
- DOMINGUEZ, G. (2000). *Evaluación y Educación: modelos y propuestas*. Buenos Aires: Ediciones Fundec.
- ESCUADERO, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis.
- ESTEBARANZ, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Publicaciones Universidad de Sevilla.
- FERRADA, D. (2001). *La diversidad de racionalidades en las distintas acciones pedagógicas*. Revista de Ciencias de la educación. Madrid: Instituto Calasanz.
- FERRADA, D. (2001). *Perspectivas y enfoques curriculares*. Documento interno de la facultad de educación. UCSC: Facultad de educación.
- FERRADA, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- GARCIA HOZ, V. (1993). *Tratado de educación personalizada*. Madrid: Ediciones Rialp S. A.
- GAGNE, R. y BRIGGS, L. (1993, reedición). *Las Condiciones del Aprendizaje*. México: Trillas.
- GALLEGO, R. (1999). *Competencias Cognoscitivas. Un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Colombia: Editorial Nomos.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1995). *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- HERNANDEZ, P. (1998). *Diseñar y Enseñar*. Madrid: Narcea.
- HERNANDEZ, R. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- HOUSE, E. (1994). *Evaluación ética y poder*. Madrid: Morata.
- JUAN PABLO II. (1990). *Constitución Apostólica sobre las Universidades Católicas*. Roma: Editorial Vaticana.
- JUAN PABLO II. (1998). *Carta Encíclica sobre las relaciones entre la Fe y la Razón*. Roma: Editorial Vaticana.
- MACORMICK, R. (1997). *Evaluación de Currículum en los Centros Escolares*. Madrid: Morata.
- MARTINEZ, C. (1997). *Evaluación de Programas Educativos. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- MERINO, P., (2003). *Develación del diseño curricular de la dimensión de formación filosófica y teológica en cuanto a si propicia el diálogo fe y razón en los alumnos de ingeniería de la UCSC*. Tesis de Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- ROMAN, M. (1999). *Aprendizaje y Currículum. Didáctica sociocognitiva aplicada*. Madrid: Editorial EOS.
- ROMAN, M. (1999, 2ª edición). *Currículum y Programación. Diseños curriculares de aula*. Madrid: Editorial EOS.
- RUIZ, J. (1996). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. España: Narcea Ediciones.
- SANTOS, M. A. (1996). *Evaluación Educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Argentina: Magisterio Río de la Plata.

- STENHOUSE, L. (1995 to. 1981). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (1998) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*, Madrid: Morata.
- TYLER, R. (1973 to. 1954). *Principios básicos del Currículum y del Aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCION (1991). *Declaración de Principios y Estatutos Generales*.
- Verdugo, M. (1994). *Evaluación curricular: una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- YUS, R. (1998) *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*, Editorial Graó, Barcelona.
- ZABALA, M. (1997). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.

Artículos de revistas citadas:

- MERINO, P. y ARANEDA, A. (2003). "Construcción del currículum de la carrera de pedagogía en religión y moral". Revista *REXE*, vol. 2, nº3. Facultad de Educación UCSC.
- PASCUAL, E. (1998). "Racionalidades en la Producción Curricular y el Proyecto Curricular". Revista *Pensamiento Educativo*, vol.23, Facultad de Educación: PUCCH.
- PINTO, R. (1998). "La teoría del currículo mínimo y su relación con el Proyecto curricular de centro educativo". Revista *Pensamiento Educativo*, vol. 23. Facultad de Educación: PUCCH.
- TORANZOS, L. (1996). "Evaluación y Calidad". *Revista Iberoamericana de Educación*, vol.10, enero-abril.