

Apuntes para una reflexión en torno al currículo crítico octagonal. Caso: Mesa de Humanismos¹

Germán Darío Hernández - Zuluaga²

Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia (TdeA), Colombia

Lizeth Palacio - Ríos³

Universidad Católica de Oriente, Colombia

*Autor de correspondencia: germandario222@hotmail.com

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO REFERENCE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO

Hernandez-Zuluaga, G.D. y Palacio-Rios, L. (2022). Apuntes para una reflexión en torno al currículo crítico octagonal. Caso: Mesa de Humanismos. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 148-165. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061111>

Recibido: febrero, 3 de 2022

Revisado: febrero, 24 de 2022

Aceptado: mayo, 11 de 2022

Resumen: El presente artículo hace un breve recorrido por la génesis del proyecto “Construcción de un currículo crítico en filosofía, ética y educación religiosa escolar”, realizado por los docentes de la Mesa de Humanismos del municipio de Rionegro. Para cumplir con el objetivo de la reflexión investigativa se llevaron a cabo cuatro momentos: el primero, la revisión del material producido por la Mesa de Humanismos; el segundo, el análisis de las prácticas pedagógicas que se articularon con el currículo crítico octagonal; el tercer momento, pone en tensión la puesta en escena del currículo crítico octagonal con la producción intelectual de la Mesa; y, en último momento, se realiza una síntesis de las reflexiones que surgen a partir del análisis crítico. Luego, se aborda elementos constitutivos de la propuesta curricular octagonal y los enfoques curriculares encontrados en la práctica de los docentes para desembarcar, finalmente,

¹ Artículo de reflexión investigativa derivado del proyecto de investigación: “Construcción de un currículo crítico en filosofía, ética y educación religiosa escolar”, avalado y financiado por la Universidad Católica de Oriente (UCO).

² Estudiante de Doctorado en Educación y Estudios Sociales, Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia (TdeA). Magister en Educación Universidad Católica de Oriente (UCO). Docente, Universidad Libre de Cali, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7451-828>. E-mail: germandario222@hotmail.com, Valle del Cauca, Colombia.

³ Estudiante de Maestría en Educación, Universidad Católica de Oriente (UCO). Docente de la Secretaría de Educación de Rionegro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2225-8876>. E-mail: lizparios@gmail.com. Antioquia, Colombia.

en una reflexión crítica en torno al mismo diseño curricular y una descripción de la transformación de la Mesa de Humanismos en torno al tema de lo humano y el conflicto como resultado de investigación.

Palabras clave: educación (Tesauros); currículo crítico octagonal, Mesa de Humanismos, reflexión (Palabras clave del autor).

Reflections around the curriculum octagon. Case: Roundtable discussions

Abstract: This article makes a brief tour starting from the origins of the project called "Construction of a critical curriculum in philosophy, ethics and religion at school", carried out by the teachers who make roundtable discussions in the municipality of Rionegro. To fulfill the objective of this reflective research, four moments were carried out: the first, it was about reviewing the materials produced by the teachers who take part in the roundtable discussions; the second, the analysis of the pedagogical practices that were articulated with the curriculum octagon; the third moment, the curriculum octagon is presented along with the intellectual production coming from the teachers; and, finally, a synthesis is made based on the reflections that arise from critical analysis. Then, some essential elements are taken from the curriculum octagon proposal and the curricular approaches found in the teachers' practice to result in a critical reflection on the curricular design and a description about how the roundtable discussions transform humanism as a result of research.

Keywords: education (Thesaurus); curriculum octagon, roundtable discussions, reflection (Author's keywords).

Anotações para uma reflexão sobre o currículo crítico octogonal. Caso: Mesa de humanismos

Resumo: Este artigo faz uma breve análise da gênese do projeto "Construção de um currículo crítico em filosofia, ética e educação religiosa escolar", realizado pelos professores da Mesa de Humanismos do município de Rionegro. A fim de cumprir o objetivo da reflexão investigativa, foram considerados quatro momentos: o primeiro, a revisão do material produzido pela Mesa de Humanismos; o segundo, a análise das práticas pedagógicas que foram articuladas com o currículo crítico octogonal; o terceiro momento, coloca em tensão a encenação do currículo crítico octogonal com a produção intelectual da Mesa; e, finalmente, é realizada uma síntese das reflexões que surgem a partir da análise crítica. Em seguida, são abordados os elementos constitutivos da proposta curricular octogonal e os enfoques curriculares encontrados na prática dos professores para desembarcar, finalmente, em uma reflexão crítica sobre o próprio desenho do currículo e uma descrição da transformação da Mesa de Humanismos em torno do tema do humano e do conflito, como resultado da pesquisa.

Palavras-chave: educação (Tesauros); currículo crítico octogonal, Mesa de humanismos, reflexão (Palavras-chave do autor).

Introducción

Para iniciar, se hace necesario realizar las siguientes aclaraciones terminológicas en torno a lo que se comprenderá como apunte y crítica. Existen dos razones fundantes para hablar de un apunte, la primera es porque el mismo es una forma de escritura y la

segunda, consecuente a esta, es porque la escritura es un acontecimiento fundacional dado que al escribir se está reordenando el mundo. En este sentido, se comprende que el verbo apuntar indica señalar, poner en seña y, en este caso, el apunte es la estrategia para evidenciar la reflexión crítica del currículo. Asimismo, etimológicamente hablando, la palabra crítica proviene del latín "criticus" y éste, a su vez, del griego κριτικός "kritikós" que indica capacidad de discernimiento, pero a la vez, crisis, quebradura, juicio y decisión.

Este apunte de reflexión crítica ha de girar en torno al currículo crítico octagonal, el cual es una propuesta curricular elaborada a partir de un proceso de investigación con los docentes de la Mesa de Humanismos del municipio de Rionegro. En este sentido, los apuntes para la crítica al currículo crítico se constituyen como una crítica a la misma crítica, es decir, como la posibilidad de reflexionar la misma crítica, como escenario para continuar un ejercicio de investigación, entendiendo que no podría existir una verdadera crítica sin una crítica a la crítica.

Lo que se espera con este proceso, finalmente, es identificar los elementos que dan fuerza a la propuesta, pero a la vez, encontrar aquellos puntos en los cuales el currículo no responde a un verdadero enfoque crítico y cuáles han sido los factores asociados a esta ausencia, en aras de fortalecer el proceso de investigación.

Memoria heurística del currículo crítico octagonal

La construcción del currículo crítico octagonal nació de una propuesta de investigación⁴ que pretendió replantear los diseños curriculares establecidos bajo lógicas horizontales y verticales en las instituciones educativas del municipio de Rionegro. Esta inquietud investigativa surgió en el campo de los humanismos y se concretó en la Mesa de Humanismos del mismo municipio dada la complejidad de este campo del conocimiento, con el deseo de fortalecer las competencias en este ámbito y darle la importancia que le corresponde en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este proyecto se enmarcó al interior de la investigación proyectiva que, por medio de la investigación-acción, permitió: observar y explorar las prácticas de formación en los campos disciplinares seleccionados para describirlas de forma contextualizada y, de esta manera, caracterizarlas, interpretarlas y analizarlas, con el fin de que fueran comprendidas por los actores participantes a través de las observaciones y, por último, proponer una nueva alternativa enmarcada en la construcción de una propuesta curricular contextualizada y pertinente con las realidades previamente estudiadas.

Esta alternativa se dio desde un diseño de campo (experiencial) y uno documental (análisis textual), articulados gracias a un proceso de formación dirigido a los docentes-participantes en términos contextuales, teóricos, metodológicos, curriculares y evaluativos, que diera pautas para el abordaje de las prácticas pedagógicas en las áreas de Filosofía y Educación Religiosa escolar y el mejoramiento de la calidad educativa. (Pérez, 2013, p. 5)

La modalidad investigación-acción indica un sentido interactivo, cuyos orígenes se remontan a los planteamientos de Kurt Lewin que, hacia 1946, utilizó por primera vez este término. La investigación acción pone en evidencia las relaciones establecidas entre lo social y la formación de las personas, las maneras de reproducción cultural y de transformación y creación de las relaciones sociales, las lógicas del poder, la educación y la construcción de la conciencia para la emancipación desde una perspectiva crítica.

Para llevar a cabo los propósitos inicialmente planteados, la Universidad Católica de Oriente y su Facultad de Ciencias de la Educación, concretaron un compromiso de

⁴ Construcción de un currículo crítico, en las áreas de Filosofía, Ética y Educación Religiosa escolar, municipio de Rionegro-Antioquia presentado en el año 2013 a la dirección de investigación y desarrollo de la UCO y ejecutado en el año 2014, a través de la estrategia de la Mesa de Humanismos, con participación de docentes de dichas áreas.

cooperación mutua con la Secretaría de Educación del Municipio de Rionegro y crearon la Mesa de Humanismos, conformada por los docentes que orientan las áreas de Filosofía, Ética y Educación Religiosa escolar en diferentes instituciones educativas públicas y privadas del municipio. Es importante resaltar que:

Una mesa de trabajo de maestros es un conversatorio permanente de reflexión, construcción colectiva y socialización de teorías y prácticas educativas, según las disciplinas de formación en cuestión, para la consolidación de redes académicas que articulen elementos pedagógicos, didácticos, curriculares, disciplinarios, investigativos y evaluativos. (Pérez, 2014, p. 4)

Con la Mesa de Humanismos conformada, en los primeros encuentros del año 2014, se socializó el proyecto con los docentes participantes para que la construcción del currículo crítico se diera en términos de colectividad. En estos primeros encuentros, se inició una fase diagnóstica con los docentes a partir de la pregunta: ¿cuáles son los elementos que usted como docente tiene en cuenta al momento de construir una malla curricular en el campo específico? La información recolectada permitió un punto de partida para abordar el itinerario de trabajo y los espacios de formación que se tenían programados en el escenario de la Mesa de Humanismos.

Los dos encuentros posteriores se enmarcaron en la recolección de las mallas curriculares de las instituciones educativas que participaron en el proceso, con el propósito de analizar los diseños y develar el enfoque curricular que permeó cada una de ellas. Este proceso de análisis se dio a través de matrices para visualizar los componentes estructurantes de las mallas curriculares y la relación entre el contenido de las mallas y los lineamientos curriculares nacionales en cada área. Una vez identificados los enfoques curriculares implícitos en los diseños, se sentaron las bases del trabajo a desarrollar con los maestros de la mesa.

Como se había planteado desde el inicio, el escenario de la Mesa de Humanismos tuvo un carácter formativo, de manera que se consolidaran nuevos conceptos, recordaran otros y, de allí, seguir caminando hacia la construcción, deconstrucción y reconstrucción de significados. Estos espacios formativos, articulados a la mesa, fueron:

- Jornada de formación: "Conceptos básicos del currículo"⁵
- El seminario "Culturas juveniles y su influencia en el desarrollo del pensamiento filosófico y religioso colombiano"⁶
- La articulación y el acompañamiento desde la Mesa de Humanismos en lo referente a la realización de la X versión del Foro Intercolegial de Filosofía "Mito y Religión".

También, se realizó un ejercicio de generación de información por medio de tres grupos focales, en los cuales se abordaron experiencias pedagógicas relevantes desde perspectivas contextuales, pedagógicas, didácticas, curriculares y evaluativas, con el propósito de documentarlas y valorarlas como saber pedagógico construido por los docentes.

Después de la fase formativa y de recolección y análisis de la información, se realizaron talleres para materializar la construcción colectiva del currículo. El primer taller permitió que los docentes se acercaran con más ahínco a la propuesta crítica y ahondaran en la lectura del contexto, y cómo esas realidades se relacionaban o se ponían en tensión con los componentes del conocimiento de cada campo de formación.

⁵ Orientada por el Magíster William Alberto Valencia Rodríguez, docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente.

⁶ Realizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Oriente y la delegación de Pastoral Educativa de la diócesis de Sonsón-Rionegro.

El segundo taller, permitió socializar los hallazgos del primero e indagar sobre una posible didactización de esos campos problemáticos, criterios emergentes y la visibilización de elementos valorativos.

Finalmente, el grupo investigador se dispuso a sistematizar la información y elaborar una propuesta de currículo crítico octagonal a partir de la elaboración del texto "Orientaciones para el maestro de humanismos", donde se da cuenta del componente disciplinar, el curricular (con la propuesta para cada área), el didáctico y el valorativo. Este ejercicio se logró a partir de los hallazgos de la caracterización curricular, el grupo focal, los talleres y los espacios de praxis pedagógica en la Mesa de Humanismos.

Metodología

Para llevar a cabo este ejercicio de reflexión investigativa, fue oportuno partir desde la revisión de resultados obtenidos en la construcción participativa del currículo crítico octagonal, elaborado con los docentes de la Mesa de Humanismos del municipio de Rionegro Antioquia y acompañado por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Oriente. En este sentido, el punto de partida es el mismo currículo crítico como construcción abierta a la reflexión, el análisis y la deconstrucción permanente.

De acuerdo con lo anterior, el proceso de reflexión investigativa se desarrolló en cuatro momentos fundamentales:

En primer momento, se llevó a cabo una revisión del material producido por la Mesa de Humanismos a través del material denominado "Orientaciones para el maestro de humanismos", extrayendo de este texto los aciertos y oportunidades de mejoramiento para la cualificación de las prácticas curriculares.

En segundo momento, se analizaron las nacientes prácticas pedagógicas como forma de articulación con el currículo crítico octagonal, evidenciando en este proceso las concepciones, interpretaciones y aplicaciones prácticas de la propuesta en las aulas de clase.

En tercer momento, se puso en tensión la producción intelectual de la mesa, con las interpretaciones de los docentes frente a la aplicación del currículo crítico octagonal, dando de esta forma un espacio a lo que se ha denominado una crítica a la crítica.

Por último, en el cuarto momento, se sintetizaron las reflexiones que surgieron del análisis crítico y se propusieron oportunidades de mejoramiento para la dinamización del currículo crítico octagonal y su efectiva incorporación al aula de clase del maestro de humanismos.

Desarrollo del tema

Primer apunte para la reflexión crítica del currículo

El desarrollo de esta propuesta curricular, innovadora por sus apuestas críticas en las relaciones académicas de los humanismos en el aula de clase, no solo desafió los diseños tradicionales, sino que permitió que el equipo de docentes investigadores realizara una reflexión profunda sobre sus propias prácticas pedagógicas, hasta el punto de confrontarlas y cuestionarlas. Es decir, pensar una propuesta curricular crítica

significó romper esquemas de planeación que desde siempre se había asumido según orientaciones legalistas y que coincidían, por obligatoriedad, con el ideal formativo de la nación en términos de competencias académicas.

Se crea entonces, un desgarramiento de las concepciones en torno al currículo; en este punto, no se trataba de componer diseños estándares para ser replicados y perpetuados, sino más bien, de abrir un campo de posibilidades para que el docente pensara su propio quehacer pedagógico en aras de fortalecer procesos, pero también, de reconocer sus propios desaciertos y limitaciones y, finalmente, orientarlos a la transformación permanente del currículo.

El primer obstáculo que enfrentó la elaboración de la propuesta, entonces, fue el mismo temor que pudieron sentir los docentes al pensar en otras maneras de formar, y en este sentido, de la manera como estas nuevas formas pudieran ser tomadas por otros agentes administrativos de la comunidad académica como rectores, coordinadores y entes gubernamentales. Un primer escenario de acercamiento a la propuesta curricular octagonal pudo ser de desconcierto, duda y cuestionamiento, sin embargo, estos mismos elementos permitieron el reconocimiento de una necesidad latente de atreverse a ir más allá de lo establecido y aventurarse a resignificar la cotidianidad del aula de clase.

Un segundo obstáculo enfrentado, fue la puesta en escena de las prácticas curriculares que los docentes estaban llevando a cabo en sus procesos académicos, que además de ser de un orden legalista y estandarizado, estaban muriendo en la misma aula de clase sin ningún impacto social visible. Esto implicó una reflexión profunda en torno a la concepción de la educación y al ideal de hombre que se pretende formar desde las filosofías institucionales, cuestionando, de esta manera, si la reproducción sistemática de contenidos o la memorización de los mismos serían suficientes para generar conocimientos significativos en el estudiante y si este hecho contribuía a la formación integral del ser humano.

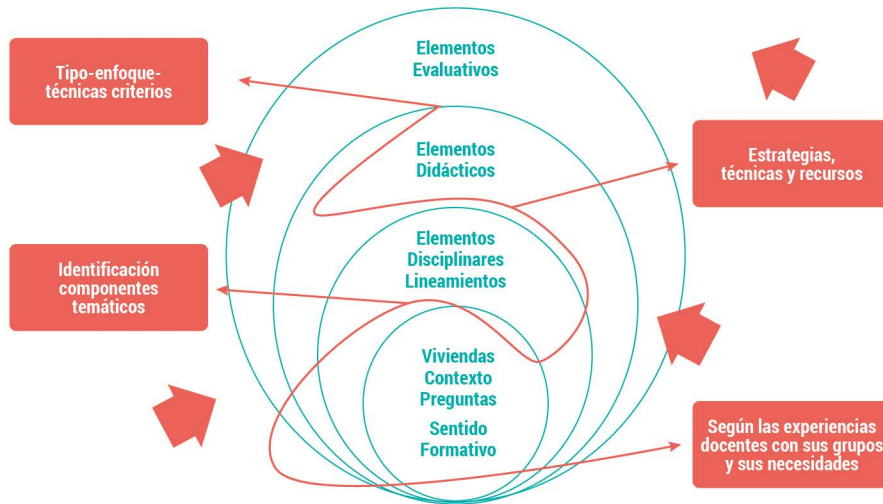
Como se hace evidente, la propuesta curricular octagonal exigió un desacostumbramiento de conceptos preestablecidos, puso en tensión los ideales de formación con las realidades formativas de los docentes y desafió decididamente, la voluntad creadora y propositiva de los integrantes de la Mesa, quienes al hacer reconocimiento de sus propios procesos, se vieron ante el reto de pensar, de manera más detenida, cómo generar impactos significativos en la comunidad educativa a través de los campos académicos.

Currículo crítico octagonal

Para lograr dicha investigación, se recurrió a la modalidad de investigación-acción, como se planteó anteriormente, en la medida que todos los docentes participantes de la Mesa no fueron asumidos como sujetos investigados, sino como agentes investigadores o coinvestigadores. Para ser consecuentes con esta modalidad de investigación, se implementaron las siguientes técnicas: la observación participante y no participante, la revisión documental, los grupos focales y los talleres, en el marco de una Mesa de Humanismos.

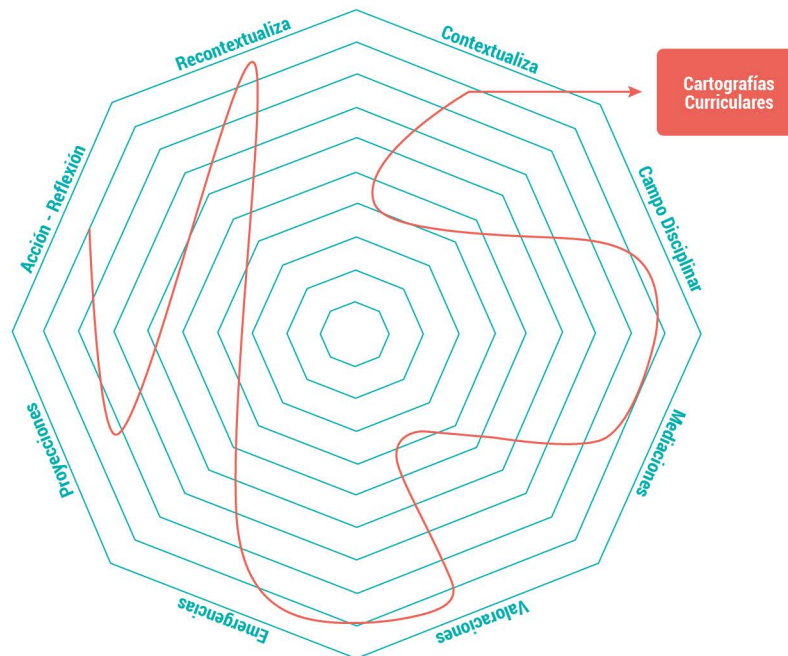
El currículo octagonal, paralelamente a la construcción de un octágono en la geometría clásica, responde a ocho lados y ocho vértices (los lados corresponden a los componentes del currículo, mientras que los vértices son las tensiones y relaciones que se establecen entre cada componente) (...) Esta metáfora en la construcción del octágono implica cuatro revoluciones curriculares: la del saber ser, la del saber, la del saber hacer y la del saber convivir, que se proponen implícitamente en la construcción del currículo crítico octagonal, cuya mediatrix es la concepción y práctica de una pedagogía socio crítica. (Pérez, 2015, pp. 60-61)

Figura 1
Relación entre los campos contextuales, disciplinares, didácticos y evaluativos



Nota. Adaptado de *Relación entre los campos contextuales, disciplinares, didácticos y evaluativos*, Comunidad Académica Pensante de la Investigación Acción Participante (CAPIAP), 2014, *Orientaciones para el maestro de humanismos. Material pedagógico de divulgación para la apropiación social del conocimiento*.

Figura 2
Propuesta de currículo crítico octagonal



Nota. Adaptado de *Propuesta de currículo crítico octagonal*, Comunidad Académica Pensante de la Investigación Acción Participante (CAPIAP), 2014, *Orientaciones para el maestro de humanismos. Material pedagógico de divulgación para la apropiación social del conocimiento*.

En este sentido, el currículo crítico octagonal se presenta con un entramado de componentes no convencionales, es decir, los ejes generadores de este currículo no son aquellos utilizados en los diseños curriculares horizontales y verticales. Este

currículo, respondiendo a su esencia crítica, se construye a partir de las experiencias del aula en cuanto allí se evidencian las necesidades o potencialidades que puedan ser abordadas desde las áreas de los humanismos, que para el caso de la Mesa son Filosofía, Ética y Educación Religiosa, pero la propuesta queda abierta para implementarse en otras áreas del conocimiento.

Segundo apunte para la reflexión crítica del currículo

Es importante decir que el proceso investigativo se desarrolló en un escenario propiciado por autoridades educativas de la localidad, razón por la cual se concibió la Mesa de Humanismos como colectividad integrada únicamente por docentes de las áreas de Religión, Ética y Filosofía, es decir, que la reducción a estos campos del conocimiento respondió a una decisión administrativa que impedía generar una mesa individual para cada campo en cuestión, o ampliar el espectro, para trasladar la propuesta a otras mesas conformadas por docentes.

Cabe recordar que los humanismos, como corriente filosófica, retoman fundamentalmente el valor del ser humano, fortaleciendo el pensamiento crítico y racional por encima de cualquier otra tendencia de conocimiento empírico sin bases sólidas que lo pudieran sustentar. En este sentido, sería apropiado cuestionar una propuesta crítica enmarcada en la construcción de un colectivo delimitado, más por decisiones de carácter organizacional, que por la inclusión real desde el sentido propio del humanismo. Así pues, debería ser abarcante en su totalidad y tener en cuenta la voz de todos los actores de la comunidad educativa.

Otro aspecto para tener en cuenta es, que si bien, la Secretaría de Educación del municipio de Rionegro recibió con beneplácito la idea de que la Mesa de Humanismos fuera un escenario de investigación y construcción de saber pedagógico, a la par, se estaba llevando a cabo un proceso municipal de unificación de diseños curriculares. Esto generó en los docentes la duda frente al cómo poder articular el diseño curricular octagonal con la propuesta que se estaba implementando en todas las Instituciones educativas oficiales del municipio de Rionegro. Sin duda la propuesta de homogenizar todas las mallas curriculares de los colegios iba en contravía del enfoque crítico que se estaba abordando desde la Mesa, ya que estas propuestas estandarizadas no tienen en cuenta los contextos particulares de las instituciones y puede caer en un formalismo que impide la transformación curricular, la construcción permanente, el saber pedagógico y el fomento del pensamiento crítico por parte de los docentes y de los estudiantes (Córdoba y Quijano, 2022).

Continúa el desarrollo del currículo crítico

Así, los docentes y los estudiantes se convierten en protagonistas y creativos re-creadores curriculares, ya que son los únicos con posibilidad de identificar las vivencias, las inquietudes o preguntas problematizadoras; y, a partir de ese diagnóstico, poner en tensión con los componentes temáticos, las estrategias o recursos didácticos y los elementos evaluativos. De esa manera, el currículo crítico octagonal propone ocho ejes generadores que son: contextualización, campo disciplinar, mediaciones, valoración, emergencias, proyecciones, acción-reflexión y recontextualización

Los cuatro primeros componentes podrían semejarse a los diseños curriculares tradicionales; no obstante, en su esencia reside una transformación significativa en cuanto a su intencionalidad formativa. Los otros cuatro ejes generadores apuntan a una propuesta de innovación puesto que dan la posibilidad de tener en cuenta factores que no son abordados usualmente en el ámbito curricular⁷.

⁷ Tal es el caso del currículo de orden academicista, histórico y tradicional, es decir, los currículos convencionales que hasta el momento han predominado en la práctica docente. Además, ningún otro currículo que se presente como propuesta crítica posee estos ejes generadores, ya que estos surgen como resultado de la investigación, necesidad del contexto en el que se desenvuelven los docentes y como una construcción colectiva de la mesa de humanismos.

El primer componente, la contextualización, responde a los análisis diagnósticos de las realidades del entorno que rodea a los estudiantes y a sus procesos formativos, busca tener en cuenta las necesidades, expectativas y potencialidades de la comunidad académica. Pretende abordar “las problemáticas descubiertas en el proceso de estudio de la población, y responde a las realidades actuales en las que se ven inmersos los jóvenes, sus vivencias, sus cuestionamientos, sus expresiones culturales y las realidades educativas” (Pérez, 2015, p. 62).

El campo disciplinar, que es el segundo componente, surge del proceso de contextualización y pone en tensión aquellas realidades identificadas con los campos propios del conocimiento, estableciendo preguntas problematizadoras que inciten a los procesos de investigación.

Este proceso de construcción del conocimiento va orientado al desarrollo de las capacidades planteadas en las cuatro revoluciones que responden al currículo crítico octagonal:

Saber ser: desarrollo de la concienciación.

Saber: identificación de las lógicas de poder al interior del campo del conocimiento.

Saber hacer: praxis, reflexión activa que transforma.

Saber convivir: reconocimiento de la historia, comunitaria, local y universal. (Pérez, 2015, p. 62)

Respecto a la propuesta de la mediación, que es el tercer componente, “donde se plantea la construcción a partir de la experimentación concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa, generando de esta manera escenarios de interacción del estudiante con el contexto y el eje problematizador” (Pérez, 2015, p. 62), se encuentra una directa relación con la didáctica y una intencionalidad de procurar estrategias para formar, fortalecer el pensamiento crítico y conducir a revalorizar los humanismos.

El cuarto componente, la valoración, se plantea como la posibilidad de reflexión y construcción en torno a los campos del conocimiento puestos en escena a través de la contextualización, el campo disciplinar y las mediaciones pedagógicas; esto con el fin de acercar al estudiante a indagar y pensar sobre su propio proceso formativo, en aras de que sea él mismo quien identifique si existen vacíos y cuáles serían las medidas apropiadas para superarlos.

A partir del cuarto componente, la valoración, se plantearon cuatro componentes abiertos a la construcción permanente que permitieran al docente pensar y reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas en aras fortalecer los procesos y direccionarlos hacia la construcción permanente del currículo.

En este sentido, el quinto componente del currículo crítico octagonal, las emergencias, pretende mostrar todo aquello que va surgiendo en el proceso en cuanto intereses, expectativas, talentos y potencialidades del estudiante, no solo desde un ámbito académico, sino también desde aquello que va sucediendo en su contexto.

El sexto componente, son las proyecciones, se refieren a todas aquellas actividades transversales que le permitan al estudiante lograr una trascendencia académica, para que sea un mediador de reflexión y transformación para su propio contexto.

El séptimo componente es la acción-reflexión, el cual está orientado al desarrollo de una metacognición de todos los agentes involucrados en el proceso de formación

que permita reflexionar sobre las proyecciones y las convierta en acciones concretas de transformación.

Por último, el octavo componente es la recontextualización, el cual es un punto fundamental en la construcción del currículo crítico octagonal dado que permite valorar el ciclo, reflexionar en torno al proceso a nivel general y generar estrategias que contribuyan al mejoramiento de los procesos (Pérez, 2014).

Como se mencionó anteriormente, el currículo crítico octagonal fue pensado para los humanismos, es decir, para las áreas de Filosofía, Educación Religiosa y Ética y Valores. Dicha construcción del diseño curricular, para responder con las intencionalidades propias del enfoque sociocrítico, se realizó a partir de los hallazgos durante el proceso de investigación, a saber: el análisis de mallas curriculares, los grupos focales, la recuperación de experiencias significativas y los talleres realizados con el colectivo de maestros.

Entonces, se puede afirmar que los hallazgos permitieron la identificación de tres enfoques curriculares presentes en la práctica de los maestros participantes de la Mesa de Humanismos.

Una primera visión es la de un currículo de corte historicista, comprendido como aquel que centra el diseño curricular en períodos académicos, y fundamenta el campo en su dimensión histórica, es decir, en contenidos genealógicos.

La segunda visión, es la de un currículo estandarizado que se ciñe a los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional y comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva instrumental, unidireccional y sin posibilidad de problematización.

Por su parte, el tercer enfoque curricular, es aquel que problematiza el campo de conocimientos e incentiva en el estudiante el pensamiento crítico.

Después de haber aplicado estas técnicas de investigación e identificados los enfoques curriculares predominantes en la práctica de los maestros, se recogieron los elementos contextuales preponderantes que, desde la perspectiva de los maestros y de los estudiantes, merecían atención en la enseñanza de las áreas del conocimiento de interés. Entonces, después de recuperar los diagnósticos y tener claridad sobre las inquietudes, asombros, problemáticas, necesidades vitales, dudas epistemológicas y potencialidades, se realizó una tensión entre dichas realidades con los campos disciplinares y conceptuales. Luego, se propusieron algunas orientaciones para la mediación pedagógica y para la valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay que tener presente que este diseño curricular no fue indiferente a las orientaciones curriculares emanadas por el Ministerio de Educación Nacional. Para el caso de Filosofía, se tuvo en cuenta el documento No. 14 que presenta las orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media (año 2010); y también el documento No. 8 que describe los lineamientos curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía, documento construido por un colectivo de maestros en el año 2006 y liderado por la Universidad Pontificia Bolivariana. Para el caso de la Educación Religiosa, se estudió con detenimiento el documento presentado por la Conferencia Episcopal Colombiana en el año 2012, que presenta los estándares para la educación religiosa, desde preescolar hasta el grado undécimo. Finalmente, en el caso de Ética y Valores Humanos, se tuvo presente el documento de los Lineamientos curriculares del año 1998 y que aún conserva vigencia en la formulación curricular y en las prácticas de formación.

Este reconocimiento de las orientaciones de orden nacional se hace porque los diseños curriculares de las instituciones educativas del municipio de Rionegro (y en general) parten de estos lineamientos emanados por el Ministerio de Educación Nacional. Además, porque a la hora de construir un currículo crítico, se hace necesario la

apropiación del contexto y la valoración de lo que hasta la fecha se ha implementado, con el fin de reflexionarlo y transformarlo.

Sin embargo, no cabe duda de que dichas orientaciones de orden legal y nacional responden a un interés económico y productivo. Tal como se da la división del trabajo en el sistema capitalista, la educación sectoriza la formación en niveles, áreas del conocimiento, escalas de promoción y evaluación. Se trata, de "(...) proteger cada saber para que no se contamine, para que se pueda pensar y producir en un sector limitado, sin ser capaz de poner en cuestión el significado de su trabajo en conjunto" (Zuleta, 1995, p. 195).

Esta división en la educación no garantiza la integralidad en la formación, ni mucho menos la valoración del conocimiento como un todo y un derecho al que pueden acceder los hombres. En esta segregación del conocimiento, lo que se pretende es que el hombre pueda acceder a cierta información, pero nunca a profundidad, nunca con un nivel de investigación y apropiación, pues puede ser una amenaza para la ideología o la clase social dominante.

Ahora bien, precisamente lo que hace el currículo crítico octagonal es rescatar elementos que permitan la emancipación y la transformación de las prácticas pedagógicas y del proceso de enseñanza aprendizaje. Por tanto, la propuesta crítica no puede responder al ideal de división, sino que plantea una reivindicación de lo humano.

En el caso del currículo octagonal en Filosofía, es importante reconocer que, desde este enfoque crítico, la enseñanza de Filosofía no es considerada desde una visión historicista, memorística o como recetario de teorías y postulados de diversos autores. Al contrario, como diría Zuleta (1995), la filosofía es "(...) la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones" (p. 25). Así, la Filosofía es considerada a través de las inquietudes del ser humano que busca la verdad y la realización de su ser, por lo que se hace fundamental que no se plantee un diseño curricular con respuestas concretas, sino con la posibilidad de resolver interrogantes y de formular otros tantos en el proceso formativo. De esta manera, la filosofía se convierte en la espiritualización de la formación humanística, en cuanto permite al hombre explorar en su realidad personal, en lo que le circunda y encontrar caminos propios para dar respuesta.

Por lo tanto, la propuesta para el campo de Filosofía nació a partir de las inquietudes propias de los estudiantes, de su asombro y de sus contradicciones existenciales y epistemológicas. Tanto en la contextualización como en el campo disciplinar, se plantean preguntas abiertas y de suma complejidad, abordadas a partir de los diversos procesos de profundización: teórico, práctico y poético. Estos campos de profundización permiten, a su vez, la integración y transversalización con otras áreas del conocimiento, pues la Filosofía, como madre de todas las ciencias, requiere una apropiación vasta de otros campos disciplinares. En este sentido, se diseñó un currículo que pusiera en tensión dichas realidades diagnósticas, con elementos conceptuales que permitieran abordar los interrogantes planteados a partir de la visión histórica de la Filosofía, pero también de las especialidades que desarrolla la misma en el trascurso de la historia, (ej., Cosmología, Antropología, Psicología, Ética, Estética, Fenomenología de la religión, Epistemología). Esto permite que desde la Filosofía se asuma un enfoque de integralidad y complementariedad.

En el caso de la Educación Religiosa Escolar se presentan aún más controversias, ya que los estudiantes, en especial los jóvenes, manifiestan inconformidad con sistemas religiosos tradicionales, repelen a cualquier tipo de religiosidad y expresan diversas exploraciones del sentido de lo espiritual, lo divino y lo sagrado. En este sentido, y atendiendo al enfoque crítico-social del currículo propuesto, es importante respetar aquello que promulga la Constitución Política de Colombia del año 1991, que declara la libertad religiosa y la igualdad de todas las confesiones ante la Ley (Art. 19). Esto, sin duda alguna, debe generar un cambio de visión en la enseñanza de la educación

religiosa, que permita abortar dogmatismos y abordar el fenómeno religioso desde una perspectiva ecuménica.

Sin embargo, la Ley General de Educación (1994) esclarece la importancia de fomentar la dimensión espiritual de los estudiantes, considerando que hace parte de la integralidad del ser humano. En el artículo 5, del numeral 1, establece que es esencial en la educación:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. (Ley General de Educación, 1994, p. 21)

Por lo tanto, la misma normatividad educativa colombiana reconoce la importancia de fortalecer la dimensión espiritual del ser humano, constituyéndose esta en una posibilidad de humanización y adquisición de valores que aportan al bien propio y de la sociedad.

Respondiendo a este fin de la educación colombiana, pero respondiendo también a la intencionalidad del currículo crítico octagonal, se presenta un diseño más flexible y que aborda las realidades contextuales desde los enfoques antropológico, histórico y crítico-social, superando el enfoque bíblico, cristológico y eclesiológico propuesto por la Conferencia Episcopal Colombiana (CEC), con el fin de flexibilizar la enseñanza de dicho campo y permitir la participación de todas las confesionalidades y perspectivas espirituales y religiosas. Este diseño procura el abordaje de la Educación Religiosa más como un fenómeno espiritual y sagrado, que en la perspectiva de catequesis que enfatizan otros diseños curriculares o instituciones educativas.

El diseño curricular para esta área, en su esencia, concibe la religión y la espiritualidad en clave liberadora y emancipadora, buscando nuevas y significantes experiencias que aporten a la espiritualidad humana. Como lo expresa Panikkar (2005), y como lo apropió el currículo crítico octagonal, la religión:

(...) es aquello que nos "religa" a la realidad en sus múltiples aspectos (...) No debemos confundir religión con ninguna organización (...) La religión "religa" mi espíritu con mi alma y mi alma con mi cuerpo; me "religa" a mí con mis semejantes y con el mundo entero; me "religa" también con el Espíritu, con el misterio. Pero esta descripción no sería verdadera si la "religación" se interpretase como una "ligazón" que merma nuestra libertad. La "religación" religiosa es la consciencia de la religación; esto es, de la relacionalidad del cuerpo místico de la realidad. Al ser consciente de mi religación, esta no me "liga", no me ata, sino que me des-liga, me libera. (p. 197)

Entonces, la propuesta curricular se enmarcó en las inquietudes espirituales de los estudiantes, que son abordadas a partir de los enfoques mencionados y que procuran una visión secular y amplia de la espiritualidad humana. Hay que precisar que, como mediación pedagógica, se propone abordar la educación religiosa a partir de lo experiencial, la observación y la conceptualización abstracta, enfatizando en la experiencia reflexiva y activa como modelos para alcanzar una apropiación de los fenómenos religiosos y espirituales.

La propuesta curricular para esta área concibe la espiritualidad como un ámbito humano más amplio e incluyente que el religioso. La espiritualidad permite que los estudiantes se cuestionen, se inquieten y adopten posiciones críticas respecto al fenómeno religioso y espiritual. Con esto, se propicia que el estudiante, a partir de sus experiencias vitales, construya significados de lo divino y lo sagrado, desde su propia subjetividad.

Para concluir este apartado, el currículo crítico de Ética y Valores Humanos tiene en cuenta la pluralidad y amplitud que abarca dicha disciplina, en cuanto compromete diversas dimensiones del ser humano. Deja también claro, que la ética no puede confundirse con la moral, pero deja la posibilidad de discutir estos dos ámbitos y que cada uno aporte para la consecución de una formación integral y para la libertad. Esta confusión, que es muy usual tanto para maestros como para los estudiantes, la esclarece Cabello et al. (1999) en los siguientes términos: “hoy día ética y moral se usan distintamente, la ética se aplica a los fundamentos teóricos y principios que regulan las costumbres, y moral se relaciona con la aplicación práctica de esos principios” (p. 114). Entonces, si bien pueden darse confusiones respecto a los términos y su aplicabilidad, el diseño curricular procura menguar esta dicotomía a través de una propuesta plural, integradora y vinculante: propone elementos de teorización y espacios para la experiencia ético-moral.

Al igual que en los otros campos, para el caso de Ética y Valores Humanos, se tiene en cuenta la apreciación que el Ministerio de Educación Nacional, a través del documento que describe los lineamientos para dicha área, deja claro que este campo humanístico debe abordarse según las condiciones y realidades de los estudiantes, teniendo presente su etapa de desarrollo y las vivencias dentro y fuera de la institución educativa. De esta manera, se da especial importancia a la ética, no solo como un campo que puede ser abordada en el aula a partir de componentes teóricos, sino más bien como una experiencia que se explicita en la convivencia, la participación democrática y el currículo oculto.

En este sentido, la propuesta curricular para el campo de Ética y Valores Humanos, presenta una perspectiva actualizada e innovadora, que aborda las realidades ético-morales recurrentes en la actualidad, dando especial tratamiento a las contradicciones respecto a la norma, el uso de los medios tecnológicos y comunicativos, las implicaciones de los avances científicos, las dificultades de la comunicación y de los complejos relacionamientos emocionales, así como la realidad familiar y la reflexión autocrítica de los procesos educacionales y formativos.

En definitiva, la propuesta curricular para los tres campos del conocimiento pone en evidencia las necesidades contextuales de las instituciones y que la reivindicación del humanismo prevalece sobre los intereses económicos capitalistas que terminan por llevar al hombre a la alienación con las lógicas de poder – saber intimidadoras y predominantes.

Tercer apunte para la reflexión crítica del currículo

Antes de la caída de los metarrelatos, la realidad era explicada bajo principios de causalidad controlados, que sometían la realidad a esquemas y moldes según las conveniencias o intereses políticos y económicos. Tras el inminente cambio de los sistemas de orden político, formativo y del funcionamiento social, la educación se ha visto ante el desafío de repensar sus presupuestos, y el ámbito curricular no ha sido ajeno a ello. Surge entonces la incertidumbre generalizada, que no solo se ha apoderado de los asuntos científicos, políticos, económicos, morales y religiosos, sino también de la educación.

Ante estos constantes cambios de paradigma, en donde emergen nuevas realidades y búsquedas de significados, nuevos postulados científicos y, por su puesto, nuevos y fugaces avances tecnológicos, el diseño tradicional del currículo que, generalmente, está formulado bajo lógicas lineales, secuenciales y con contenidos independientes, debe ser totalmente repensado. Es necesario que el currículo se replantee, en cuanto debe responder a estas transformaciones: pensar el currículo a partir de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los problemas sociales, políticos, económicos y culturales de carácter mundial y local, así como las necesidades contextuales enmarcadas en el deterioro de la dimensión humanística.

Todos los elementos abordados y expuestos anteriormente permiten deducir que el currículo es un asunto de amplia complejidad, pues compromete multiplicidad de

factores socioculturales, además del entramado de dimensiones y contextos que comprometen a los sujetos implicados en el proceso de formación. Aun con este panorama, que puede desalentar a muchos teóricos de la educación, o que puede crear indiferencia y omisión, la perspectiva curricular no deja de ser un ámbito que atrae la atención de muchos, intentando, a través de la investigación educativa, la reflexión y proposición en este tema. Claro está, que dichas teorizaciones y diseños curriculares, como es el caso del currículo crítico octagonal, están enraizados en la experiencia y el contexto vital de quienes lo reflexionan, lo construyen y son partícipes directos o indirectos.

Esto permite deducir que “el currículo no es solo un espacio de formación para los estudiantes, sino para toda la comunidad educativa en general, y una apuesta de dinamización social para elevar la calidad de vida” (Tobón, 2013, p. 150). Sin esta característica de dinamización que compromete la experiencia curricular, se hace inútil cualquier intento de gestión curricular, pues el currículo en sí mismo comprende la identidad propia de la institución formadora escolar, pero también los retos y realidades del contexto externo, que afectan determinadamente los desafíos de la educación. Esto es lo que procura cualquier propuesta curricular enmarcada en un enfoque crítico-social, socio-formativo y consciente de la complejidad e integralidad (Martín Calvo y Romero Garzón, 2015).

En suma, este es el desafío que comprendió el diseño del currículo crítico octagonal, ya que tuvo presentes, desde la voz de los docentes, las condiciones propias de las instituciones educativas del municipio de Rionegro, pero también consideró profundamente, las características del contexto externo y, sobre todo, las necesidades y potencialidades de los estudiantes y de la comunidad educativa en general según fue percibido por los formadores involucrados de manera directa en el quehacer cotidiano de las instituciones educativas. Por ello, el currículo crítico octagonal, aún sin dilucidar sus impactos visibles y cualificables, tiene como horizonte la pertinencia y la significación positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto ocurre, porque comprende la importancia humanizadora de la educación, además de la necesidad de complejizar, flexibilizar e integrar los problemas del contexto, en miras de abordarlos desde las áreas de Filosofía, Educación Religiosa y Ética y Valores Humanos.

Durante el proceso de investigación y de diseño curricular se presumió que la voz de los estudiantes y de la comunidad educativa estaba explicitada en la voz de los maestros de la Mesa de Humanismos, sin embargo, queda el vacío dentro de la investigación, pues no se emplearon técnicas e instrumentos que permitieran un acercamiento real con los estudiantes y con la comunidad educativa en general para poder conocer, de primera mano, las inquietudes intelectuales de los estudiantes, sus necesidades afectivas, sus asombros, sus perspectivas y significaciones respecto a lo humano y sobre todo, su posición frente a los procesos formativos en los campos del conocimiento planteados.

Ahora bien, no es preciso afirmar que el currículo crítico octagonal en las tres áreas del conocimiento responda a esta pertinencia y abordaje de las problemáticas del contexto, por lo que sería necesario repensar el impacto que se pretende con la propuesta curricular y considerar la posibilidad de que sea un proyecto transversal a todas las áreas del conocimiento para poder responder a la integralidad del proceso formativo. Teniendo en cuenta que el ámbito curricular no se puede fracturar por áreas, pues este se concibe como un sistema abarcante y dependiente, lo apropiado sería que los docentes de las diferentes áreas comprendieran la importancia de una propuesta crítica y problematizaran la propuesta educativa.

La intencionalidad principal del currículo crítico es generar saber pedagógico a partir de ese proceso de reconstrucción permanente del mismo currículo y las cartografías curriculares que surgen de él. Esto se da en la medida que el docente, a través de diversas estrategias didácticas, logra diagnosticar las necesidades formativas y contextuales y ponerlas en tensión con el saber disciplinar, de esta manera, se debería

llegar a la sincronización de las potencialidades del estudiante con sus inquietudes del aprendizaje. Además, el docente requiere de una visión crítica y reflexión pedagógica que le permita identificar las emergencias, las proyecciones, las acciones reflexivas y la recontextualización.

Si no se partiera de las premisas planteadas anteriormente, la propuesta curricular octagonal sería solo un diseño enmarcado en la formalidad sin ningún impacto significativo y ausente del saber pedagógico reflexivo. Esto requiere de una sensibilidad del docente que se debe reconocer como facilitador de un proceso transformador y de alto impacto social, puesto que el currículo crítico octagonal no solo espera impactar de manera directa el contexto institucional, sino que desea trascender al ámbito social.

Para lograr el cometido, el currículo crítico octagonal se encamina en un proceso de transformación de la realidad social y pedagógica, cuestionando las realidades establecidas, las lógicas de poder-saber preponderantes, y planteando la problematización, no solo del contexto, sino también de los campos disciplinares en cuestión. La problematización se convierte en un asunto de suma importancia, pues "(...) asume la cognición humana como una construcción y una práctica social, relacionada con la forma como nosotros actuamos y nos relacionamos en el mundo según las representaciones, estrategias y habilidades que tenemos en un momento dado" (Gómez, 2001, p. 121).

De esta manera, se espera que la propuesta curricular octagonal permita la construcción constante de resignificaciones en las experiencias internas y externas de los sujetos implicados en el acto formativo. Así, el sujeto involucrado en el proceso de formación no solo es permeado por el entorno, sino que tiene la potencialidad de transformar dichas realidades a partir de sus facultades creativas, inquietudes, asombros, paradigmas, deseos, inconformidades y confrontaciones. Con este horizonte emancipador, el currículo crítico octagonal permite que la actividad creadora, estética, dialógica, cognoscitiva, comunicativa y ética, establezcan un hito de transformación en pro del bienestar personal y colectivo (Velasco-Orozco, 2021). A su vez, el currículo se realimenta de estas experiencias vinculantes y significantes, repensando constantemente los diseños curriculares, la mediación, la fundamentación epistemológica de las disciplinas y la valoración pedagógica, como un verdadero acto de reciprocidad.

Ahora bien, es importante considerar que la implementación del currículo crítico octagonal no ha visibilizado una exhaustiva sistematización de los diferentes procesos en las instituciones educativas, sin embargo, los docentes de la Mesa han manifestado que su puesta en escena en el aula de clase se ha llevado a cabo, desde diversas perspectivas de carácter contextual y basado en las exigencias que se han encontrado en los planteles. Este hecho también hace parte de un proceso crítico.

Sería oportuno, entonces, hacer un proceso de indagación por la implementación y documentación del currículo desde la perspectiva de los docentes, y a la vez, incluir de manera directa las voces que surgen de la comunidad educativa en general, puesto que la propuesta carece de la participación de padres de familia y estudiantes en su fase de construcción.

Un elemento para rescatar de la propuesta es que la metodología reflexiva, que en un principio se pensó para la construcción curricular, se convirtió en el escenario para pensar las prácticas pedagógicas de los docentes. Es decir, se da un proceso de fusión entre la propuesta curricular y la mesa de humanismos, hecho que generó que se pensarán nuevas propuestas de investigación pedagógica y, en este sentido, surge el planteamiento de lo humano y el conflicto.

La Mesa de Humanismos: del currículo crítico octagonal a lo humano y el conflicto

Como se ha planteado, la investigación acción, ha permitido concebir a los docentes como agentes investigadores, más que como sujetos de investigación. En este

sentido, la Mesa de Humanismos sigue siendo un espacio propicio para la reflexión de los investigadores en torno a sus propias prácticas pedagógicas en aras de cualificar el servicio educativo, respondiendo a las necesidades del contexto y contrastando estas necesidades con las potencialidades y necesidades educativas de los estudiantes (Abad-Salgado, 2021), tal como lo plantea el currículo crítico octagonal.

Al abordarse desde una perspectiva crítica, reflexiva y propositiva, la Mesa de Humanismos ha respondido de manera adecuada ante aquellos hallazgos que ameritan intervención, tal es el caso de los foros de filosofía, los seminarios de humanismos, entre otras propuestas que se han articulado de manera efectiva al proceso de la mesa. Es decir, este colectivo de maestros no se ha contentado con asumir que hay necesidades educativas, potencialidades u otros elementos que podrían quedarse en una fase descriptiva, sino que, por el contrario, han accedido a generar impactos en la localidad a través de diversas estrategias formativas.

En este sentido, una nueva voz se ha levantado en el escenario de la Mesa de Humanismos ante las realidades del contexto mundial, nacional y local que suscitan una intención de reflexionar en torno al problema de lo humano en relación con el conflicto. Tal reflexión, abre un sin número de posibilidades investigativas que bien podrían ampliar el horizonte y la visión del currículo crítico octagonal, a la vez que suministrarían elementos de gran valor para poner a prueba la efectividad de esta propuesta octagonal.

Tal como lo plantea el currículo crítico octagonal, el proceso formativo debe estar enfocado a que el estudiante identifique las posibilidades existentes en torno al campo disciplinar, y problematice, cuestione, reflexione y construya a partir del mismo. Abordar el tema de lo humano y el conflicto, se convierte en eje generador de conocimientos que puede ser asumido como eje transversal e integrador, ya que el mismo puede ser abordado desde diferentes enfoques a través de las áreas de Filosofía, Ética y Religión, pero también queda abierto a un abordaje más amplio que incluya la visión de otras áreas del conocimiento.

El gran reto de la propuesta curricular octagonal en su fase de implementación será el de generar saber pedagógico a través de las cartografías que surgen de las comunidades, orientado al diagnóstico de la relación existente entre las mismas con el conflicto y lo humano. Es decir, el currículo crítico octagonal se encuentra ante la posibilidad de generar impactos sociales a partir de las problematizaciones que surgen en el aula de clase y más allá de ella.

La Mesa de Humanismos se proyecta como el espacio propicio de reflexión y análisis en torno a las prácticas de los docentes en su puesta en escena de todo aquello que permea el asunto de lo humano y la relación del mismo con el conflicto. Tales reflexiones, podrán ser sistematizadas y valoradas en esta fase a través de la investigación narrativa.

Este giro en la investigación responde a la necesidad de poner en evidencia todas aquellas realidades que surgen de las comunidades educativas, sus contextos y los actores involucrados, directa o indirectamente en los procesos formativos, en esta medida concebimos que la narración “es la única forma lingüística adecuada para mostrar la existencia humana como acción contextualizada. Las descripciones narrativas muestran que la actividad humana es una implicación en el mundo con propósito” (Polkinghorne, 1995, p. 5).

Así pues, el currículo crítico octagonal en su fase aplicativa, ahora narrativa, se proyecta como pretexto para dar voz a las experiencias que surgen en la cultura en torno a realidades propias que indagan por los sentidos de lo humano y el impacto del conflicto en estas vivencias.

Conclusiones

Como se ha mencionado anteriormente, la propuesta crítica, se encuentra ante el desafío de incluir, de manera activa, las voces de los estudiantes y las familias en virtud de sus expectativas, intereses y visiones referentes a los procesos de formación que se llevan a cabo en las instituciones educativas. Además de esto, se deberá incluir la visión de otros docentes de otras disciplinas o campos del conocimiento, a fin de que la propuesta curricular se realmente crítica y pertinente.

La Mesa de Humanismos, en relación con el currículo crítico, constituye la expresión del conflicto y lo humano. Esta transformación final, sitúa al docente en su papel de pedagogo y lo abstrae de una concepción abstracta que pudiera concebirlo como un simple actor funcional del proceso formativo enfrentándolo ante la dimensión investigadora y transformadora que debe asumir como pedagogo para impactar su propio que hacer educativo.

Este giro amplía el horizonte de investigación, y el escenario de la Mesa, con su propuesta metodológica, aporta elementos suficientes para continuar el proyecto y permite vislumbrar una continuidad en la investigación a través de la documentación de los resultados de la propuesta curricular en las instituciones educativas en las cuales se ha implementado.

Finalmente, hacer crítica a la crítica ha de aportar un mejoramiento significativo a la propuesta de investigación curricular. Ya no se trata de justificar el proceso tajantemente, sino de verlo desde la realidad, y en este sentido, permitir visibilizar que hay vacíos y elementos pendientes, voces no escuchadas y escenarios por explorar en el diseño de la propuesta crítica octagonal.

Referencias

- Abad-Salgado, A. (2021). Reflexiones sobre los procesos de enseñanza/ aprendizaje en la educación a distancia. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 132-148. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050910>
- Cabello, C. G., Corbera I. M. y Artaza J. R. (1999). *Formación ética en contextos educativos. Teoría y práctica*. Universidad Central de Chile.
- Comunidad Académica Pensante de la Investigación Acción Participante (CAPIAP). (2014). *Propuesta de currículo crítico octagonal*. CAPIAP.
- Comunidad Académica Pensante de la Investigación Acción Participante (CAPIAP). (2014). *Relación entre los campos contextuales, disciplinares, didácticos y evaluativos*. CAPIAP.
- Conferencia Episcopal Colombiana (2009). *Lineamientos nacionales para el área de educación religiosa escolar*. CEC.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 19. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Córdoba, M. E. y Quijano Vodniza, A. J. (2022). La interculturalidad y la alteridad en la formación investigativa: Consideraciones epistémicas y metodológicas. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 6(10), 15-47. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061002>
- Gómez, J. H. (2001). Competencias: Problemas conceptuales y cognitivos. En Torres, L. F., Marín, G., Bustamante, J. H., Gómez, J. H. y Barrantes E. (Ed.), *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar* (p. 121). Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero, 1994. D.O. No. 41214.

Martin Calvo, J. y Romero Garzón, R. (2015). *Ruta metodológica para la construcción de un diseño curricular desde la formación basada en competencias para la educación superior: El caso de la formación profesional de pregrado*. Universidad Santo Tomás.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares para la educación ética y valores humanos*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2010). *Documento N° 14. Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional y Universidad Pontificia Bolivariana (2006). *Documento N° 8. Lineamientos curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía*. MEN.

Panikkar, R. (2005). *De la mística. Experiencia plena de vida*. Herder.

Pérez F. A., Ríos E. A., Valencia W. A. y Salazar A. (2015). *Orientaciones para el maestro de humanismos*. Universidad Católica de Oriente.

Pérez, F. A. (2013). *Construcción de un Currículo Crítico en Filosofía, Ética y Educación Religiosa* (Proyecto de Investigación). Universidad Católica de Oriente.

Pérez, F. A. (2014). Construcción de un Currículo Crítico: Filosofía, Ética y Religión desde la Mesa de Humanismos. *Memorias del X Encuentro de Profesores de Filosofía*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

Pérez, F. A., Palacio, L. y Hernández, G. D. (2016). Consideraciones para la Construcción Crítica del Currículum y la Didáctica en los Humanismos. *El Ágora*, 16 (2), 571-590. <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v16n2/v16n2a12.pdf>

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. En Hatch J. y Wisniewski R. (Ed.), *Life history and narrative*. (p. 5). Londres: Falmer press.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4a Edición). Ecoe Ediciones.

Velasco -Orozco, J. J. (2021). Naturaleza humana y educación: reflexiones en torno a la formación humana en un mundo incierto. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 5(9), 43-56. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050904>

Zuleta, E. (1995). *Educación y democracia, un campo de combate*. Corporación Tercer Milenio.