

**El currículo: signo mediador entre docentes y estudiantes.
Una propuesta científica, altruista y agapística
de la acción pedagógica inspirada en la obra de C. S. Peirce**

Stefan Palma
(Chile)
Stefan.palma@gmail.com

“El movimiento del amor es circular, proyectando creaciones hacia la independencia y trayéndolas en uno y el mismo impulso a la armonía”(C. S. Peirce, *El Amor Evolutivo*, 1893)

“El amor me lo explicó todo”(Santo Poeta Karol Wojtyla-Juan Pablo II. *Canto de Dios*, 1944.)

Mediante la teoría de signos de C. S. Peirce, sabemos que un signo es algo que está por algo para alguien en algún aspecto o capacidad. Se dirige a alguien creando un signo equivalente o más desarrollado. En este sentido, podemos observar que el currículo está por algo: representar la institución educativa, y que le proporciona la cualidad y la identidad a la estructura curricular. Y para alguien: los estudiantes que deben hacer propio el sentir, los planes de estudio y las conductas y hábitos adecuados a dicho currículo. En la modernidad, era el docente el llamado a representar el eje central del proceso educativo; en la posmodernidad actual, el estudiante es el foco de atención y centro de interés fundamental. Fundar una propuesta educativa, donde el currículo sea lo central, el eje director, la guía y el signo primero, significa remontar en el tiempo, a los orígenes del currículo. Stephen Kemmis, en su libro, “El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción”, nos aclara que, según los estudios de David Hamilton y su colega Maria Gibbons (1980), el término "curriculum" aparece registrado por vez primera en países de habla inglesa en la Universidad de Glasgow, en 1633. Y que en latín, este término significaba una pista circular de atletismo; siendo a veces traducido como "pista de carreras de carros". (Citado por Kemmis, 1993, p. 11). Nótese con esta breve definición relativa al significado original del currículo, cómo representa la idea de movimiento circular. Esto no es menor, pues alude al hecho de cómo dirigir la energía, el esfuerzo y la destinación de los objetivos. Sitúa al currículo al centro de las preocupaciones, el entorno al cual deben girar los actores; en última instancia, la guía por la cual deben desarrollar la actividad de “carrera”.

Pues bien, un currículo inspirado en la obra de C. S. Peirce, contiene toda la riqueza que se podría esperar de una cosmovisión del ser humano, alineada con las necesidades y valoraciones propias del ser científico, altruista y agapístico. Decir que esta propuesta responde a tales necesidades humanas, remite al sentido de que docentes y estudiantes asumen que el currículo es lo primero; es decir, que tanto el propósito como la finalidad de la acción pedagógica significan la cooperación en el desarrollo del marco conceptual estructurado por el modelomismo, para el crecimiento de los aprendizajes en los educandos, y de los docentes. El constituirse el currículo como la esencia de la acción pedagógica significa que debe mantener todo el estatus posible para ejercer esa fuerza de identidad, propósito y finalidad. Aunque los docentes puedan tener las destrezas para realizar mejoras educativas, es imperativo instaurar una cultura de la indagación en la institución. (Brubacher, J.; Case, C; Reagan, T. 2000). Muchas veces, por lo demás, la amenaza para los futuros y actuales profesores es el creciente desarrollo de ideologías instrumentales, tanto en la formación del profesorado como en la pedagogía del aula (Giroux, 2002). Como expuse algún tiempo atrás, la educación en los actuales tiempos no debiera dejar indiferente a nadie, ya que ésta

se ha transformado en instrumental, economicista y carente de fines superiores (Palma, 2000). Se trata de establecer una propuesta curricular universal —no obstante los ideales propios de cada proyecto curricular—, sobre la base de una filosofía imbricada en la noción de razonabilidad peirceana (Palma, 2008). Porque con la llamada consigna a la “calidad” en la educación se ha provocado el surgimiento de la competencia irracional, generando desastrosos resultados en los lugares donde se han implementado tales sistemas filosóficos y políticas educativas utilitaristas (Palma, 2015)

En el orden de lo profesional, los docentes se encuentran sujeto a un rol fundamental: acompañar y dirigir a un grupo de seres humanos con necesidades intelectuales, sociales, axiológicas y espirituales; en un viaje curricular, cuya observancia debe ser la misión más sublime que le impone su quehacer. Para lograr tales fines, se torna imprescindible llevar a cabo una reflexión sobre la teoría y praxis, no sólo del currículo, sino de la propia formación recibida que, en última instancia, será la que dé vida al currículo. En virtud de que ningún cambio en el sistema educativo imperante resultará sólo aplicando modificaciones individuales en los docentes, o en los estudiantes, se torna necesario dirigir un proceso de transformación profunda, en el que puedan los docentes identificarse a través de sus prácticas pedagógicas, en su propia vida (Domingo Segovia y Fernández Cruz; 1999, p. 14). El currículo ha sido el medio por el cual históricamente se ha representado para imprimir un sentido de ser humano, según las necesidades de un colectivo de ideales —baste recordar la educación espartana en contraste con la ateniense—, para dimensionar la fuerza que ésta representa en la formación intelectual, física y espiritual de los estudiantes. Es por estas razones que se presenta la tesis de que, en cualquier forma, nivel o grado que se desee aplicar una educación integral, tanto docentes como estudiantes, deberán asumir el siguiente principio semiótico: ***El currículo es lo primero, que será mediador entre los docentes y los estudiantes.***

Método de enseñanza: El pragmatismo

Una de las problemáticas más agudas en el campo de la educación y, específicamente en lo que respecta a la enseñanza, es la adquisición de conceptos por parte de los estudiantes. Sin embargo, la mayoría de las veces, las preocupaciones se radicalizan al interior de los centros, al promover sólo el aprendizaje memorístico. También ocurre lo que comúnmente se conoce como “pasar los contenidos” a costa de cualquier aprendizaje significativo, mediante el cual existe una completa nebulosa acerca de cuánto realmente han aprendido los estudiantes. El pragmatismo de C. S. Peirce constituye un potente “método para averiguar los significados” de aquellos “conceptos intelectuales” y no caer en la enseñanza de conceptos que sean, o bien estáticos o alejados de la realidad. Para ello, deberíamos fijarnos en si aquellos conceptos poseen una estructura tal que sus elementos de base “puedan girar los argumentos relativos al hecho objetivo” (Peirce, *Pragmatismo*, 107. p. 107). Pero, dada la sobrecarga de programas de estudio en cada disciplina, el abrumador peso de los conceptos que se deben atender, sobrepasa en los límites la posibilidad de aprehenderlos significativamente. Como expuse en “*Semiótica de C.S. Peirce: una pragmática para los textos lógicos*” (2007), para la enseñanza de los conceptos deberíamos fijarnos en su número, atendiendo a la edad intelectual de cada alumno o grupo. Con ello, aconsejaba que no era conveniente sobrepasar los cuatro signos conceptuales por cada tema o Unidad Didáctica. Considerar *qué efectos que pudieran tener concebiblemente repercusiones prácticas*, nos señala que, más allá de lo inmediato de una percepción sobre un concepto, los docentes deberían poner atención en lo relativo a lo concebible, la posibilidad, la generalidad y universalidad. Y obviamente, la posibilidad de agotar el significado de un concepto sólo será posible en el esquema teórico, pues en la realidad, existen infinitas posibilidades de acción. Por tales motivos, instaurar como método de enseñanza el pragmatismo significa reconocer el auto control de los propios docentes, en la formación de pensamientos más plásticos y flexibles de sus estudiantes.

Teoría del aprendizaje: La semiótica

El estudio de la semiótica nos ha permitido conocer que cada cosa o entidad es un signo, y que, como tal, está por algo, nos remite a otro distinta. Y que el mismo ser humano no está ajeno a la noción de signo. De modo que la idea de que el hombre es un signo es precisamente la respuesta básica de Peirce a la pregunta antropológica (Nubiola, 2013, p. 76). La semiótica, siendo así, se constituye como una potente instancia para una teoría del aprendizaje. En efecto, podemos advertir que por cada unidad temática, algunos conceptos claves deben ser aprendidos para ser desarrollados y aplicados. De modo que, como se dijo anteriormente, no sobrepasen en lo ideal los cuatro signos o conceptos claves, para que puedan ser comprendidos sin salirse de los contenidos que expone la Unidad Temática. Esto asegura no sólo la solidez de los contenidos por enseñar, sino que además permite el avance del conocimiento dirigido y creativo, por vía de la propia experiencia personal de los estudiantes. En esta situación es cuando la acción pedagógica o diálogo pedagógico implica un proceso semiótico entre educador, contenidos y estudiantes. Paulo Freire advierte de esta capacidad en el proceso educativo al explicar que “El diálogo pedagógico implica tanto el contenido u objeto cognoscible alrededor del cual gira como la exposición hecha por el educador o la educadora para los educandos sobre ese contenido” (Freire, 2011, p. 146). Asumir la facultad semiótica del estudiante, significa comprender que los conceptos por aprender nunca representan el mismo signo de origen de manera estática o refleja; sino que siempre está abierta la posibilidad de creación, elaboración y creatividad de pensamiento. Inhibir esta condición humana para la semiosis, haciendo que los estudiantes respondan sólo aquellas respuestas prefijadas por una plantilla, es poner candado a la libertad de pensamiento y negar toda apertura a la indagación y al valor de la subjetividad.

Recursos de aprendizaje: *Musement* y abducción

La abducción puede hacer la gran diferencia en un currículo creativo. En la abducción están puestas todas las esperanzas para la libertad humana en cuestiones de pensamiento, razón e imaginación. En ella confluyen aquellas características distintivas del estudiante cuando se deja llevar por la inspiración creativa, que puede ser a través del arte o la ciencia. Es el mundo interior que responde al estudiante integral; el que anhela, sueña y dirige sus metas hacia objetivos nuevos. Como ha explicado Castañares, para Peirce, “su teoría de la abducción (...) resulta imprescindible para explicar desde el acto de percibir a la creatividad artística o científica pasando por la interpretación de todo signo” (Castañares, 2006, p. 138). Este nuevo recurso de aprendizaje parte de la base fundamental de que el estudiante está en posesión de despertar al conocimiento y a sorprenderse de aquellos hechos novedosos, que cada tema de investigación trae consigo. Es una facultad humana de conjeturar sobre eventos, problemas y experiencias personales. Es la posibilidad que tiene el estudiante de liberarse hacia la exploración del mundo y maravillarse de él, generando hipótesis sobre hipótesis, hasta que el espíritu inquisitivo le lleve a ir probando por él mismo cuáles son las más acertadas de ellas, comprobando y deduciendo. Sin embargo, esta capacidad abductiva requiere las condiciones necesarias para crear esa instancia; requiere que los docentes otorguen los tiempos para dejar que el pensamiento vuele en estado libre; como jugando, como divagando. Requiere de la existencia de tiempos para la creación de pensamiento. Es allí, en este tiempo de *musement*, cuando es posible fundar momentos para la abducción. Por lo tanto, *musement* y abducción son los pilares fundamentales como recursos de aprendizaje que vienen a impulsar el pensamiento reflexivo, explicativo y creativo. Con la actual prisa en la cultura de la posmodernidad, donde todos los espacios y tiempos de aula deben ser colmados con actividades prefabricadas por currículos inspirados en la gestión competitiva y económica, la reflexión, el libre juego de la mente y la creatividad son anulados por completo. De allí, la necesidad de instaurar los espacios y tiempos para estas condiciones tan humanas que permiten nueva inteligibilidad.

Evaluación de los aprendizajes: El falibilismo

Un currículo capaz de identificarse con el ser humano integral debe contemplar un sistema de evaluación de los aprendizajes que lo represente, a través de los tres universos de experiencia, como nos propone la cosmología peirceana; mediante la vía de la emocionalidad, de la experiencia con los contenidos y los hechos, y con la creación de hábitos razonables de conducta; que tomarán el ser del estudiante para abarcarlo y desplegarlo hacia el futuro. En este sentido, atender a la idea del falibilismo como entidad evaluativa de los programas curriculares, es desde ya, el gran salto epistemológico sobre la concepción de verdad-error y, al mismo tiempo, una esperanza para la humanidad, como lo señala Catalina Hynes, “La verdad peirceana, como vemos, se erige en la gran meta de la actividad humana que llamamos indagación. Que esta meta sea efectivamente alcanzable no está asegurado pero le da sentido a la tarea. Es a un tiempo la esperanza que nos hace arriesgarnos a emprender el viaje y la causa final que atrae con su *aroma* a la humana inteligencia” (Hynes, 2016, pp.112-113). Entender el papel que juega la razón en la filosofía peirceana significa que ésta no puede descansar sobre conocimientos absolutos e inamovibles, pues el error, como sentido inmanente al ser humano, no deja de acompañarnos en nuestras investigaciones y descubrimientos. El conocimiento, al estar en continua evolución, y con ello la verdad de las cosas, no debería ser un obstáculo para el desarrollo intelectual de los estudiantes, sino más bien un beneficio. En esto radica la fuerza no sólo epistémica de la noción de falibilismo, sino el respeto sobre la naturaleza humana en la adquisición del conocimiento. Por eso, cuando hablamos de una educación integral, nos referimos a los procesos, los propósitos y las finalidades de la acción pedagógica. Lo que Sara Barrena ha venido señalando hace bastante tiempo, al considerar que la educación “(...) no es sólo intelectual, sino también de naturaleza emocional, estética y moral” y que ésta “tiene que hacer pensar a la gente, mostrar cuál es el fin, enseñar a hacer decisiones deliberadas, a conocer el pasado y a manejar el futuro” (Barrena, 2007, p. 298).

¿Por qué una propuesta curricular inspirada en la obra de C. S. Peirce?

Porque esta manera de entender y dirigir el currículo se corresponde, interpreta y representa lo mejor de una cosmovisión científica, altruista y agapística. Un currículo con una identidad tal, viene a estar en armonía con las dimensiones humanas y las necesidades que esperan realizar estudiantes en cualquier disciplina, grado de aprendizaje o edad. Porque es capaz de dar respuesta a todo el espectro humano, evitando caer en el cientificismo radical, o el relativismo liberal. Porque bien pueden el pragmatismo y la semiótica otorgarle un carácter científico a la acción pedagógica; el *musement* y la abducción pueden llegar a ser parte de un espacio para la creatividad, donde los sentimientos, la imaginación y la pasión por aprender desarrollen nuevas ideas y propuestas de trabajo; y el falibilismo, como sistema de evaluación comprometido con el estudiante en formación permanente, genere un altruismo, donde el error no constituya un signo de frustración o discriminación en el estudiante, sino que se traduzca en cooperación y solidaridad en el proceso educativo. Desde allí, es posible acceder a una cultura de la aceptación mutua fundada por el agapismo, o el amor que reúne, congrega y externaliza hacia los demás; recibiendo todos los actores de la acción pedagógica este flujo agapístico. O como dirá Peirce “El movimiento del amor es circular, proyectando creaciones hacia la independencia y trayéndolas en uno y el mismo impulso a la armonía” (C. S. Peirce, *El Amor Evolutivo*, 1893). Tal flujo circular, como una galaxia espiral, en cuyo centro se halla el currículo, expande sus brazos para crear y recibir; en ciclos, donde docentes y estudiantes viajan en movimientos que se retroalimentan constantemente y crecen fortaleciendo las personalidades.

Un currículo inspirado en la obra de C. S. Peirce, permite además, inspirar; porque logra un equilibrio trascendental para los centros e instituciones de educación, en el desarrollo de un bien superior en la acción pedagógica. Ir más allá de los “estándares de calidad” que tienen en permanente competencia a los centros; el egoísmo intelectual, el aprendizaje sólo por fines

utilitaristas, la falta de pasión por la enseñanza, por el aprendizaje, entre otros más; son tareas ineludibles que resolver para la actual condición en que se encuentran las experiencias de los centros de educación y en sus actores principales. Si queremos salvaguardar a las nuevas generaciones, tal vez debamos sin duda recordar las palabras del filósofo y profesor Jaime Nubiola en *“La razonabilidad de C. S. Peirce”* cuando nos señala que, “a estas alturas del siglo XXI nos encontramos con una razón humana en peligro, asaltada por el cientismo que la reduce a una racionalidad mecánica y algorítmica, en última instancia inhumana, y por el relativismo cultural que reduce la razón a meras prácticas comunicativas locales (...). En la defensa y comprensión de la noción peirceana de razonabilidad, de la terceridad, se encuentra muy probablemente una de las claves de la importancia de Peirce para la filosofía, la ciencia y la cultura del siglo XXI” (Nubiola, 2016, p. 31). Efectivamente, en la actual cultura de la posmodernidad en la que nos encontramos, no sólo se amenaza a la razón humana y su gran logro, la ciencia, sino que se socavan las raíces de la fraternidad como entidad de amor y su expresión en el sentimiento de espiritualidad, totalidad y comunión. Por tales preocupaciones es que el recientemente ordenado Obispo auxiliar de Santiago —y uno de los obispos más jóvenes del país—, Monseñor Cristián Roncagliolo, llama a reconocer la realidad en la cual vivimos, en el discurso de su ordenación, “el desafío real implica vivir con realismo (...), reconociendo que hoy día las aguas están agitadas y que la barca de la Iglesia está siendo movida por las fuertes olas de la postmodernidad” (P. Roncagliolo, 2017). Dadas las realidades y preocupaciones generales mencionadas, se torna imperativo instaurar un currículo educacional cuya esencia sea la razonabilidad peirceana; de modo que estaremos dando un primer paso para acercarnos al gran ideal de vida agapístico, donde la razonabilidad constituya en sí mismo un bien superior. Para ello, será necesario “juntar los elementos en un todo orgánico”, como nos señala Peirce, puesto que “en la esfera emocional esta tendencia a la unión aparece como Amor; de modo que la ley del Amor y la ley de la Razón son una y la misma” (Peirce, Recensión de Clark University, 1889-1899. Decennial Celebration. 1900). Cuando asimilemos esto último, seguramente la educación de niños y niñas, jóvenes y adolescentes universitarios sea la gran guía unificadora del humanismo integral, que permita una evolución entre la razón, la ciencia y el amor; mientras tanto, las ideas inspiradas en un currículo prometedor desde la obra de C. S. Peirce constituyen un desafío mucho más que epistémico.

Bibliografía

- Barrena, S. (2007): *La razón creativa. Crecimiento y finalidad del ser humano según C. S. Peirce*, Madrid, Ediciones RIALP, p. 298.
- Brubacher, J., Case, C., Reagan, T. (2000): *Cómo ser un docente reflexivo. La Construcción de una cultura de la indagación*, Barcelona, GEDISA, p. 61.
- Castañares, W. (2006): “La semiótica de Peirce”, *Anthropos*, n. 212, p. 138
- Domingo Segovia, J. y Fernández Cruz M. (1999): *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Cuadernos Monográficos del ICE, n. 10. Bilbao, Universidad De Deusto, p. 14
- Freire, P. (2001): *Pedagogía de la Esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Traducción de Stella Mastrangelo, México, Siglo XXI Editores, 2ª ed., p. 146.
- Giroux, H. (2002): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Traducción Isidro Arias, Barcelona, Paidós, pp. 172-173.
- Hynes, C. (2016): “C. S. Peirce y W.V. Quine en la búsqueda de la verdad”. *V Jornadas “Peirce en Argentina”*, 23 de agosto, 2013, pp. 112-113, compilado en Catalina Hynes y Jaime Nubiola (eds.), *Charles S. Peirce. Ciencia, Filosofía y Verdad*. San Miguel de Tucumán, La Monteagudo.
- Nubiola, J. (2013): *Antropología pragmatista: el ser humano como signo en crecimiento*. S. Barrena y Jaime Nubiola, *Charles S. Peirce (1839-1914): Un pensador para el siglo XXI*. Pamplona, EUNSA, p. 76.
- Nubiola, J. (2016): “La razonabilidad de C.S. Peirce”. Conferencia de clausura de las *III Jornadas “Peirce en Argentina”*, 12 de septiembre 2008, compilado en Catalina Hynes y Jaime Nubiola (eds.), *Charles S. Peirce. Ciencia, Filosofía y Verdad*. San Miguel de Tucumán, La Monteagudo, p. 31.
- Palma, S. (2000): “Educadores críticos: una apuesta para el cambio social”, *Revista chilena de temas sociológicos*, n. 6-7, año IV, pp. 37-43 (Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica Raúl Silva Henríquez).
- (2007): *La Semiótica de C. S. Peirce: una pragmática para los textos lógicos*. Véase en <http://pensamientoycultura.blogdiario.com/tags/logicos/>
- (2008): “La obra de Charles Peirce: aportes significativos a la teoría praxis del currículum educacional modern”. *III Jornadas “Peirce en Argentina”*, 11-12 de septiembre del 2008 (<http://www.unav.es/gep/IIIPeirceArgentinaPalma.html>)
- (2015) “El currículum y los procesos de semiosis: pedagogías, contenidos e interpretantes”. *VI Jornadas “Peirce en Argentina”*, 20-21 de agosto del 2015 (<http://www.unav.es/gep/JornadasPeirceArgentina.html>).
- Peirce, C.S (2008): *Charles S. Peirce. El pragmatismo*. Edición y Traducción de Sara Barrena, Madrid: Ediciones Encuentro, p. 107.
- (2010): *El amor evolutivo y otros ensayos sobre ciencia y religion* (Edición y Traducción de Sara Barrena), Barcelona, Marbot, p. 56.
- Recensión de Clark University, 1889-1899. *Decennial Celebration*. 1900. Traducción castellana de Marta Revuelta (2002). Véase en <http://www.unav.es/gep/ClarkUniversity89-99.html>
- Roncagliolo, C. (2017): “Discurso de ordenación en la Catedral Metropolitana de Santiago de Chile”. 29 de abril. Encuentro Iglesia Católica de Santiago, mayo 2017/año 10, p. 11.
- Karol Wojtyła, (2003) *Pensamientos de luz* (compilación, traducción y estudio crítico de Bogdan Piotrowski). Colombia, Grupo Editorial Norma, 1ª ed., p. 34.
- Kemmis, S. (1993): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. (2º Edic. p. 11) Madrid, Ediciones MORATA. Fecha de la consulta 22/04/17:

<https://amigosunlz.wikispaces.com/file/view/el+curriculum+mas+alla+de+una+teoria+de+la+reproduccion-Kemmis.pdf>