

HACIA UNA CONSTRUCCIÓN DE UNA TEORÍA COMPRENSIVO INTERPRETATIVA DE CURRÍCULO.

*DESDE LOS DISCURSOS DE LOS CASOS DE ESTUDIO, A SUGERENCIAS DE CONSIDERACIONES POR ESTIMAR
EN EL SISTEMA ESCOLAR DEMOCRÁTICO CHILENO*

TOWARDS THE CONSTRUCTION OF A COMPREHENSIVE INTERPRETATIVE THEORY OF
CURRICULUM.

*FROM THE DISCOURSE OF CASE STUDIES TO SUGGESTIONS FOR CONSIDERATION BY THE CHILEAN
DEMOCRATIC SCHOOL SYSTEM*

*Julia Romeo Cardone
Especialista en Currículo
jromeo@uchile.cl*

*Mónica Llaña Mena
Especialista en Metodología de la Investigación
mllana@uchile.cl*

*Universidad de Chile
Cap. Ignacio Carrera Pinto 1045, Ñuñoa*

Resumen: El trabajo que se presenta se centra en la necesidad de proponer un currículo para afianzar valores democráticos en una sociedad postmoderna, caracterizada por incertezas, desconfianzas y tensiones, que ha cambiado su régimen político y, por tanto, requiere asumir el desafío de consolidar un haz de actitudes que correspondan a valores estimados como esenciales, en una convivencia centrada en Libertad, Participación y Solidaridad.

Palabras claves: paradigma, teoría comprensiva interpretativa, currículo.

Abstract: This paper deals with the need to propose a curriculum to support democratic values in a postmodern society characterized by uncertainties, distrustfulness and tensions, which has changed its political regime and, therefore, requires to assume the challenge of consolidating a bundle of attitudes corresponding to values estimated as essential, in a living-together aiming at Liberty, Participation and Solidarity.

Key word: Paradigm, comprehensive interpretative theory, curriculum.

INTRODUCCIÓN

El estado de avance del Programa DAECH¹ sintetiza la gestión del conocimiento que ha implicado la penetración en el universo simbólico del adolescente urbano, escolar chileno, próximo a los dieciocho años, en un contexto histórico de profundos cambios, donde la escuela como agencia educativa tiene que ofrecer su propio aporte; más todavía, cuando los jóvenes

se encuentran próximos a egresar de la Enseñanza Media, y en los momentos de la potencialidad de su primer sufragio.

El equipo de investigación, en consecuencia, se enfrentó a:

- la aplicación de la Reforma Educacional Chilena, sobre la base de la misión pública declarada: *aumentar la calidad de la educación*, hecho que se traduce en el propósito de favorecer el *Desarrollo Humano*, en un sentido integral, superando -así- la concepción de calidad de vida centrada en el aumento del ingreso nacional *per capita*, en un lapso de tiempo determinado;
- la selección y organización de temas transversales, entre los cuales el desarrollo democrático pudiera ser considerado como uno de los temas por insertar a permanencia en los objetivos fundamentales; de preferencia, en los objetivos fundamentales transversales; y, entre otros,
- la carencia de registros de discursos del tipo de sujetos del estudio que permitieran, al menos, una primera interiorización acerca del desarrollo valórico declarado.

En función de lo anterior, la investigación ha sobrepasado su primera finalidad, vinculada al ofrecimiento de un aporte para la selección y organización de la cultura que conlleve un currículo favorecedor de la democracia, en términos de *bases de una propuesta consecuente con las transformaciones sociales que contextualizan al país*, puesto que se comenzó a esbozar una teoría comprensivo-interpretativa, producto de los hallazgos derivados y de las reflexiones generadas acerca de los significados involucrados en los discursos reunidos.

En consecuencia, las respuestas acumuladas acerca de la interrogante generadora de la investigación: *¿Qué sostienen estos jóvenes en relación a libertad, participación y solidaridad?* permitió detectar los constructos simbólicos que se originan desde los distintos niveles socio-económicos representados en el estudio.

De allí que, en el proceso de reducción de los textos, surgió la necesidad de dar cuenta a las comunidades involucradas, a lo menos, de un conjunto de considerandos que permitiera develar las construcciones simbólicas de la cosmovisión de los adolescentes, gestando -así- verdaderas escaleras visuales-mentales que facilitarían el tránsito, desde las experiencias juveniles a las significaciones, y desde éstas, a las motivaciones profundas. Esta estructura arquitectónica ya ha permitido, con el desarrollo alcanzado, encontrar un sentido holístico en la instalación de estos temas en el currículo, incorporando elementos sobre la base de ejes estructurantes que establecen relaciones percibibles en el tejido conceptual urdido.

EJES BÁSICOS DEL CURRÍCULO

Se ofrece la perspectiva de mirada, justamente, desde la proposición de dos ejes básicos que conforman las cuatro dimensiones que se han identificado, y que incluyen la aprehensión de los niveles de abstracción que involucra el campo semántico de flujos; sin olvidar que, el aprendizaje compartido, posibilita la significación didáctica y, sobre todo, una transferencia empática.

Los flujos han sido diseñados bajo el principio de sustentar una realidad como una situación en equilibrio inestable, la que se traduce, no en relaciones de verticalidad, sino -por el contrario- en conexiones interpretativas complejas que obligan al lector a plantearse diversas lecturas.

Recordemos a Kelly (1995, citado en Castells, 2001) en cuanto al nexo entre flujo y morfología de la red. Éste, según los autores señalados, *"se adapta a una complejidad de interacción creciente, y [se utiliza] para pautas de desarrollo impredecibles, las que surgirían del poder creativo de esa interacción"*. (p. 88). Por otra parte, Novak (1998) precisa que los principales elementos de aprendizaje significativo, son el aprendizaje de conceptos, el aprendizaje de representaciones y el aprendizaje de proposiciones; todos elementos presentes -también- en las redes que ofrecemos.

Previamente, se hace necesario especificar lo que estamos entendiendo por currículo, en el tenor de la teoría que presentamos. Se seleccionan, a modo de supuestos fundamentales, algunas afirmaciones con respecto a la perspectiva curricular que se enuncia (Romeo, 1998):

- *"Proyecto de vida, en el que se plasma la jerarquización de los valores establecidos en la comunidad educativa comprometida en sus efectos potenciales"*
- *"Implica una connotación socio-cultural, puesto que es imposible la proposición de un plan y de un desarrollo curricular, en desconocimiento de las comunidades educativas. Tampoco es posible no considerar las demandas de la época; ni -menos todavía- podría concebirse como un instrumento que relegara la preocupación por la persona en sí misma"*. (p. 58).

Luego, de acuerdo con la unicidad propuesta, resulta de interés acotar acerca de la selección de la cultura democrática que se desea sensibilizar. Para ello, justamente, se consideran, en la red de flujos que más adelante se detalla, algunos criterios de organización, sobre los cuales se concibe una dimensión holística como la que -en primera instancia- aquí se divulga.

Sin embargo, nos parece conveniente referirnos, primero, al contexto desde el cual se gesta la teoría que anunciamos. Para ello, nos valemos de lo señalado por Llaña y Escudero (2003) acerca de los adolescentes aludidos, los que interactúan en un contexto específico y complejo, como es el de la

escuela como tejido social, considerándola ésta como organización disciplinaria, cuyos rasgos burocráticos influyen en el espacio social -en las relaciones e interacciones- y, a la vez, son influidos por ella.

Es importante destacar, para profundizar en las dimensiones de la cultura escolar, que las interacciones y las relaciones sociales que se generan en la institución escuela, marcan un vivo contraste con la vida externa de los jóvenes, cuya regulación normativa es más laxa. Sin embargo, en el mundo exterior, se mezclan tradición y postmodernización.

Como bien señala Touraine (1997), "*cultura y economía, mundo instrumental y mundo simbólico se separan*" (p.10). Dicho en otras palabras, los jóvenes están insertos en un mundo incontrolable, en el cual el ethos cultural que se ha ido configurando minimiza valores como los que atiende el estudio.

Expresado de otra forma, la consideración de las prácticas sociales al interior de la institución educativa, inmersas en el espacio y el tiempo de las transformaciones que experimenta la sociedad contemporánea, constituye una referencia esencial para penetrar en la subjetividad de los sujetos de este estudio.

EL CURRÍCULO, UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

No podemos ignorar que los seres humanos reflexionan permanentemente sobre su acción, en el marco de lo cotidiano; hecho que se agrava al estimar que las múltiples y disímiles experiencias a que se ven sometidas las nuevas generaciones entran la unidad de la personalidad de cada uno de los coetáneos, puesto que los modelos tradicionales de socialización, como son, entre otros, los propios de la familia, la escuela y las instituciones religiosas experimentan un debilitamiento de su rol como agencias socializadoras fundamentales. Entonces, normas y valores son transmitidos por otras, también; básicamente, por los medios de comunicación, los que -por otro lado- pueden otorgar importancia y validez a valores de otro tipo, como serían los vinculados al consumismo, y tantos más que involucran, de un modo u otro, pragmatidad y hedonismo. En el decir de Lipovetsky (1999 / 2000), se alude a los valores que legitiman la consecución del placer y de la adaptación de las instituciones a las aspiraciones individuales.

Estamos frente a procesos de personalización insertos en sociedades más flexibles (y menos disciplinarias), centradas en la información y en la generación de necesidades de consumo, con mayor tiempo de ocio y de satisfacción de deseos, apreciándose -quizás- en demasiados momentos, un culto a la liberación personal, al individualismo como eje significativo en los proyectos de vida.

En esa perspectiva, el rol socializador de una familia sometida a cambios estructurales se diluye, y la persona vive experiencias que no se coordinan

entre sí, ni se unifican en un principio integrador. La escuela, los pares, los medios de comunicación masivos y la propia familia, transmiten, en consecuencia, hasta normas y valores muchas veces en oposición.

La socialización, ahora, es distinta a la del pasado. No se facilita la constitución de identidades primarias, en tiempos y espacios definidos, reconociendo y valorando los significados de las memorias históricas, familiares y sociales. En su lugar, la televisión y la comunicación vía Internet unen tiempo y espacio, y difuminan las tradiciones, las normas y los valores culturalmente compartidos por generaciones anteriores. En otras palabras, tradicionalmente, existía una simetría entre las normas, los valores externos al individuo y su apropiación subjetiva e individual. Esa simetría, hoy se ha roto.

De allí que, en estos nuevos contextos, cupo la pregunta ¿la libertad, la participación y la solidaridad, qué significan para esta nueva generación que inicia su vida ciudadana?

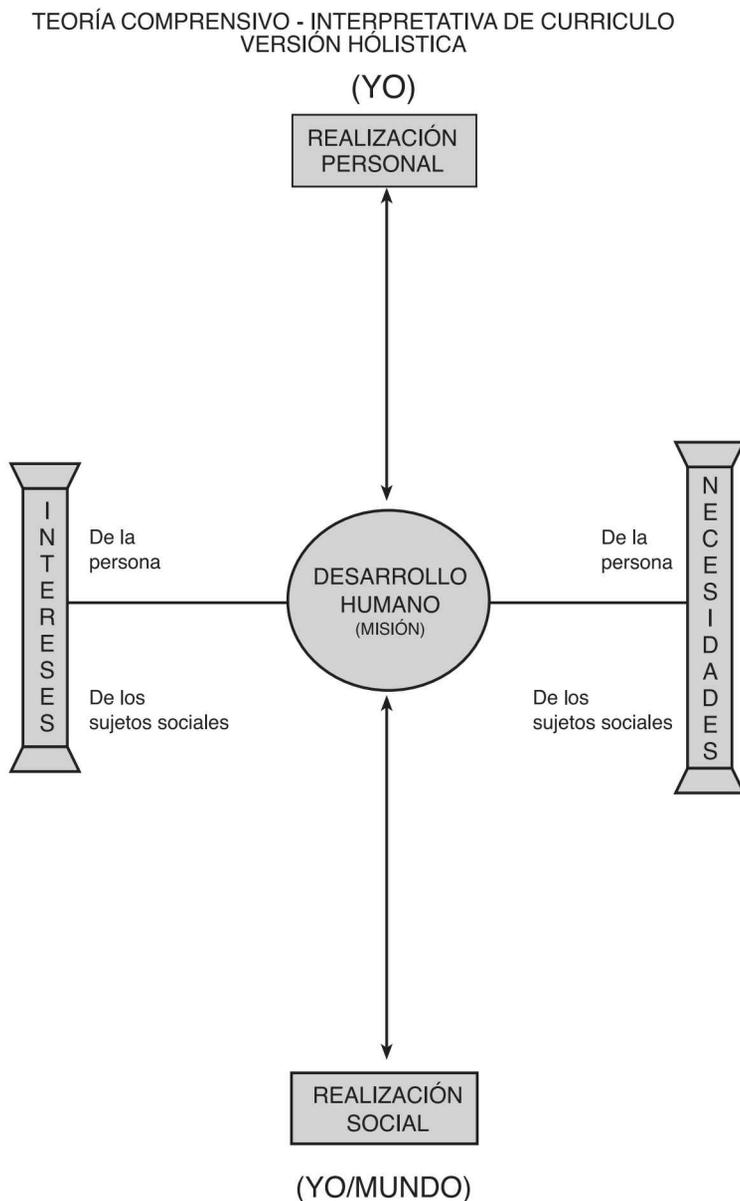
Por otra parte, cabe señalar -también- la macro hipótesis gatilladora del estudio (planteada desde su inicio), respetando la generatividad -naturalmente- de otras emergentes, a partir de los análisis e interpretaciones acumulados. Ésta corresponde a la siguiente: *Los adolescentes urbanos, escolares chilenos, cuyas edades corresponden a 18 años aproximadamente, reconocen características de una cosmovisión democrática, emergentes del contexto socio cultural en que se insertan, en cuanto a libertad, participación y solidaridad.*²

En consecuencia, esta teoría holística comprensivo-interpretativa de currículo, en un contexto democrático, se sostiene sobre la base de la proposición de dos ejes semánticos fundamentales (*realización personal / realización social*), los que son intersectados por otros dos, vinculados a las *necesidades e intereses*, en el "nodo" de naturaleza confluyente del *Desarrollo Humano*, desde el ámbito de lo individual y de lo social. (Fig. 1).

Ahora bien, si esta teoría se identifica como una teoría holística, significa que apunta a una perspectiva de integración, sustentada en la aceptación de la dinámica del conocimiento y de la acción humana, más allá de las rígidas demarcaciones y fronteras de los intereses y necesidades específicos subyacentes, y de sus derivables formas de saber, según ya acotó Romeo en 1999 (op. cit. supra).

Las redes de flujos se diseñan acumulativamente, con el propósito de dar a conocer la lectura realizada, pero -al mismo tiempo- con el de favorecer las otras posibles interpretaciones que puedan surgir, desde una opción de comprensión profunda no considerada en esta ocasión.

Figura 1.

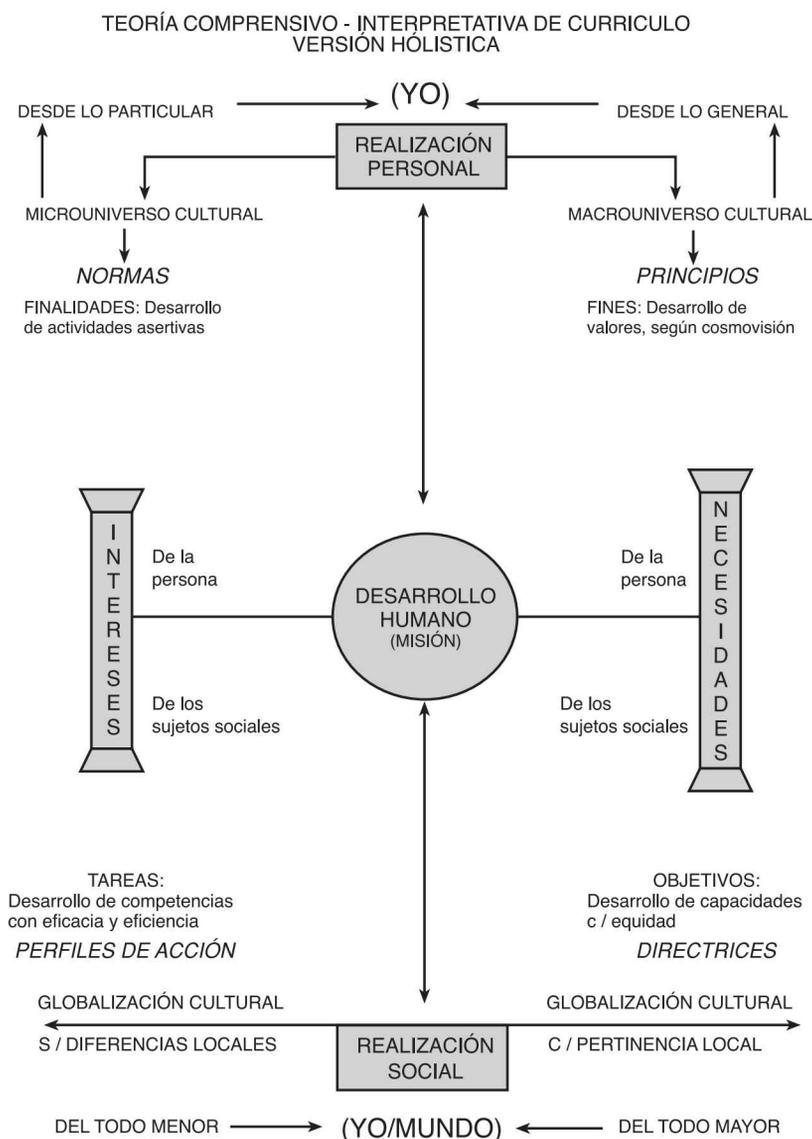


¿Por qué centrada en el desarrollo humano, tal como se anticipó al inicio de este trabajo?

El currículo centra sus predicamentos desde la consideración que *"la naturaleza humana es plural y pluralista"*, como lo dice Bronfenbrenner. (1987, p.17). Los diversos contextos observan diferenciaciones, no sólo entre una sociedad y otra, sino -también- dentro de cada una de ellas. Por tanto, se estima que el proceso de convertir en humanos a los seres huma-

nos, varía según el tiempo y el espacio. Esto significa que la teoría que sintetizamos es concebida, sincrónicamente, como una teoría del sentido, con una credibilidad apoyada en los sujetos de estudio, como sujetos claves, en un muestreo de tipo teórico que incluyó los niveles socio económico culturales bajo y medio bajo; medio-medio; y medio alto y alto, según puntos de vista de Maccionis y Plummer (1998). En otras palabras, se intenta entregar una orientación para comprender e interpretar la realidad intercultural donde el currículo se desarrolla, se practica, se vive, teniendo presente que las realizaciones de las capacidades y de los valores que se propician dependen, en gran medida, del contexto más amplio, social e institucional, de la actividad individual. (Fig. 2).

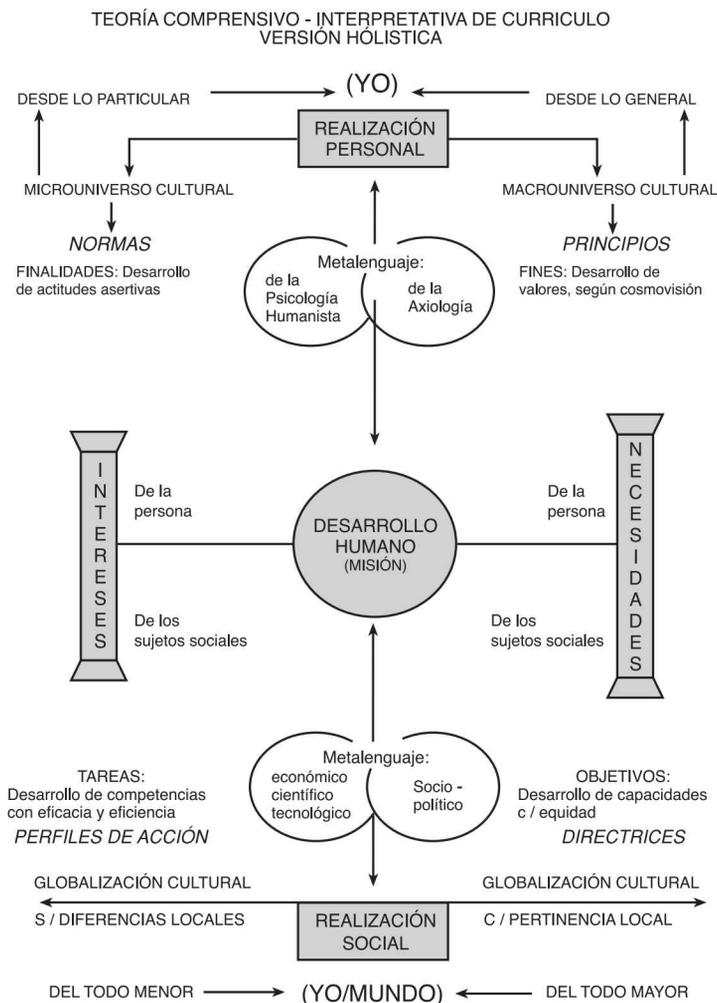
Figura 2.



Como se puede apreciar, se han distinguido cuatro planos desde el punto de vista del grado de amplitud de las intenciones y acciones propuestas: fines, finalidades, objetivos y tareas que, a su vez, son susceptibles de traducirse en: principios, normas, directrices y perfiles de acción, respectivamente, favoreciendo la aprehensión de las gestalten que configuran una cosmovisión holística, en el universo cultural del humanismo occidental. (Se reconoce -además- que podría estimarse como riesgo, el arrastre de algún sesgo inevitable, en relación a lo deseable y no deseable, en la concreción del afán de lograr la ansiada misión de la optimización del desarrollo humano).

Los enfoques de la perspectiva holística que argumentamos emanan desde un episteme que se caracteriza por connotaciones diversas, significando -por tanto- el manejo de metalenguajes disciplinarios distintos, también; ya sea que provenga desde la filosofía (preferentemente, de la axiología), como desde la psicología (preferentemente, psicología humanística y -también- psicología cognitiva), desde la economía y desde la sociología. (Fig. 3).

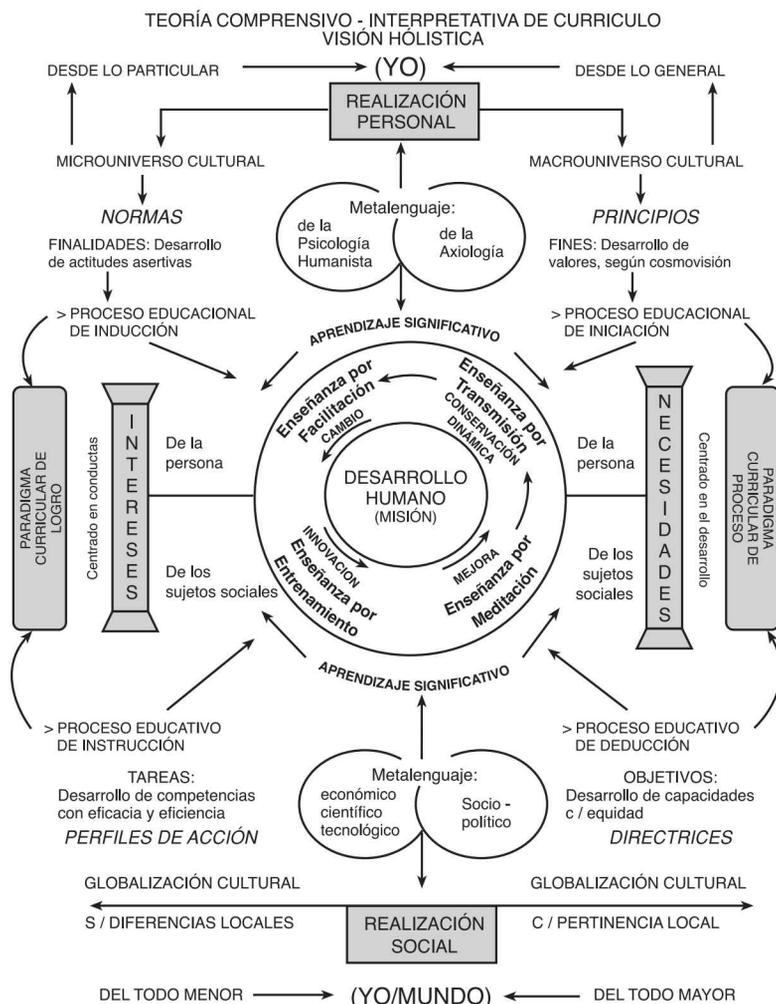
Figura 3.



Finalmente, desde la mirada más intrínseca del currículo, planteamos que cualquiera que sea la perspectiva que asumamos de éste, siempre vamos a pronunciarnos a favor / en contra de un currículo centrado en los procesos o a favor / en contra de uno centrado en los resultados o, en su defecto, en uno de alternancia (figura / fondo), según competa en la dinámica de la propuesta o de la acción, en consonancia con los criterios evaluativos que se precisan, y con las necesidades e intereses esgrimidos desde las demandas sociales a las individuales, o viceversa, según corresponda.

Todo currículo es percibido como incluyente de los cuatro procesos educativos mencionados por Stenhouse (1984): *instrucción, entrenamiento, inducción-deducción e iniciación*, estimándose que todo aprendizaje sólo es tal -con permanencia- si es significativo; sea desde una mirada cognitiva como conductista; y del mismo modo, este aprendizaje puede alcanzarse con un educador trasmisor, entrenador, facilitador o mediador. (Fig. 4).

Figura 4.



CONCLUSIONES:

(Se destacan las estimadas como más pertinentes, para este trabajo, vinculadas al proceso de praxis-teoría-praxis identificado):

1. Hemos configurado las bases de una teoría del currículo, desde una perspectiva holística.
2. Las bases de la teoría planteada emergen desde la realidad cotidiana que autoperciben los estudiantes de educación media que están próximos a egresar de nuestro sistema escolar, y que han constituido los informantes claves, de acuerdo con el marco establecido.
3. La práctica del currículo, referida a la diversidad de dimensiones que incluye la cultura escolar, más los nexos con la cultura de pertenencia de los educandos, han permitido diseñar la morfología de la red expuesta, con sus respectivos intraflujos constituyentes.
4. Se aprecia el currículo como una representación social-cultural, desde la cual emerge la propuesta para prácticas futuras, en el tenor que se concibe a éste como un medio que permite favorecer vivencias democráticas, vinculadas a la libertad, la participación y la solidaridad, dinamizando los procesos educativos especificados, a partir de estos referentes.
5. La propuesta -expuesta, a modo de anticipo, en otro trabajo (Romeo et al., 2003)- se estima válida para los contextos que se han develado en los múltiples grupos de discusión. Sin embargo, guardando las proporciones, se estima que podría aplicarse creativamente en otras unidades educativas que se consideraren homogéneas a las del estudio.
6. Toda propuesta amerita penetrar en los escenarios que conforman la unidad destinataria e -incluso- periódicamente, el hurgar en las significaciones que son autopercibidas por los actores.
7. Se ha hecho evidente que, entre los adultos, el pasado histórico próximo no se ha ido y el presente aún se aprecia, en continuo parangón. En cambio, entre los adolescentes, esta referencia no se observa; situación que debiera considerarse en la selección de la cultura que asume la propuesta curricular que se ofrezca. Los adolescentes definen, su cosmovisión, sustancialmente, desde el presente, haciendo alusiones al futuro, en forma circunstancial y como un *desideratum* que revela un contraste con el mundo del adulto de hoy.
8. El hurgar en la cultura juvenil ha permitido aprehender el universo simbólico de los adolescentes escolares urbanos, reconociendo el sig-

nificado de los valores que ellos privilegian y -por ende- de sus creencias, sus normas y hasta sus concepciones, las que -indudablemente- no están ajenas a los contextos de origen.

9. La cultura de cada comunidad educativa tiene su dinámica propia, la que implica momentos de cambio y momentos de permanencia; del mismo modo, espacios y tiempos de resistencia y de intercambio. De allí que, las decisiones curriculares no puedan instalarse como normas, directrices y perfiles de acción *ad eternum*. Son los principios los que argumentan las opciones por adoptar, y éstos los que hay que cautelar.
10. Finalmente, deseamos concluir con una de las constataciones que emerge del testimonio de los jóvenes, y que constituye uno de los pilares de los argumentos que avalan este tipo de trabajo: las relaciones apreciadas se organizan en grupos estables que actúan como actores colectivos, situación que facilita el proceso de educar en y para la democracia.

NOTAS

¹El Programa DAECH lo constituye un conjunto de proyectos de investigación que el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile patrocina, desde 1999 hasta la fecha, sobre los Discursos de los Adolescentes Escolares Chilenos acerca de la libertad (1999-2001), de la participación (2001-2003) y de la solidaridad (2003-2005). Éste, en desarrollo aún, constituye la última fuente de reflexión sobre la cual se gesta la teoría que se presenta. Corresponde al Proyecto SOC 03 -3/2, financiado por el Departamento de Investigaciones de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo, de la Universidad de Chile.

²Sólo a modo de referencia, señalamos que, efectivamente, los discursos de estos jóvenes son posibles de interpretar como textos testimonios de la construcción de democracia, sobre la base de los valores ya precisados para este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- | | |
|----------------------------------|--|
| Bronfenbrenner, U., 1987 | <i>La ecología del desarrollo humano</i> , Paidós, Barcelona. |
| Castells, M., 2001 | <i>La era de la información. Vol. 1: La sociedad red</i> , Siglo XX Editores. México. 590 pp. |
| Lipovetsky, G., 1990 / 2000 | <i>La era del vacío</i> . Editorial Anagrama, Madrid. 220 139 pp. |
| Llaña, M. y E. Escudero, 2003 | <i>Alumnos y profesores: resonancia de un desencuentro</i> . Departamento de Investigación, Universidad de Chile, Santiago de Chile. 128 pp. |
| Maccionis, J. y K. Plummer, 1998 | <i>Sociology</i> , Prentice-Hall, New Jersey. |
| Novak, J. D., 1998 | <i>Teoría y práctica de la educación</i> . Alianza, Madrid. |

- Romeo, J., M. Llaña, F. Fernández.
Colaboradores: San Martín, M. A.,
M. I. Corvalán & E. Fonseca, 2003
Participación: ¿interacción o acatamiento? Departamento de Investigación y Desarrollo, Universidad de Chile. Santiago de Chile. 139 pp.
- Romeo, J., 1998
Perspectivas del Currículo en la Educación Superior.
En: *Revista Enfoques Educativos*, 1 (1): 57-74.
- Stenhouse, L., 1984
Investigación y desarrollo del currículo. Ediciones Morata. Madrid. 319 pp.
- Touraine, A., 1997
¿Podremos vivir juntos? Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 335 pp.