

PERSPECTIVAS TEÓRICAS CURRICULARES LATINOAMERICANAS

REYNALDO MORA *

DIRECTOR DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN "EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA y CULTURA
EN EL CARIBE COLOMBIANO", RECONOCIDO Y ESCALAFONADO POR COLCIENCIAS

RESUMEN

El presente ensayo da cuenta de los principales insumos teóricos sobre el pensar latinoamericano en relación con los procesos curriculares. Estas perspectivas asumen el currículo desde su particular trayectoria formativa e investigativa, donde ponen de relieve la importancia de construir propuestas curriculares con hondo sentido cultural. Como tal, es un avance de la investigación que el autor adelanta en el marco de la tesis doctoral "Historia de las prácticas curriculares en los procesos de formación de licenciados en ciencias sociales: 1973-1998".

Palabras Clave: Teorías curriculares, currículo, Latinoamérica, cultura, formación, prácticas curriculares.

I. ALICIA DE ALBA: CURRICULUM, CRISIS, MITO Y PERSPECTIVAS

Alicia de Alba es investigadora de la problemática curricular, como exponente de la tradición mexicana, ayudó a construir y desarrollar toda una línea de trabajo en el Centro de Investigaciones sobre la Universidad (CESU), de la Universidad Nacional Autónoma de México, convocando a la discusión y a proponer cuestionamientos innovadores.

*Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación.

A fin de entender su pensamiento, él debe ubicarse en los años 70 y 80 del siglo XX cuando el practicismo de izquierda rechazó la producción de la teoría, y el pragmatismo de derecha lo sustituyó en el lugar del antiteoricismo. En ambos casos, la separación entre la teoría y la práctica trajo consecuencias sobre el desenvolvimiento de la educación, operando un empobrecimiento de la práctica de los docentes y una descalificación de su formación profesional. Es así como los currículos llegaron a ser reducidos a series encadenadas de acciones en pos de objetivos, y, a operaciones de control de la conducta. Lo mismo ocurrió con la producción pedagógica que se empobreció aparentemente despojada de toda teoría. Interrogantes acerca de ello, llevan a preguntar si tal teoría era realmente inexistente, o bien su forma de existencia era precisamente la de negar su propia necesidad actuando sobre el discurso curricular para limitarlo y empobrecerlo.

Frente a esta tensión, Alicia de Alba se colocó en el lugar del conflicto, reflexionando sobre el currículo, la modernidad y la postmodernidad, cambiando la ubicación del investigador, encaminando su lucha contra la forma de construcción discursiva que encerró el término en la discusión de fines del siglo XIX, empezando por su propia deconstrucción: este es uno de sus grandes méritos. Es así, como desde sus preocupaciones consideró que el campo del currículo para el caso mexicano tiene las siguientes características, comunes para la problemática curricular latinoamericana; ellas son:

- a) Se encuentra en crisis, afectando, tanto a los discursos como las prácticas, en múltiples aspectos y dimensiones;
- b) Cuenta hoy en día con un acervo de experiencias curriculares y de producción discursiva, que exige de un acucioso análisis y recuperación crítica que funcione como parte del sustento de nuevas propuestas; y
- e) Se encuentra ante la exigencia conceptual, social, institucional e histórica de analizar perspectivas que le permitan desarrollarse de manera cualitativa, tal como lo exige la sociedad global del conocimiento, ante los acelerados y trascendentes cambios que estamos viviendo en este nuevo siglo.

Es por ello, que se aborda su texto: *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Esta obra puede considerarse como el cierre de un momento de un período prolongado de investigación sobre este campo, producto de diversas actividades institucionales, interinstitucionales, nacionales e internacionales, que han permitido su avance y socialización a través de la generación de múltiples productos vinculados a ella, como: "Evaluación de planes de estudio" (1983); "Consideraciones sobre la importancia de la explicitación de referentes teóricos en el campo del desarrollo curricular" (1984); "Evaluación curricular: análisis de concepciones y experiencias en México" (1984); "Análisis del discurso de la evaluación en la tecnología educativa" (1985); "Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio: análisis de un caso" (1985); "Conformación conceptual del campo de la evaluación curricular" (1985); "Teoría pedagógica y curriculum de pedagogía: análisis de una materia" (1986); "Ciencias de la educación: prácticas profesionales en el campo educativo" (1986); "Algunas Reflexiones sobre el Desarrollo del Discurso Crítico del Curriculum en México" (1987); "Introducción

al campo del curriculum" (1987). "Teoría y educación: notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas" (1990), entre otras. Como puede observarse, es una alta producción intelectual, desde donde se recuperan elementos conceptuales de importantes trabajos de las dos últimas décadas por autores mexicanos.

En lo relacionado con la "crisis del currículo", Alicia de Alba sostiene preocupaciones y tópicos de interés, como: la falta de socialización de la fundamentación de las propuestas curriculares en relación con amplios sectores de docentes, autoridades y estudiantes, la problemática metodológica-técnica (instrumentación) de los currículos desde una perspectiva crítica, importancia de la relación evaluación curricular-investigación, el problema de la historización de los currículos, la ausencia de análisis particulares y concretos de las distintas relaciones y problemáticas de los currículos, la tendencia a medir, más que a identificar problemas en las investigaciones curriculares.

Anota la autora, que en la crisis del currículo se concreta la lucha entre una racionalidad tecnocrática, encubridora de los verdaderos problemas de este campo, que tiende actualmente a una circularidad funcional y engañosa, y una razón crítico-transformadora que se le opone, colocando en el corazón de su pensamiento el carácter político-ideológico y socio-cultural de toda propuesta curricular. Hace énfasis en que el discurso crítico del currículo se ha transformado en "mito", donde los fieles se congregan en torno a la imagen y la consigna implícita, es seguir a la encarnación de la imagen, y la importancia de la comprensión del problema se desvanece,

en donde la rebeldía e inconformidad que dan origen al discurso crítico se toman en vehemencia fiel. Sugiere frente a ello, unos elementos para comprender esta instauración del mito, desde la perspectiva de la relación constructor de la palabra-escucha, en el devenir del discurso crítico del currículo en las décadas anotadas.

Las perspectivas de la problemática curricular, se dan en relación con la noción del currículo, ya que el debate actual toca temáticas como:

- El currículo como práctica social;
- La diferenciación entre el currículo formal, el vivido y el oculto;
- La función social del currículo en cuanto a la transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica, o bien, desde una perspectiva no solo de reproducción sino de resistencia, así como de producción cultural;
- La importancia de llevar las investigaciones hacia ópticas de análisis centrados en la vida cotidiana.

Acerca de la noción de currículo, es importante señalar que De Alba lo concibe como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan en él, no solo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículo formal se despliega, deviene práctica concreta, que en la medida en que se encuentra

estrechamente articulado al, o a los proyectos político-sociales amplios, sostenidos por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículo en una propuesta político-educativa.

Las anteriores apreciaciones remiten, de manera particular, al contexto social amplio en el cual se desarrolla el proceso de determinación curricular. Esto es, como lo anota la investigadora mexicana, en la sociedad en general, en su seno, donde los diferentes grupos y sectores, conformados por sujetos sociales, le imprimen a la educación la orientación que consideran adecuada de acuerdo a sus intereses.

Por todo lo anterior es pertinente, fundamental, el conocimiento y aprehensión de los elementos planteados por ella, ya que en la coyuntura actual se vive un momento en el cual se quieren concretar nuevas políticas educativas, y las Instituciones Educativas están inmersas en un proceso de modernización educativa, entonces, es en este contexto cuando los currículos vuelven a ser motivo de reflexión, materia de discusión y de propuestas, lo cual, como ella lo señala, parece inevitable dada la situación de ajustes y cambios que pueden materializarse si se dispone de equipos de investigación curricular que trabajen en asocio con un fuerte y consolidado Comité Central Curricular en aquellas.

2. ÁNGEL DÍAZ BARRIGA: EL CURRÍCULO, UN CAMPO DE CONOCIMIENTO, UN ÁMBITO DE DEBATE

Ángel Díaz Barriga es mexicano y desde 1975 investiga temas puntuales del currículo en

relación con categorías como la "formación" y la "evaluación". Entre su notable producción se destaca: "Didáctica y currículo"; "Ensayos sobre la problemática curricular"; "El currículum de pedagogía"; "Práctica docente y diseño universitario"; "Currículum y evaluación escolar y didáctica, aportes para una polémica"; "El currículo escolar: surgimiento y perspectivas". Al retomar la afirmación del autor: "la cuestión curricular se ha convertido en un espacio particularmente debatido en la educación. En relación al currículo se han anudado múltiples problemas tales como los llamados de eficiencia, eficacia o calidad de la educación", hay una pista para la discusión sobre la investigación en el campo de la problemática curricular. Se supone aquí, el carácter práctico del currículo en el proceso formativo, problemática que sufre diversas crisis, dentro de las cuales cabe identificar las relacionadas con su aplicabilidad.

El fenómeno educativo que constituye el punto central del currículo, resulta de la aplicación de teorías o categorías elaboradas antes en disciplinas como la biología, la psicología, etc., posteriormente, a la educación a través de él. Frente a la conceptualización del término, Díaz Barriga reporta siete:

1. Se le concibe como un campo técnico responsable de los planes y programas de estudio para atender los procesos de instrucción.
2. Concebirlo como un campo teórico que responde a una línea de conceptualización dentro de la pedagogía estadounidense del siglo XX, propia de la Pedagogía Industrial.
3. En los años 70 se le asocia con un ámbito para estudiar un conjunto de sucesos coti-

dianos en la escuela, bajo la denominación de "currículo oculto".

4. Otros consideran el currículo fundamentalmente como un espacio que articula problemas de construcción de la ciencia, apropiación del conocimiento y formas de transmisión en el aula.
5. Hay una visión que considera al currículo desde una dimensión político-académica.
6. En los años 80 cobró vigencia una perspectiva en la cual se busca construir una Pedagogía Crítica. Esta línea, se preocupa por analizar la manera cómo a través del currículo se legitiman determinados conocimientos y se efectúa una imposición cultural, y
7. La consideración de quienes postulan el currículo, como una epistemología invasora donde a través de este conocimiento se pueden entender todos los problemas de la educación, se piensa que él es el reflejo de la totalidad educativa: es la visión reduccionista respecto al problema general de la educación.

Las anteriores conceptualizaciones, crean así, un proceso curricular de elaboración del conocimiento acorde con el contexto, que toma como punto de partida considerar el currículo como el conjunto de conocimientos, que pasa por un campo de aplicación, en este caso la educación, retomando a la teoría "curricular" para confirmar su aplicabilidad. A este proceso, Díaz Barriga lo ha denominado "el currículo como un campo de conocimiento", "un ámbito de conflictos". De este diagnóstico curricular, ha surgido la necesidad de realizar la discusión

de algunos de los problemas que se encuentran anudados al currículo, que debe conducir a pautar líneas de reflexión a futuro y no forzosamente a la solución a cuestiones de carácter más estructural en el propio "campo de conocimiento", como son:

- A) La génesis del campo del currículo, como un reduccionismo de la acción educativa a las características limitadas del empleo, donde sus diversos desarrollos solo dan cabida a la imagen de la cientificidad, a los principios de administración que permiten ordenar las acciones de maestros y alumnos en función de los reclamos del empleo y se despoja al docente de su función intelectual, académica y pedagógica, convirtiéndolo en un operario en la línea de producción escolar. Es la visión pragmática y "cientificista" norteamericana, que uniforma la validez del conocimiento a la eficacia de la acción.
- B) El currículo como un campo de conocimiento que ha empobrecido el conocimiento de la educación.

Tres afirmaciones apoyan lo anterior:

- La primera señala que la evolución del conocimiento sobre la educación en el siglo XX se signa bajo la luz de lo científico;
- La segunda, que el conocimiento sobre esta educación no tiene procedimiento alguno, donde no es necesario estudiar aquellos conocimientos educativos "pre-científicos" y técnicos: el campo del currículo es un conocimiento educativo, lo que explica por qué se han creado postgrados centrados en la cuestión curricular. Lo que lleva a sugerir

en palabras de Díaz Barriga que se haya cancelado la posibilidad de reflexionar sobre los problemas de la educación, al signar su estructuración al ámbito de la ejecución.

- El currículo, un ámbito de conflictos; entre propuestas institucionales-burocráticas y los saberes de los maestros, donde hay una relación pasiva entre alumno y contenido, como camino único para acercarnos a unos contenidos, donde corresponde a la institución definirlos, subyaciendo una concepción uniforme.

Lo anterior conduce a considerar el currículo como un espacio para ejercer la hegemonía, llevando al maestro a imposibilitarse para expresarse en él. Frente a esto propone Díaz Barriga:

1. Redefinir el currículo;
2. Superar la división entre teoría y técnica; y
3. Religar aquello que la propia historia del capitalismo escinde: el hombre, la cultura, la historia con el sentido de vida.

3. DONA FERRADA O EL CURRÍCULO CRÍTICO COMUNICATIVO

El discurso crítico comunicativo del currículo es la obra principal de la investigadora chilena, donde expresa su preocupación de quienes como ella se encuentran cercanos a la Teoría Crítica de la Educación; para ir más allá de una teoría de la denuncia y contestación, en la perspectiva de atrevemos a construir propuestas

orientadoras para encaminar la acción educativa por rumbos promisorios. Su texto *Curriculum crítico comunicativo* (2001) está dividido en tres partes: la primera, hace referencia a "La teoría crítica comunicativa de la educación"; la segunda, al "currículum crítico comunicativo" y tercera, "la concepción crítica comunicativa del currículum".

Es, a todas luces evidente que la autora se adentra en la primera parte, a explicar qué es la "Teoría Crítica de la Educación", haciendo una reflexión sobre la enorme cantidad de criterios teóricos del fenómeno conocido como la Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) de Habermas (1981), en tanto teoría de la sociedad; teorías de la resistencia, provenientes del ámbito de la sociología de la educación, entre cuyos representantes se encuentran Apple, Flecha y Giroux; y, los planteamientos pedagógicos de Freire.

Formula los postulados de la Teoría Crítica Comunicativa de la Educación:

- a) Todos los procesos educativos deben promover una racionalidad comunicativa.
- b) La realidad educativa entendida como un proceso sociológico, no debe desconocer los aportes provenientes del ámbito de la psicología.
- c) Igualdad educativa para los distintos grupos sociales.
- d) La comunicación racional mediada por el lenguaje es la base fundamental para la transformación social.
- e) La escuela simultáneamente es reproductora,

creadora y transformadora.

En consecuencia, la autora presenta el examen de la diversidad de estas fuentes desde las cuales construye su propuesta curricular, rescatando la pluridimensionalidad de contextos, que contribuye a revitalizar el conocimiento de las realidades locales latinoamericanas, que como propuesta viene a configurar el paradigma latinoamericano de la formación: pluralidad de vocaciones teóricas, pensamiento abierto, vocación intertextual, postura intercultural, etc.

Desde su obra, Ferrada se propone hacer una discusión acerca de las tres partes mencionadas y de allí, extraer algunas conclusiones que permiten explicar la situación actual curricular. Otro de los aspectos interesantes del texto, es que afronta la diversidad de racionalidades en el currículo, procedentes de la TAC, con una postura crítico-radical, alrededor de los siguientes tópicos:

- Las posturas realistas y fenomenológicas;
- La relación entre la perspectiva clásica del currículo y la TAC; entre la perspectiva crítica del currículo y la TAC,

Estas posturas se hacen a partir del pensamiento de la "Escuela de Frankfurt" que se generó como una respuesta habermasiana al concepto de acción social propuesto por Weber, ampliándose hacia el concepto de acción comunicativa, configurando así una teoría de la sociedad, al explicar la modernidad occidental desde un análisis del concepto de racionalidad.

Con base en todo lo anterior postula esta

autora el "Currículum crítico comunicativo", como una buena condensación de las posturas teóricas mencionadas. Comienza por definirlo como el que emerge de una necesidad de operacionalización de los innumerables aportes de la teoría y la práctica provenientes de las teorías críticas de la educación, confluidas en los postulados de la Teoría Crítica Comunicativa de la Educación. Por lo tanto, este tipo de currículo debe desarrollarse bajo textos comunicativos que garanticen de alguna forma el predominio de la racionalidad en cada uno de sus niveles de operacionalización (selección, transmisión y evaluación), por lo que debe apuntar al desarrollo de interacciones educativas. Las características de esta estructuración curricular juegan un papel esencial en la comprensión de la naturaleza misma de la selección del conocimiento educativo, que como criterios deben orientarla orgánicamente, en:

- La elección del tipo de acción;
- La elección del mecanismo coordinador para fijar las situaciones que determinan los contenidos;
- El contexto o mundo de vida del cual surge el acuerdo;
- La identificación de la situación;
- Definir los aspectos que se pretenden modificar, que pertenecen al mundo problemático, entre otros.

Su propuesta se aproxima más a la experimentación que a la modelización. Dona Ferrada en el proceso seguido en este campo teórico, como es, el de conformación del campo

curricular, aún en proceso de configuración, ofrece una importante literatura especializada, tomando como punto de partida la visión global de la concepción crítica comunicativa del currículo para su organización teniendo como fundamentos: la praxis humana y la racionalidad comunicativa en los procesos curriculares.

A partir de un punto de vista metodológico, estos procesos parten de la intersubjetividad de la persona y la sociedad desde su visión sociocultural, para la toma de decisiones respecto de quienes elaboran el currículo. La conceptualización y la distinción de cómo todos participan y las relaciones entre sí hacen parte de un análisis importante en la obra de esta investigadora. Aquí, las decisiones en el proceso de construcción del currículo no pueden ser pensadas y comprendidas como punto aislado en el tiempo, en una organización jerarquizada, sino que deben ser analizadas como procesos, planteando entonces su primacía.

La aprehensión hecha por la autora acerca de la racionalidad de la acción en los procesos curriculares constituye un punto de referencia obligado. Debe decirse, que en el marco de esa racionalidad, existe un conjunto de modelos de acción (teleológica, la regulada por normas, dramática y comunicativa), pero, lo que importa es el objeto de decisión, es decir, cómo escoger entre un conjunto de alternativas posibles. Por ello, anota que no existen enfoques curriculares que operen bajo contextos únicos de racionalidad. En la práctica, hay un determinado tipo de racionalidad que establece cierto predominio sobre los otros.

Sugiere, que este hecho lleva a aceptar que no se trata de escapar a un tipo de racionalidad,

como por ejemplo, la técnica, para avanzar hacia una racionalidad comunicativa, sino más bien, promover mayoritariamente contextos de racionalidad comunicativa en los cuales se desarrollan las diversas acciones educativas. Por último, esta es una obra para el reexamen de las prácticas curriculares en los procesos de formación en la estructuración de los saberes, la identidad cultural, valores, teoría y práctica de conocimientos que por su naturaleza se entrecruzan en la construcción curricular en América Latina.

4. MARÍA VICTORIA PERALTA O LOS DESAFÍOS CURRICULARES CONTEMPORÁNEOS

El estudio y la pertinencia de currículos educacionales con fuerte acento en lo cultural, constituyen un enfoque más reciente en los diseños y técnicas para la gestión de lo educativo-formativo. La investigadora chilena, M.V Peralta, es educadora de pre-escolar y de educación musical; desde 1990, es la vicepresidenta ejecutiva de la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile y ha prestado asesoría técnica en la materia en diferentes países latinoamericanos. Es autora de *Currículos educacionales en América Latina* (1996) y *El currículo en el jardín infantil* (1996).

Desde estas obras intenta superar el nivel de fundamentación de la problemática curricular, cuestionando la neutralidad de los currículos educacionales, y en ella, la teoría del currículo, entendida hoy en día como una disciplina que pretende estudiar las relaciones entre teoría y prácticas educacionales, y, entre estas con la sociedad y las culturas. También

pretende, sintetizar las diversas líneas de búsqueda de planteamientos más propios, surgidos en Latinoamérica, en la necesidad de una mayor pertinencia de currículos centrados en problemas culturales y en la necesidad de construir el Paradigma Latinoamericano de la Formación, enfatizando la relación pasado-presente y futuro de la educación y la formación como polos de desarrollo para la dignidad humana.

La necesidad de crear currículos con esta pertinencia, parte de la cohesión acerca de qué es lo pertinente. Hoy, el término ha evolucionado según el contexto de la educación, pero, como lo señala la investigadora, esta problemática debe partir de la fundamentación de la necesidad de contar con una base antropológico-cultural para un adecuado análisis y desarrollo curricular, hasta llegar a establecer un modelo que ayude a comprender la complejidad cultural que implica una "adecuada selección cultural" para nutrir los currículos latinoamericanos, porque como bien lo dejara para la historia Gabriela Mistral en 1922: "Maestro, enseña en tu clase el sueño de Bolívar, el vidente primero. Clávalo en el alma de tus discípulos, con agudo garfio de convencimiento. Divulga la América, su Bello, su Sarmiento ... No seas un ebrio de Europa, un embriagado de lo lejano, por lejano extraño, y además caduco, de hermosa caduquez fatal. Describe tu América. Haz amar la luminosa meseta mexicana, la verde estepa de Venezuela ... Dilo todo de tu América: di cómo se canta en la pampa argentina, cómo se arranca la perla en el Caribe ...".

Entonces, tenemos que la pertinencia se define desde un criterio necesario de explicitar la base arriba mencionada, para el adecuado estudio de sus implicaciones, como proceso de

mejoramiento de la educación y la formación. Desde esta perspectiva, la pertinencia es la interacción de grandes áreas básicas como la antropología sociocultural con categorías como la educación y la formación en la búsqueda, de un concepto de cultura amplio, funcional y operacional curricularmente.

Lo anterior, por cuanto, como lo anota la autora chilena, toda propuesta educativa-formativa que desee sustentarse en aquella base, debe necesariamente explicitar alguna conceptualización sobre cultura y temas derivados, con el fin de orientar el enfoque general y la operacionalización en el quehacer curricular; pero, junto con la importancia de explicar este concepto, agrega, que ello, es también difícil debido a exigencias como:

- a) En primer lugar, todo concepto de cultura, al igual que el resto de las construcciones teóricas, corresponde a una elaboración histórico-sociocultural que expresa "una" forma de encarar la creación humana colectiva que esencialmente define, con los consiguientes énfasis y matrices que necesariamente porta.
- b) En segundo lugar, debe considerar que dentro de las ciencias sociales occidentales el concepto es concebido como perteneciente al grupo de las denominadas "fundacionales".
- e) Por otra parte, si considera que todo concepto es una abstracción y simplificación de una realidad social construida, queda claro que hay una decisión de revelar sus componentes más significativos para no perder lo esencial, y

d) Es necesario tener presente que la antropología sociocultural, como ciencia que es, ofrece una gama de opciones conceptuales que surgen de sus respectivas macroteorías.

M. V. Peralta sugiere el trabajo curricular en las siguientes áreas:

1. Búsqueda de un concepto de cultura que junto con ser amplio, integrador y suficientemente orientador, pueda ser operacionalizado, para aplicarlo al quehacer curricular concreto.
2. Definición de un modelo de análisis, que ayude a la selección cultural que todo currículo implica.
3. Explicitación de la fundamentación interdisciplinaria de la relevancia desde una adecuada pertinencia cultural de los currículos.
4. Delimitación de ciertos criterios básicos de sustentabilidad que orienten el desarrollo de un currículo que se tenga por "culturalmente pertinente".
5. Definición de ciertos procesos básicos de trabajo interdisciplinario, en la operacionalización del currículo, y
6. Organización de las bases teóricas revisadas, en un "modelo curricular de facilitación de encuentros pluriculturales", que implicaría la concretización de la propuesta de pertinencia cultural.

Entre los aportes teóricos con los cuales ella trabaja, se destaca el conjunto de teorías sociológicas interpretativas de los procesos educativos, como las teorías de la reproducción (la

reproducción social, teoría de la correspondencia y la teoría de la reproducción cultural); las teorías de la producción o de la transformación, de B. Bemstein, con su análisis de la reproducción social, la resistencia y la transformación; a P. Willis y R. Everhart con la etnografía de contrastación de la cultura de resistencia y, H. Giroux desde la teoría de la resistencia en educación. Se apunta así a la búsqueda de propuestas curriculares latinoamericanas, a partir de una educación liberadora, la educación intercultural bilingüe, la educación popular, la diversificación curricular, concluyendo en la necesidad insoslayable de la pertinencia cultural en la construcción curricular.

5. ABRAHAM MAGENDZO O EL CURRÍCULO PROBLEMATIZADOR

Se presentan los aportes de Magendzo, curricularista chileno, en sus aspectos teórico-metodológicos. Como investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), tomó el camino del pensamiento en relación con la educación en derechos humanos, a través de su texto *Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad* (1996), a partir de una reconstrucción teórica, desde el currículo, pasando por la creación de nuevas categorías como: conocimiento, currículo, educación para la democracia; competitividad y modernidad; currículo, modernidad e identidad cultural, hasta la elaboración del "diseño curricular problematizador".

Como él afirma, se hacía necesario poner el currículo al servicio de la preparación de un ciudadano capaz de incorporarse a la sociedad

y participar en ella; en una propuesta curricular ubicada en el contexto de la modernización y transformación a que está abocada la educación en Latinoamérica, a partir de las políticas públicas.

Esta es, y sigue siendo, la tarea de un "currículo problematizador" para la democracia, teniendo como objetivo reconstruir de nuevo lo que en muchos de los países latinoamericanos haya que hacerlo, como única alternativa, para enfrentar la nueva realidad cambiante del nuevo milenio, promoviendo una educación democrática.

Los frentes para la construcción de dicha propuesta son. En primer lugar, se analizará su parte metodológica, entendida como una visión democrática del currículo. El mismo autor le atribuye varias características conceptuales:

1. Visión integradora de la educación para la democracia, en cuanto se incorporan como parte constitutiva de ésta, la vigencia de los derechos humanos; como perspectiva integradora, la consolidación de la democracia participativa, promoción del desarrollo sustentable, así como la creación de una responsabilidad solidaria. De igual manera, se visualiza a la democracia, como parte inseparable del proyecto económico, social, cultural y educacional que los países se están formulando en esta etapa de modernización y crecimiento.
2. Carácter problematizador de la educación para la democracia, en donde, el saber referido a ella emerge fundamentalmente, cuando se toma conciencia de los conflictos que se generan como resultado de las contradicciones entre un discurso democrático y, una realidad conculcadora de los principios que sustentan la democracia.
3. El conocimiento de la democracia como construcción social, postula que este conocimiento posee una dimensión universal y una culturalmente arraigada en la historia, las tradiciones y la cotidianidad de la existencia.
4. El sentido último de la incorporación de la democracia a las escuelas es el referente crítico al autoritarismo, que precisa, lo fundamental, que sirva de referente cuestionador de las prácticas autoritarias, acriticas y discriminadoras, aún existentes en la escuela.
5. Relación de la educación para la democracia con la formación de valores éticos, afirmándose que la educación tiene una postura intencionalmente de valor y en este sentido no es neutra.
6. Relación de la educación con los temas emergentes de la vida moderna, en cuanto la necesidad de modernizarla, con el propósito de ponerla a tono con el nuevo siglo.
7. Una concepción integral de la calidad de la educación, propuesta que se asienta en la vinculación de esta calidad con la eficacia en el logro de los objetivos, y, en la eficiencia en el uso de los recursos, haciendo hincapié en los componentes referidos a la pertinencia de los aprendizajes, a la transformación cultural de la escuela y al rol social que le cabe jugar a la educación, para crear una sociedad más justa, solidaria y respetuosa de la dignidad humana.

8. Recuperación del sujeto de la educación, que como sujeto de derecho se constituye en la medida que la escuela transforma su modelo de "transmisión" de conocimiento, para aceptar el de la "construcción".
9. Pertinencia curricular, propuesta que está alerta al proceso de negación y homogenización cultural, que aún persiste en el currículo, que en ocasiones se agudiza como resultado de los procesos de modernización y globalización que vive Latinoamérica.

En la anterior síntesis se encuentra lo que podría llamarse "propuesta filosófica-metodológica, curricular y democrática" de Magendzo. Si se intenta, con fines explicativos, descomponerla en sus elementos esenciales, puede decirse que ella, en últimas apunta a la construcción de un "diseño curricular problematizador" para la democracia; que propone ver los hechos histórico-socio-culturales en relación con la educación: esta realidad a su vez, está compuesta de múltiples hechos interrelacionados y contradictorios entre sí; en donde estas interrelaciones con sus contradicciones, no son estáticas y permanentes sino dinámicas y cambiantes; y, es aquí, donde una educación para la democracia puede transformar esa realidad.

Por ello, un objetivo importante es el relacionado con la capacidad para impulsar la democracia, dependiendo potencialmente de los sujetos capaces de impulsarla: "si la democratización se construye, entonces resulta central ese constructor visionario y capaz de ese orden" (Vio Grossi, 1944; citado por Magendzo, 281).

Para estos países y sus democracias es de

suma importancia que a través de la educación, formen sujetos capaces de actuar como ciudadanos modernos. Según Magendzo, este objetivo es considerado como un componente estratégico para comprender una transformación productiva en el marco de una creciente equidad social.

Hay en la obra del investigador chileno, una invitación a los educadores, como constructores de posibilidades para hacer y ejercer democracia, como método a seguir en los diferentes contextos. En tal sentido, una función consustancial a su quehacer, es el de seleccionar los contenidos curriculares, que como él lo anota, deben quedar ligados tanto al conocimiento de la democracia, a sus bases filosóficas, religiosas, éticas, culturales y sociales, como al conocimiento que surge desde la vida cotidiana de los estudiantes y sus contextos, dependiendo de los niveles de enseñanza:

- Se sugiere que en la enseñanza prebásica y en los primeros cuatro años de la básica o elemental, el tema de la democracia en sus diversas expresiones se vincule de manera globalizada e integrada al área del lenguaje, la comunicación, el estudio del medio natural, social y cultural y a la clase de religión cuando proceda.
- Para los niveles básicos superiores (quinto a octavo años), se recomienda que el conocimiento de la democracia en sus diversas formas esté presente en todo el currículo.
- En la enseñanza media, el tema de la democracia se puede ligar al currículo en diferentes estructuras organizativas, dependiendo de las posibilidades que tengan las Instituciones Educativas.

Al buscar las raíces de la metodología sugerida por Magendzo, se encuentra una reflexión teórico-crítica del currículo en relación, como él lo señala, con la tipificación de la situación de crisis que se enfrenta en la actualidad:

- El desarrollo del currículo como una tarea compleja; en gran medida como el resultado de una serie de factores y procesos que lo están presionando, expuesto a una serie de intereses, a veces muy contrapuestos entre sí, que lo tensionan.
- La crisis de situación, un desafío para el currículo, entendida esta, más que como un desequilibrio transitorio, como un estado de transformación y de mutación permanentes, con una connotación particular quizás, de este tiempo y no de otros.
- Crisis de identidad, que se expresa, en nuestros tiempos, en la pérdida del sentido de pertenencia, el desdibujamiento de los límites; en la carencia de un proyecto común, unificador de voluntades, desembocando finalmente en la incapacidad de reconocerse el sujeto a sí mismo como un ser comunicado con los otros.
- Crisis de la fe, íntimamente ligada con la crisis de identidad, entendida como la incapacidad de creer que el cambio y la transformación son posibles.
- Crisis de valores, vinculada con las posturas modernizantes y su crítica postmoderna, ligada con el trastoque de los valores, su pérdida y relativización.
- Crisis epistemológica, que hace referencia a

la generación y orígenes del conocimiento, su distribución y legitimación. En ella, se comprueba que son nuevamente los centros del poder mundial los que monopolizan la producción y distribución del conocimiento.

El carácter tensionante al interior del proceso de construcción curricular para la democracia, de por sí es contradictorio entre el deber del Estado y los componentes democráticos de la educación y la formación: este planteamiento es de indudable estirpe de la Teoría Crítica de la Educación, en relación con la profundización del interés emancipatorio, como un postulado clave en esta teoría.

El autor concede tal importancia en este proyecto a dicho interés, ya que la educación para la democracia tiene el conocimiento de ligarse con el interés cognitivo-emancipatorio. Mezirow (1981), citado por Magendzo, propone una afirmación comprensiva de los intereses emancipatorios, de la ciencia social y de la educación; desde las siguientes notas esenciales:

- Nos emancipamos de aquellas fuerzas libidinales, institucionales o ambientales que limitan nuestras opciones y nuestro control sobre nuestra existencia, pero, que supone escapan al control humano.
- Las ciencias sociales críticas cumplen con el objetivo de criticar, interpretando, en palabras de Habermas, determinar si los planteamientos teóricos aprehenden aspectos regulares invariables propios de la acción social o si expresan relaciones de dependencias ideológicas petrificadas, que en principio

pueden ser transformadas (Habermas, 1971: 310).

- Debemos ser críticamente conscientes de la forma en que una ideología refleja y distorsiona la realidad moral, social y política y de aquellos factores materiales y psicológicos que influyen y sustentan la falsa conciencia que representan.
- El intento de educar para la acción emancipadora, es considerado por Habermas como proporcionar al estudiante una comprensión precisa y profunda de su situación histórica.

En síntesis, para ser emancipado se requiere de la ilustración y acción a la vez. Desde esta perspectiva, todo conocimiento que inhiba el logro de la libertad y autonomía de una persona es ideológico y, por ende, distorsionado, sostiene Magendzo. Todo esto lo lleva, a tener una visión múltiple de un currículo para la democracia, que incluya distintas voces desde la diversidad cultural: en esa perspectiva propuesta para América Latina, se ha transmitido un esquema de significaciones y representaciones simbólicas comunicadas, perpetuadas y desarrolladas oficialmente en un sistema de concepciones, de conocimientos y actitudes frente a la vida que corresponden a la cultura de los grupos dominantes.

De esta forma se ha desconocido el carácter plurinacional, pluriétnico, plurirreligioso y multisocial en clase, género y localidad que conforma a estos países, anota Magendzo. El llegar a reconocer las identidades culturales, en sus interrelaciones, como factor determinante en la construcción de un currículo para la

democracia, donde se rechaza todo intento de negación de las identidades, la desvalorización del saber de la vida cotidiana, la discriminación de la población indígena, étnica y la mujer en la educación y el currículo. Se trata entonces, de un cambio importante en el currículo desde los siguientes aspectos:

1. Reconocer al otro en su racionalidad, en el sentido, para que desde el currículo se abandone el carácter reproductor de las discriminaciones existentes en la sociedad.
2. Un currículo para la multiculturalidad, donde no es posible modernizar la educación si no se erradican los nichos de discriminación que subsisten en él, haciéndose imperioso replantearse uno, que atienda la heterogeneidad y diversidad cultural, que defina a las sociedades y poblaciones escolares de América Latina.

Esta construcción curricular, de antemano, soportada en una base pluricultural, determina todos los otros factores del proceso. Esto en el conjunto de políticas educativas, no puede ser determinado, sin una fuerte presencia de los actores y sujetos, como los otros, con derechos a construir sus sueños, intereses y emociones para beneficio de la sociedad y de la humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

- DE ALBA, Alicia (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. UNAM, México.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1994). *Curriculum y evaluación*. Aique, Argentina.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1986). *Ensayos sobre la problemática curricular*. Trillas, México.

- GOYES, I., USCÁ TEGUI, M., DÍAZ, S., y GUERRERO, Luis (1996). *Elementos Teóricos de un Currículo Universitario para la Modernidad*. Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Sudamérica.
- PERALTA ESPINOSA, M. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.
- MAGENDZO, Abraham (1997). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. PIIE, Santiago de Chile, Chile.
- MAGENDZO, Abraham (1986). *Curriculum y cultura en América Latina*. PIIE, Santiago de Chile.
- MORA MORA, Reynaldo (2005). *Diccionario de Educación y Pedagogía*. Material en prensa, Barranquilla, Colombia.