

Derechos Humanos y transversalidad curricular: una propuesta para América Latina

Dagoberto Núñez Picado

RESUMEN

Este artículo plantea que los derechos humanos representan la temática integradora, por excelencia, de la dimensión psicoafectiva y la analítico-racional, con lo cual se cumple una primera característica de la transversalidad. Además señala que un segundo rasgo de la transversalidad presente en la temática de los derechos humanos se construye gracias al vínculo de interdisciplinariedad que permite. Para desarrollar el concepto de transversalidad curricular que se desprende de los derechos humanos destacamos espe-

cialmente el aporte de dos pensadores latinoamericanos: el curricularista Abraham Magenzdo y el psiquiatra Luis Carlos Restrepo.

INTRODUCCIÓN

“Al igual que la madre canta la canción de cuna no tanto para el niño sino para ella misma, para conjurar su posible irritación y no hacerle daño al chico, también nosotros entonamos la canción de la ternura para sensibilizarnos en medio del horror, para modular nuestras fuerzas y no caer en el embeleso del exterminio” (Restrepo, 1994:93).

Estamos acostumbrados a opinar sobre los grandes derechos públicos, aquellos que figuran en códigos y constituciones, haciendo parte de discursos políticos y promesas electorales. Se habla del derecho al empleo, a la vivienda, al sufragio y a la educación. Pero parece sospechoso y hasta ridículo hablar de esos derechos de la vida cotidiana que permanecen confinados a la esfera de lo íntimo.

“Está en contra del derecho a la ternura ubicarla dentro del campo de lo normativo, no porque se trate de una realidad impronunciable sino por una razón mayor: las éticas impositi-

* Licenciado en Teología y Máster en Estudios de la Cultura Centroamericana, de la Universidad Nacional de Costa Rica. Labora como productor Académico en la UNED de Costa Rica.

vas parecen haber llegado a su fin, por lo que la educación en valores debe ser articulada en una estética sugerente que nos permita abandonar la esfera tiránica de los edictos para inscribirnos en la trama de una educación del gusto y la sensibilidad" (Restrepo,1994:9).

Lo privado es el lugar, entre telones, productor de lo público. Al separar de manera tajante una y otra esfera, impedimos que el análisis sobre lo político-social llegue hasta esas parcelas protegidas donde con más fuerza se anida la ideología. Todo está ordenado para que sólo lo público suceda como hecho relevante, quedando por completo separado de la red a la que se articula como suceso humano y cotidiano. Lo privado está por definición condenado al olvido y el anonimato (Restrepo, 1994).

El consejo de Restrepo es:

"Abrámonos a una analítica de la cultura y la interpersonalidad donde la política pueda ser pensada desde la intimidad, ámbito oculto a la mirada fisgona que muestra la realidad desde un ángulo perceptivo y comunicativo donde el thimos o afectividad adquiere una importancia tan grande o mayor que aquella que le atribuimos al

nous o intelecto. Inversión que supone pasar de la vista como sentido ordenador de la realidad al tacto como analizador privilegiado de la cercanía" (1994:13).

Complementariamente, la psicopedagoga Zaira Méndez expresa que si algo caracteriza los temas o ejes transversales en toda educación, es el esfuerzo por integrar, adecuadamente, dimensiones afectivas en la dinámica de enseñanza y aprendizaje.¹

Y en los acuerdos del último congreso interno de la UNED se lee:

"Los ejes transversales del medio ambiente, diversidad cultural, derechos humanos y equidad de género serán incorporados en el quehacer institucional, por medio de los lineamientos de política institucional y los planes de desarrollo institucional, los proyectos de investigación, extensión y producción, la oferta de carreras y los contenidos de las asignatu-

1. Resultan iluminadoras estas palabras de nuestra amiga porque, además, nuestra organización educativa está volviendo sobre la importancia de la planificación curricular: La Vicerrectoría Académica ha anunciado la apertura de una instancia de asesoría en esta importante área de desarrollo académico de la UNED.

Una consecuencia primordial de la definición transcultural del currículum centrado en disciplinas, radica en no relacionar currículum con una cultura particular ya que se sostiene que los procesos mentales que ha de incluirse como objetivos no se generan ni seleccionan de los contenidos culturales sino de “formas de pensar” universales. Un corolario de lo señalado estriba en que se insiste en promover una cultura universalmente válida para todos, independientemente de procedencias culturales de los pueblos.

Otro corolario es que la finalidad de este modelo curricular tiene como causa y consecuencia la especialización en un contexto del saber, tomado como cultura que profesionaliza aislando, fragmentando y negando, en la práctica, el avance de nociones y prácticas interdisciplinarias integradas. Presenta, por consiguiente, dificultades serias para aceptar metodologías activas como son las denominadas “aprender a aprender”.

Por consiguiente y en oposición, Magendzo desarrolla a la luz de la crítica una propuesta curricular centrada en un concepto de respeto a la diversidad cultural mediante estrategias de integración interdisciplinaria.

BÚSQUEDA DE COMUNICACIÓN PARA COMPARTIR DIFERENCIAS Y ABRIR SENDAS DE CREATIVIDAD CURRICULAR

Son varios los modelos de desarrollo humano que pueden estructurarse a partir de los patrones de calidad de vida de los distintos grupos culturales: el modelo que parte de las necesidades y busca satisfactores reales de esas necesidades es el que nos parece más adecuado para captar las pautas de vida cotidiana que vía currículum pueden servir como mecanismos de aprendizaje y enseñanza idiosincrática.

Este modelo de desarrollo humano basado en necesidades, bien podría seguir el modelo del CEPUR o de Lawton (1983) en cuanto a la planificación educacional y currículum de estudios, que consiste en establecer los subsistemas propios del mundo de las necesidades humanas (económico, comunicación, de racionalidad, moralidad, estéticos y de creencias) a partir de los cuales (tomados como invariantes o constantes de desarrollo humano) saldrían las variantes culturales, fuentes de las diversas maneras de llenar esas necesidades, los distintos grupos; luego, para efectos de selección curricular, se sistematizaría una teoría y una metodología por etapas, secuencias y contenidos.

ras, la normativa y la capacitación de los funcionarios” (Acuerdo 008. *En: Revista Espiga 3, Año II*).

Transversalidad y revolución curricular para todos

El propósito de cumplir el acuerdo supracitado, puede ser interpretado a la luz del criterio de Méndez: el desafío de los ejes transversales en educación estribará en integrar dimensiones psico-afectivas (desterradas de la educación para muchos) con las muy destacadas áreas de racionalidad (destrezas lógico-matemáticas, por citar las más prestigiosas).

RASGOS PRINCIPALES

DEL PROBLEMA DE TRANSVERSALIDAD

El primer nivel lo vamos a llamar el de la falacia epistemológica. En términos de Restrepo debemos comenzar a hablar del origen social del cerebro humano: La materia prima para la constitución del lenguaje está dado por “verse obligado el ser humano a transformar la información visual en táctil y viceversa”. Un filósofo, hace casi tres siglos, Berkeley, ya sospechaba que tanto la vista como el oído, son sentidos secundarios, que solo señalan el

mundo en la medida en que refieren un conjunto de vivencias táctiles que les sirve de apoyo.

Para Restrepo, médico y neurólogo, el autismo infantil es una enfermedad en la que se encuentra gravemente comprometida la maduración del sistema táctil, especialmente el tacto profundo, dificultándose la génesis de estructuras espacio temporales y lingüísticas que permitan una adecuada socialización. No debemos olvidar, como señaló hace varios años Leontiev, que “...el cerebro es un auténtico órgano social, necesitado de estímulos ambientales para su desarrollo” (Restrepo, 1994:78).

Otro nivel del problema, gracias a la crítica, es el de la propuesta epistemológica. En palabras de Restrepo (1994:20), “así carezcamos de un vocabulario amplio para designar los variados matices que asume el componente afectivo en el acto educativo, es imposible desconocer el papel de la emoción como moduladora y estabilizadora de los procesos de aprendizaje, ni dejar de pensar en la aventura pedagógica como una búsqueda afectiva de figuras de conocimiento, compromiso pasional que busca afanoso hundir su huella en la rejilla intelectual. Lo que queda al final de un período de formación académica, no es solo un

conjunto de conocimientos sino también, y de manera muy especial, un conjunto de hábitos, de escrúpulos morales y rutinas conductuales que terminan ejerciendo un gran poder de reglamentación cognitiva sobre el educando”.

La palabra clave del autor es “abducción”: Restrepo la toma de Charles P. quien desarrolla la noción de percepción inmediata del contexto:

“Esta percepción es fundamental al momento de formular hipótesis, proceso que no puede ser confinado de manera exclusiva ni a la inducción ni a la deducción. Él la entendió como una tercera vía a la que denominó “abducción o retroducción”. Este ejercicio de adivinación, de juego probabilístico, es tal vez el que de manera más cotidiana realiza el ser humano y también el científico en su labor investigativa” (1994:70).

“La abducción corresponde a un típico juicio de percepción, a una enunciación simple y rápida de lo que captamos, a una imagen del mundo que después será limada por la inducción. En términos estrictos, estos juicios perceptivos pueden ser entendidos como una deducción abductiva que consti-

tuye el primer paso del razonamiento científico. Pierce llama a la abducción argumento original y, al compararla con la deducción y la inducción, concluye que es el único modo de conocimiento del que surge una idea nueva. Para el la hipótesis es ‘elemento sensual del pensamiento”

Peirce, nos dice el autor, “rompe con la inocencia del científico positivista que pretende estar analíticamente frente a un objeto sin ningún tipo de preconcepción. Más que pretender un afuera del lenguaje, es necesario reconocer que estas imágenes del mundo o preconcepciones pueden actuar bien como obstáculos epistemológicos o como herramientas útiles en la producción científica. Vivimos en medio de signos y sistemas clasificatorios que por su propia dinámica producen conocimientos. En los cientos de signos que hemos bebido desde niños de la atmósfera cultural recibimos un saber sedimentado que tiene como materia prima nuestras percepciones y afectos” (1994:71).

Nada más dinámico y cambiante que este juego de relaciones que se ofrece de manera intuitiva a la introspección, pero nada más recu-

rente en el ser humano que pretender dar, a este conglomerado de fuerzas coyunturales, un estatuto definitivo. Cuando esto sucede, los paradigmas se convierten en pesados obstáculos que es necesario remover. Solo abiertos a los datos de los sentidos, a los afectos que nos cruzan para combinarlos con formulaciones abstractas y conceptuales, logramos acercarnos a la singularidad de los seres, “tomando más precisos nuestros procesos de conocimiento”.

Pensar, de acuerdo con una lógica de lo sensible, abierta a la captación de diferencias, es prestar atención a estos vaivenes afectivos que dan cuenta de nuestros roces y encuentros. El bloqueo cultural, que impide leer los datos que proporcionan las vivencias afectivas, es típico de seres enclaustrados en códigos binarios y arborizados que sólo reconocen el sube y baja de la inducción o la deducción. Según Restrepo, ejercitando la abducción se logran síntesis verdaderamente oportunas, desplazándonos sobre la complejidad de la realidad “como un ave que vuela en medio de vientos encontrados, cambiando una y otra vez sus estrategias y rumbos” (1994:73-74).

RASGOS PRINCIPALES DEL PROBLEMA DE SELECCIÓN CULTURAL

¿Qué concepciones culturales subyacen en los conceptos curriculares a los que hacemos mención en nuestras macros y microprogramaciones? ¿Cómo se han seleccionado esos conceptos y quiénes participan en esa selección? ¿Cuáles criterios se manejan en esa selección? ¿Es con interdisciplinariedad o mediante la fragmentación de disciplinas que se debe pautar el currículum?

Siguiendo a Restrepo, la cultura “...no es más que un gran dispositivo para acondicionar cerebros, por lo que no es nada accidental que se prefiera, dependiendo de los intereses de poder predominantes, una cierta mediación perceptual sobre otras. Es lo que hace la sociedad occidental al favorecer lo viso-auditivo sobre lo táctil. Llenar la vida cotidiana de ternura exige una inversión sensorial que va desde la más cercana vivencia perceptual hasta la desarticulación de complejos códigos que nos señalan corredores ya establecidos de semantización del mundo” (1994:79).

Si es posible, desde la educación, desarrollar personas críticas, porque saben pensar, así como responsables, en verdad, para tomar libremente decisiones que sean social-

mente reproductoras de más responsabilidad, un camino indispensable a recorrer, es el de fundamentar las presuposiciones teóricas y explorar experiencias prácticas, cuanto más propias, mejor.

Ahora bien, en sentido estricto, ningún país ni institución educativa debería considerarse autorizado para caer en el error de copiar currícula de otras instituciones o países. Pero...

- ¿Qué caracteriza históricamente el proyecto de currículum en América Latina, en tanto selector cultural?

El primer proyecto curricular latinoamericano estuvo marcado por el proyecto de unidad nacional decimonónico de los gobiernos liberales: siempre soñaron con la educación como la maravillosa novia del desarrollo, según Regis Debray.

En Centroamérica, como en el resto del continente, se definió y ejecutó centralistamente el currículum: el argumento de cobertura total y de igualdad de oportunidades ocultó la estandarización brutal no solo de los estudiantes, de los trabajadores y trabajadoras de la educación, sino que además propugnó por homologar las diversas culturas de los diversos grupos que caían bajo la fécula del currículum napoleónico.

Los planificadores de la educación administrada liberalmente, pasan de la idea de un currículum ilustrado hacia otra versión, producto del positivismo, que puede denominarse tecnocrata: para suplantar al currículum centralizado, cayeron en el culto tecnológico.

La evaluación macro de algunas experiencias desarrolladas con la modalidad tecnocrata ha derivado resultados concretos:

- a) Se esperaba flexibilidad de los medios por sí mismos: este error grave condujo a la vuelta de un tipo de currículum personalizado (el niño y su *compu*) y a un retorno de la rigidez y de la centralización, altamente favorecida por la tecnología. Falta formación educativa para el manejo de estas herramientas, la primera es la que viene de no mistificar su uso como panacea.
- b) De nuevo la estrategia aquí se equivoca como allá, puesto que siguen quedando fuera las culturas de las mayorías de la sociedad. En países pobres la solución tecnológica, que además se corresponde con problemas tecnológicos, no resuelve el problema de una cobertura total. Incluso, países de primer mundo (como Suiza y Noruega)

ga) han dado marcha atrás con los tecnologismos absolutizados en educación.

En vista de que los sustratos más pobres de la sociedad van quedando sistemáticamente fuera de las posibilidades educativas, sea en la versión señera liberal o en el delirio tecnologista, la noción de “moratoria social” sigue quedando como eterna deuda del modelo centralizado. Bajo el argumento de cobertura total y de igualdad de oportunidades, se retoma la milagrosa ruta tecnológica, cada vez más por compulsión lucrativa de alguna empresa de *sowfare* o de equipo obsoleto.

Tanto el tecnologismo como el racionalismo liberal propugnaron por currícula que se desarrollan a espaldas de la cultura de pertenencia, de la cotidianeidad, porque les interesaba más reproducir los patrones de estratificación clasista. Por eso sus reformas no hacen más que reacomodar y ensanchar así como pretender invisibilizar estas odiosas divisiones de clase, más odiosas cuanto son representadas por un sector social enriquecido a costa del empobrecimiento de la otra parte².

Desde el punto de vista epistemológico se busca pasar de un currículum racionalista (liberal) a otro mal entendido como “afectivo”; es decir,

centrado en los nuevos “mass media” y en las herramientas que hacen converger tecnología digital, equipos de computadora y redes internacionales o de cobertura más restringida, pero orientada con objetivos igualmente restrictores.

- ¿Qué caracteriza, institucionalmente, el problema curricular como proyecto educativo práctico?

Son claves de la teoría y práctica curricular, lo que el profesor Abraham Magendzo llama “una selección y organización de la cultura” determinada. El currículum es inclusivo y excluyente: organiza, transmite y evalúa cultura y al hacerlo selecciona cultura. Se trata de un proceso intencional que implica visiones de sociedad y de ser humano.

Cuando el currículum se objetiva en planes y programas de estudio (macro y micros), en textos escolares (unidades didácticas, multimedia, audio, video, etc.) en sistemas de evaluación (micro y macro evaluación), en esas fases manifiesta,

2. Ilustrativamente hemos de recordar que unas pocas familias en Costa Rica o en Chile siguen viviendo de los recursos robados del extinto Banco Anglo, mientras que un gran número de personas que honradamente se relacionaban con ese banco se quedaron de la noche a la mañana sin los medios financieros para seguir trabajando.

abierta o veladamente, lo que pretende con el perfil estudiantil. El perfil de entrada/permanencia/salida de los estudiantes se convierte en el referente constante del proceso curricular, en todo caso.

El proyecto de epistemología subyacente en las propuestas curriculares que han predominado en América Latina, ha implicado una clasificación disciplinaria derivada de una división social del trabajo, la que, a su vez, separa, monárquicamente, el trabajo manual/intelectual con la connotación de que el primero es inferior al trabajo intelectual. Esta es denominada por Bernstein y Magendzo, como currículum centrado en disciplinas.

Magendzo, para sistematizar la práctica curricular en América Latina, toma de Bernstein (de la obra: *Clases, cultura y transmisión escolar: contribución teórica de P. Bordieu*) dos conceptos: la idea de "clasificación" como eje del currículum en tanto selección de cultura y el de "enmarcamiento" como sistema de control y comunicación que planifica y organiza la educación.

En este caso la administración docente establece un orden que se reproduce no por la comunicación sino por los silencios: se trata de un sistema de prohibiciones que cercan

fronteras entre disciplinas. El principio de clasificación, a su vez, sustantiva relaciones institucionalizadas de poder: éstas pueden ser flexibles, o más o menos rígidas, en su organización.

Las diferenciaciones derivadas de las disciplinas son las que sustentan el principio de clasificación y organización curricular. Los sustratos comunes que tematizan las áreas de conocimiento interdisciplinariamente, no son finalidad del currículum centrado en disciplinas. La perspectiva principal de este modelo es escolarizar desde un patrón homogeneizante dado por los códigos (lenguajes y status) de los sectores sociales económicamente poderosos: no extraña entonces que sea un currículum que tiende a excluir a las mayorías, las que están condenadas a quedar fuera de su patrón.

Adicionalmente, hay que destacar dos corolarios en lo señalado:

- a) Todo recurso a la comprensión, asunción o selección de valores propios de culturas subalternas es desalentado porque resultan perturbadores de los procesos de integración que se propician desde el modelo centrado en disciplinas.
- b) El principio clasificatorio del currículum centrado en disci-

plinas fraccionadas, tiende a la rigidez que le impone el conocimiento entendido parcelariamente y el sistema de enmarcamiento no puede dejar de estar centrado en los contenidos de las disciplinas entendidas como asignaturas obligatorias y jerárquicamente organizadas para profesionalizar: por esto privilegia unas asignaturas sobre otras. Un examen de ingreso para médicos los evalúa en matemáticas pero no en pedagogía (leer signos para diagnosticar).

- c) En algunos procesos de análisis de propuestas curriculares algunos términos resultan reveladores de cierta sensibilidad cuyas connotaciones suelen denotar esquemas o paradigmas de los tipos liberal o tecnologista: demarcantes, en ambos esquemas, de la preferencia por el uso de institución (ahí donde podría hablarse de institución), de la preferencia por el término intervención (en lugar de participación) y de la aplicación de modelos y no de propuestas de enfoques o perspectivas, etcétera. Estas pistas son apenas indicativas, ya que en todo caso la clave está en saber negociar significados, más que nombres, como aconseja José de Souza.

Hipótesis sobre la relación currículum y cultura

“Fracturando al yo, señor de las rutinas, nos moveremos de la luz al abismo para poder ingresar al enorme telar donde se anudan y disuelven las puntadas con que se teje la vida diaria” (Restrepo, 1994:169).

La reflexión de Magendzo sobre la educación en perspectiva de cambio en América Latina, apunta que: “nos hemos habituado a mirar al interior del currículum y de la cultura con la mirada de otros, escuchando la voz de otros y difícilmente haciéndonos oír con nuestras aprendizajes, experiencias y embates” (1991:3).

Un currículo centrado en la verdadera integración además de tener en cuenta la cultura heredada tiene en cuenta una idea de cultura inclusiva porque, siguiendo a L. Chiapo, cultura “es un sistema y proceso de mediación (intra-intersubjetiva) a través de los productos creados por los seres humanos (sean cosas o normas) y que hace posible la existencia real de un contexto social e histórico de personas y grupos vinculados: dentro de ese contexto acontece la tradición, incorporación e innovación de dichos productos y

procesos culturales y tanto en la medición como en los productos se constituyen y expresan formas de vida humana: formas de sentir-actuar-pensar.

Un proceso de este tipo plantea la “transferencia significativa” de las áreas de estudio en unión con la cultura cotidiana del estudiante. El enmarcamiento se dinamiza porque abre múltiples vías de seguimiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje: un enmarcamiento flexible posibilita que el conocimiento circule y no sea un ente esotérico en manos de un tutor experto o de unos materiales sabios. El desafío de un nuevo *vitae* es ayudar a todos los actores del proceso educativo a discernir y pensar en la realidad de modo nutritivo para todos: no existe la rigidez típica que separa el conocimiento escolar del no escolar.

Magendzo nos habla de la pertinencia de un currículum que rescate las culturaSSS (así con S) ya que ahí reside la fuente de diversidad cotidiana y social de las personas y los pueblos: profundizar nuestro quehacer es formular nuestras preguntas, explorar vías de organización de la educación que traten de responder a los múltiples problemas que aquejan a la educación de nuestro país y el principal de ellos: el de la comunicación de doble vía y por todos los medios posibles.

DEL CURRÍCULUM CENTRADO EN DISCIPLINAS A OTRO CENTRADO EN LA TRANSVERSALIDAD

Para muchos curriculistas críticos el currículum ha sido sentado en una silla muy chiquita, hecha con la madera de las disciplinas de estudio: esta restricción proviene de la aplicación del enfoque positivista que reduce el currículum de los procesos culturales totales a un concepto supuestamente universal, pero abstracto.

Según lo anterior la adquisición del conocimiento es un pre-requisito para el desarrollo de la mente y ésta en su buen uso permite el conocimiento de la esencia de las cosas: la aprehensión de lo inmutable.

Este es un currículum centrado en disciplinas (CCD) que se autodefine como transcultural. Se caracteriza por hacer una distinción central entre conocimiento universal y no-universal, que es aplicada como eje axiológico del currículum: lo no-universal es indeseable y lo universal abstracto (abstraído de las prácticas) es el eje curricular: los problemas globales que atañen hoy a toda la humanidad (crisis ambiental, sobrepoblación, neoliberalización económica, globalización de las comunicaciones, etc.) no configuran algún problema para este modelo curricular.

Una consecuencia primordial de la definición transcultural del currículum centrado en disciplinas, radica en no relacionar currículum con una cultura particular ya que se sostiene que los procesos mentales que ha de incluirse como objetivos no se generan ni seleccionan de los contenidos culturales sino de “formas de pensar” universales. Un corolario de lo señalado estriba en que se insiste en promover una cultura universalmente válida para todos, independientemente de procedencias culturales de los pueblos.

Otro corolario es que la finalidad de este modelo curricular tiene como causa y consecuencia la especialización en un contexto del saber, tomado como cultura que profesionaliza aislando, fragmentando y negando, en la práctica, el avance de nociones y prácticas interdisciplinarias integradas. Presenta, por consiguiente, dificultades serias para aceptar metodologías activas como son las denominadas “aprender a aprender”.

Por consiguiente y en oposición, Magendzo desarrolla a la luz de la crítica una propuesta curricular centrada en un concepto de respeto a la diversidad cultural mediante estrategias de integración interdisciplinaria.

BÚSQUEDA DE COMUNICACIÓN PARA COMPARTIR DIFERENCIAS Y ABRIR SENDAS DE CREATIVIDAD CURRICULAR

Son varios los modelos de desarrollo humano que pueden estructurarse a partir de los patrones de calidad de vida de los distintos grupos culturales: el modelo que parte de las necesidades y busca satisfactores reales de esas necesidades es el que nos parece más adecuado para captar las pautas de vida cotidiana que vía currículum pueden servir como mecanismos de aprendizaje y enseñanza idiosincrática.

Este modelo de desarrollo humano basado en necesidades, bien podría seguir el modelo del CEPUR o de Lawton (1983) en cuanto a la planificación educacional y currículum de estudios, que consiste en establecer los subsistemas propios del mundo de las necesidades humanas (económico, comunicación, de racionalidad, moralidad, estéticos y de creencias) a partir de los cuales (tomados como invariantes o constantes de desarrollo humano) saldrían las variantes culturales, fuentes de las diversas maneras de llenar esas necesidades, los distintos grupos; luego, para efectos de selección curricular, se sistematizaría una teoría y una metodología por etapas, secuencias y contenidos.

Para Magendzo, progresivamente, el currículum debe organizarse en torno de las variantes culturales y de ahí irse moviendo hacia las invariantes. Esto es ir de los códigos restrictivos a los elaborados para tener acceso efectivo a los lenguajes propios de los sectores populares. En la adquisición lingüística de la familia campesina y obrera, así como en la de familias ricas, las relaciones sociales están basadas en identificaciones, expectativas y supuestos comunes.

Para Restrepo, “cuando una sensibilidad singular choca con el onanismo de la máquina escolar, preocupada tan sólo por perpetuarse a sí misma, la forma que toma el encuentro es el fracaso académico. Al negar la importancia de las cogniciones afectivas, la educación se afirma en una pedantería del saber que se mantiene subsidiaria de una concepción de razón universal y apática, distante de los sentimientos y los afectos, afianzadora de un interés imperial que desconoce la importancia de ligarse a contextos y seres singulares” (1994:51).

La escuela se muestra resistente a aceptar que la cognición está cruzada por la pasión, por tensiones heterónomas, a tal punto que son las emociones y no las cadenas argumentales las que actúan como provocadoras o estabilizadoras de las

redes sinápticas, imponiéndonos cierres prematuros o manteniendo una plasticidad resistente a la sedimentación... “Se niega de plano un tipo de conocimiento contextual y práctico referido a situaciones conflictivas de la vida cotidiana, en las cuales no podemos realizar una tajante separación entre sujeto cognoscente y objeto conocido” (1994:52-53).

Toda la relación humana tiende a generar códigos restringidos porque en todos los casos el hablante puede suponer que el oyente puede tomar sus intenciones por conocidas con lo que el límite común de todas las clases sociales reside en tener poco incentivo para elaborar los significados que quieren comunicar los otros, de distinta clase.

El camino de la explicitación implicará diferenciación del vocabulario, complejización de las opciones sintácticas y, fundamentalmente, una tendencia a comunicar significados en formas más abstracta –independientemente del contexto– lo que guiará el paso del código restringido al elaborado (Magendzo, 1994:111).

Códigos restringidos: La comunicación regulada por códigos restringidos típicamente presenta gramática simple, frases cortas, uso limitado de adjetivos y ex-

tensivo de frases idiomáticas, simbolismo de baja generalidad y, fundamentalmente, una estructura de organización de los intercambios lingüísticos fundada en una importante medida, en significados compartidos y por lo tanto implícitos (no-verbalizados).

Códigos elaborados: La comunicación regulada por códigos elaborados presenta frases y gramática más compleja, selección de adjetivos más que de frases idiomáticas, simbolismos de mayor generalidad, y una estructura de organización fundada en el “hacer explícito”.

Desde esta perspectiva la cultura del “yo”, antes que la del “nosotros” en los niños, tenderá a un uso del lenguaje centrado en lo supuestamente único de la experiencia individual. Parte del trabajo lingüístico reside en hacer explícitos estos supuestos.

En un sistema de educación a distancia, un currículum centrado en disciplinas puede crear un paquete instructivo muy innovador y ser aplicado por el enmarcamiento rígido bajo un régimen de evaluación que reduce todo el trabajo anterior a la caricatura de falso y verdadero.

Un currículum centrado en la verdadera integración además de tener en cuenta la cultura heredada tiene en cuenta una idea de cultura inclusiva porque siguiendo a L. Chiapo cultura “es un sistema y proceso de mediación (intra-intersubjetiva) a través de los productos creados por los seres humanos (sean cosas o normas) y que hace posible la existencia real de un contexto social e histórico de personas y grupos vinculados: dentro de ese contexto acontece la tradición, incorporación e innovación de dichos productos y procesos culturales y tanto en la mediación como en los productos se constituyen y expresan formas de vida humana: formas de sentir-actuar-pensar.

Un proceso de este tipo plantea la “transferencia significante” de las áreas de estudio en unión con la cultura cotidiana del estudiante. El enmarcamiento se dinamiza porque abre múltiples vías de seguimiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje: un enmarcamiento flexible posibilita que el conocimiento circule y no sea un ente esotérico en manos de un tutor experto o de unos materiales sabios. El desafío de un CCI es ayudar a todos los actores del proceso educativo a discernir y pensar en la realidad de modo nutritivo para todos: no hay la rigidez típica que separa el conocimiento escolar del no escolar.

**DESAFÍOS PARA UN CURRÍCULUM
EX-CÉNTRICO: HACIA LAS VIDAS
COTIDIANAS**

Varios son los desafíos de un currículum centrado en la transversalidad: hay que sistematizar con determinadas categorías la cultura de socialización y cotidianeidad de las comunidades locales con el propósito de reconocer valores seleccionables para un currículum integrador que no tienda a la homogenización rampante: la cultura académica debe aprender a hacer puentes con la culturas comunitarias, relativizando la forma de trabajo tradicional.³

Recoger desde abajo y para dialogar con otros aspectos culturales con el fin de hacer selección y transferencia significativa en el currículum: hay que ser conscientes del enmarcamiento que corresponde mejor con el diálogo inter-intracultural. Un currículum que tienda a la transversalidad estructura posibles campos de acción de los educadores

3. Philip Jackson (1968: *Life in classroom*. Winston Ed.), acuñó el término "currículum oculto" para referirse al efecto de largo plazo que tiene el currículum en la vida del educando ya que los valores están inscritos en el enmarcamiento o estructura organizativa de administración docente. Quizá las exploraciones educativas desde sistemas de enseñanza/aprendizaje a distancia, encuentren una oportunidad si desean superar los conocidos vicios de la educación tradicional.

y educandos: al clasificar desde las culturas locales ejerce un poder que es un modo de acción que puede propender más hacia la libertad que a la saturación de todas las situaciones de los otros tal y como lo hace tradicionalmente.

Un currículum nuevo clasifica y enmarca, sistematizando, las pautas de socialización familiar y comunitaria: es haciendo que el currículum incluya esta cotidianeidad propia de las formas de vida con sus conflictos y estilos de resolución, como integra de una forma democrática. Los estilos de socialización contienen mecanismos de aprendizaje idiosincrásicos que no están necesariamente cerrados al diálogo con otras formas locales y mucho menos con lo universal entendido concreta y no abstractamente.

Uno de los principios del positivismo es el monismo metodológico o la férrea aplicación de unidad del método científico: la física matemática da el canon para medir y estimular el desarrollo de todas las ciencias. Desde esta perspectiva se rechaza como no científico (o anti-científico) el ensayo que no se ajusta a las presuposiciones teleológicas unitaristas o monistas.

El currículum centrado en disciplinas discrimina, por razones socia-

les, a quienes no operan con la lógica de disciplinas sino con la de la realidad cultural propia.

Recomendaciones para un curriculum democratizante

“Solo la dinámica del azar crea un espacio propicio para encontrarnos con el otro” (Restrepo, 1994:159).

CAMINO A LA GRATUIDAD: EL CAOS COMO PAUTA DEL CONOCIMIENTO

Pasar de una concepción de la vida cotidiana como eterna reproducción de lo mismo a otra que la entiende como espacio para la producción de las diferencias, es obligarnos a un replanteamiento del orden concedido a los objetos y de la primacía que ostentan ciertos modelos de identidad...” a fin de abrir los días y sus noches a un ejercicio de producción escénica que permita vivir un azar compartido, única manera de encontrarnos como sujetos” (Restrepo, 1994:159).

Nuestro neurólogo, agrega:

“En tanto auto organización caótica, el sistema encefálico existe cuando al menos dos áreas cumplen un par de condiciones básicas: excitarse una a

otra con fuerza suficiente como para impedir que cualquiera de ellas quede en calma y, en segundo lugar, ser incapaces de coincidir en una común frecuencia oscilatoria. La competencia entre las partes aumenta la sensibilidad e inestabilidad del sistema, contribuyendo a la flexibilidad y mutabilidad necesaria para un constante reconocimiento de diferencias.

La complejidad, flexibilidad y sensibilidad de un sistema, es producto del número cada vez mayor de factores que concurren en la producción de su inestabilidad” (1994:162-163).

“La vivencia de la rutina es, ante todo, un problema perceptual. Al reivindicar la multiplicidad de la experiencia, optamos también por la polifonía del objeto y la diversificación del sujeto, preparado ahora para dejar atrás la pesada certeza de su yo y aprender a convivir con amplias zonas de incertidumbre...A fin de acceder a la gratuidad de la existencia, es imperioso estar por completo abiertos al azar, livianos, dispuestos a tejer al compás de la vida, dejándonos atrapar por el ritmo que ella nos propone. Para ello, es preciso empezar a simbolizar con una lógica que

no sea de la identidad sino de la contradicción, con una matemática que no sea de la retención sino del gasto y una epistemología que abandone la distancia conceptual para pensarse de nuevo desde la seducción de lo sensorial” (1994:167).

Si la investigación educativa nos dice algo de la economía campesina o del sector agrícola moderno de pequeña o mediana empresa –ambas en procesos de pauperización creciente– ¿cómo traducirlo curricularmente? ¿Cómo desarrollar currículum pertinente a las necesidades educativas de poblaciones indígenas, a niñas y niños trabajadores de la calle, de personas con alguna discapacidad?, ¿cómo hacer currículum para mujeres de zonas urbanomarginales?, ¿cuáles son las pautas de socialización de las nuevas familias fundadas por obreros de la construcción?

ALCANCES PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON MIRAS AL NUEVO MODELO CURRICULAR

La investigación en que se han basado los Estados Latinoamericanos y con los que sus gobiernos han establecido sus reformas educativas, ha sido realizada por expertos con hábitos de escasa consulta hacia aquellos que efectivamente deciden

el currículum. Un currículum centrado en interdisciplinarietà impone el avance con otras metodologías que son más aptas para el trabajo en equipo: por ejemplo, técnicas cualitativas, como observación participante y estudios etnográficos y socio-lingüísticos.

Investigaciones útiles para un nuevo modelo curricular son aquellas de sociolingüistas preocupados por la competencia comunicativa en los escenarios educativos: interacción verbal y no-verbal en procesos tutoriales y otros eventos educativos. ¿Cuáles son las reglas de participación y de interpretación de los actores del proceso educativo? Seguramente de este tipo de estudios vendrán nuevas interpretaciones de lo que hasta ahora ha sido interpretado en fenómenos como el factor de deserción y de fracaso escolar.

Esto porque, aparte los problemas de organización anejos al modelo del currículum centrado en disciplinas, no se conocen los conflictos resultantes de choques culturales propios de algunas culturas locales con el currículum que se ha venido aplicando, desde hace más de un siglo.

Algunas preguntas significantes pueden servir para iniciar la investigación curricular desde un enfoque interdisciplinario:

- ¿Cuáles son los códigos más autónomos que sustentan invariables culturales en determinadas poblaciones de estudiantes y de maestros?
- ¿Cómo negocian o se repelen estos códigos propios de la idiosincrasia local con los lenguajes del currículum centrado en disciplinas?
- ¿Qué habilidades y destrezas han desarrollado determinadas culturas locales para la sobrevivencia cultural y para resolver problemas comunes a los que vive hoy toda la sociedad occidental? (Los Mayas desarrollaron ciudades amigables y sustentables para el ambiente: vida urbana en medio de las montañas: ¿cómo lo lograron?).
- ¿Qué elementos de las culturas locales permanente y dinámicamente han estado presentes en las prácticas educativas efectivas aun a contrapelo de la selección cultural del currículum centrado en disciplinas?
- Siguiendo a A.Heller y su teoría de la Vida Cotidiana: ¿Qué contenidos de la cotidianidad estructuran con más dinamismo los cambios de adaptación y de sobrevivencia de los sectores subalternos? Estos sectores están demostrando una gran per-

meabilidad a cambios para los que nadie, desde fuera, les ha preparado: el paso del campo a la ciudad ha supuesto cambios (lectura obligatoria de nuevos medios, preparación en el tramo de una vida para más de tres oficios, adaptaciones de creencias y apertura ética) cuyas resoluciones figuran más ligadas a sus culturas grupales que individuales: ¿Cómo organizan círculos o comunidades de conocimiento para adquirir destrezas nuevas?

Seguir por el camino de “la razón” –ese mito de Occidente que ha justificado sus grandes empresas imperialistas– es no reconocer que, en el fondo, la racionalidad supone también un estado de ánimo, una disposición afectiva, un pathos que define un cierto modo de estar en el mundo, como corresponde a toda ideología reglamentadora de convicción.

En palabras de Restrepo:

“Desde un interés de dominio universal y de homogeneización cultural, es comprensible que se afirme la necesidad de una lógica cartesiana y baconiana... (en lugar de) recurrir a una dinámica gnoseológica abierta al conocimiento afectivo del contexto y la diferencia. En el caso del ser humano, a estas di-

ferencias hay que sumar aquellas que se producen por poseer un cerebro altamente abierto a lo aleatorio, con posibilidad de organizar de manera diferente los miles de millones de sinapsis, por lo que es imposible encontrar dos seres humanos con un sistema nervioso idéntico" (1994:63-64).

El positivismo decimonono y la defensa de la ciencia en contra de la religión, son manifestaciones de esta oposición que asume las características –estas sí mitológicas– de combate entre las tinieblas y la luz. La ciencia no puede llenar vacíos que deja la ausencia de una ideología o una religión. En tanto conocimiento de los límites, la perspectiva científica da la posibilidad de entender que, al igual que sucede en las diferentes disciplinas investigativas, también al interior de la cultura

"El científico en consecuencia es un artesano del conocimiento, dispuesto a extender no tanto sus creencias como su ánimo crítico a todas las esferas de lo humano, sin pretender convertir a la ciencia en una metafísica cerrada donde las verdades están definidas de antemano...La diferencia entre una síntesis científica y otra ideologizada no radica en su mayor o menor formalización, sino en su cierre

o apertura epistemológica, pues sólo esta última condición le permite articularse de manera dinámica a las provocaciones y exigencias del contexto...Por el primer camino afirmamos una identidad profesional, cultural y política. Por el segundo, al contrario, nos adentramos en el cálculo de las diferencias, fundamentales para la captación de matices, variaciones y contextos" (Restrepo: 1994:68-69).

BIBLIOGRAFÍA

- BOLAÑOS Y MOLINA, G.& Z. (2002). *Introducción al Currículum*. EUNED. San José. Costa Rica.
- GADOTTI M. (1996). *Pedagogía de la Práxis*. Miño y Dávila Eds. Buenos Aires. Argentina, p. 223.
- MAGENDZO A. (1991). *Currículum y Cultura en América Latina*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación: Academia de Humanismo Cristiano (PIIC). Santiago. Chile, p. 209.
- REGIS Debray/Ponce/Ficher/Del Corno (1996): *Adolencia, educación y sociedad*. Ediciones de Cultura Popular (Universidad Autónoma de Guerrero). México.
- RESTREPO Luis Carlos (1994). *El derecho a la ternura*. Arango Editores. Bogotá, Colombia, p. 191.
- SPLITTER & SHARP, L.& A. (1995). *La Otra Educación: Filosofía para Niños y Comunidad de Indagación*. Ed. Manantial. Buenos Aires. Argentina, p. 349.