

Educación del pasado, educación del futuro, los cambios culturales

EUGENIO RODRÍGUEZ
FUENZALIDA *

INTRODUCCIÓN: PENSAMIENTO Y EFICACIA

En nuestras clases de historia estamos acostumbrados a enseñar lo que aconteció en Grecia en su período de gloria, los hechos del renacimiento europeo, las guerras que hubo durante el siglo pasado y en los primeros años del siglo veinte, o las importantes preguntas que se hicieron Platón, Descartes y otros filósofos; sin embargo, las historias recientes, las interrogantes actuales, aquellas que viven los niños, niñas y jóvenes en carne propia, las que surgen del desempleo, de las políticas económicas y sociales, nadie las enseña. Queremos que esos niños y niñas que crecen en familias que viven la pobreza y miseria —porcentaje muy alto y creciente en nuestros países¹—, en familias donde la madre es la jefa del hogar —también con porcentajes altos y crecientes²—, obtengan resultados en la escolaridad similares a aquellos que se logran en Estados Unidos o en Alemania y Japón.

Los niños, niñas y jóvenes se van de las escuelas porque no les interesa lo que allí se les enseña. Muchos niños y niñas trabajan, se agrupan en pandillas, están en el centro y límites de las ciudades, y ello es más importante que estar en la escuela. ¿Qué acontece en la educación?

La simbología de las reformas educativas, proceso que ha sacudido los ministerios de educación, habla de lo práctico, de lo que se hace en las aulas de clases, de lo útil y bueno que es tener computadoras, maquinarias y aparatos tec-

* Profesor titular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Director del Proyecto FONDEF D9811010: Escuelas rurales del siglo XXI.

¹ En América Latina ha habido entre 1980 y 1997 un aumento de los hogares bajo la línea de la pobreza (35% y 36% respectivamente) y no han disminuido los que están bajo la línea de indigencia (9% y 10% respectivamente). CEPAL. *Panorama social, 1999-2000*. CEPAL: Santiago, 2000. Anexo estadístico, cuadro 14.

² Entre 1980 y 1997 han aumentado los hogares en esa situación en la zona urbana. CEPAL 2000, *ob. cit.* Anexo estadístico, cuadro 20.

nológicos modernos, trata de convencer sobre la necesidad de evaluar el desempeño docente porque allí está la clave del éxito escolar, de la calidad de la enseñanza, de la eficiencia.

Estas reformas están inspiradas por la racionalidad pragmática, por la razón instrumental, porque existe preocupación apresurada por los contenidos y los fines; las preguntas epistemológicas caen en el vacío, los grandes cambios epistemológicos vuelan por encima de las reformas educativas; las nuevas orientaciones de la física y de la astronomía se olvidan por la seguridad de la mecánica, a veces también por la prudencia respecto de la profundidad de los cambios o, en algunos casos, por simple ignorancia. Las reformas educativas y curriculares siguen siendo pensadas como en el siglo pasado: la lengua, base de la unificación nacional y de la civilización de la clase popular y de los aborígenes; la educación que sostiene de nuevo ideológicamente una estructura social y económica.*

Esta razón instrumental y pragmática contiene símbolos poderosos, aplastantes por su aparente relación con los buenos resultados educacionales que toda sociedad legítimamente busca. No somos sino herederos de las opciones adoptadas luego de la Segunda Guerra

Mundial, donde el tema de la información es concebido solo como un asunto mecánico, cuantitativo, estadístico; un cálculo de probabilidades para encontrar la codificación con mejor resultado de velocidad y costo; un modelo mecánico donde importa solo el canal de transmisión.³ No interesa una construcción de sentido, se separa la información del sentido de la cultura. Lo mismo acontece con nuestras reformas educacionales: la efectividad se vacía de sentido, se construye una propuesta educativa sin escenario cultural.

Debemos asumir, hoy, una crítica cada vez más creciente de la educación pública. Nuevamente nos preguntamos: ¿por qué hay crisis en la educación después de tantos años de reformas?

Tal vez las interrogantes son muchas y variadas, pero es necesario hacer un esfuerzo similar para encontrar las respuestas. Parece que no basta con preguntar, hoy es necesario también pensar las respuestas, trabajar y comprometerse, involucrarse en ellas. Y en este or-

* Luego de los drásticos cambios económicos y sociales, viene el convencimiento, la lectura ideológica y cultural,

la transformación de la cultura para sostener estos cambios en el tiempo.

³ MATTELART, Armand. "Cómo nació el mito de Internet". *Le Monde Diplomatique*, n.º 1, Año 1, Santiago, septiembre 2000, pp. 4 y 5.

den de cosas los centros universitarios y de investigación han trabajado con lentitud, han ofrecido escasas respuestas interesantes, con sentido cultural, contextualizadas en el escenario de las nuevas fuerzas que orientan la ciencia, la construcción de la racionalidad tecnológica; reflexionadas en el escenario de esta revolución cultural, social y económica que implica la globalización económica, productiva y de las comunicaciones. Tan escasa es la reflexión educativa al respecto, que este pareciera ser un tema ajeno a los estudiosos de la educación, a los educadores.

Se ha trabajado más bien en la adopción de respuestas foráneas. Nuevamente se sabe mucho de las reformas educacionales realizadas en las economías emergentes de Asia —sin analizar críticamente su incierta situación actual—, se estudia con dedicación privada y pública las reformas educacionales y sus derivados realizadas en algunos países de la Unión Europea, se toman acríticamente modelos sistémicos de la escolaridad, se plantean problemas importados. Existen pocos estudiosos, en los centros intelectuales de cada país, que se planteen temas de futuro en base a las adopciones señaladas; es un riesgo enorme asumir problemas foráneos.

Se ha escrito, enseñado e investigado durante los últimos quince años acerca de la descentralización educativa, el constructivismo como teoría del aprendizaje, la didáctica de la enseñanza; estamos llenos de variadas y encontradas didácticas en convergencia con la racionalidad pragmática; sin embargo, conozco pocas investigaciones sobre lo que necesita nuestra realidad educativa con vistas al progreso futuro de nuestros países, dependientes y subdesarrollados, donde día a día se va expropiando el capital que la comunidad y la sociedad habían acumulado en sus empresas públicas. Vivimos una nueva era de expropiaciones, de reformas para favorecer estas, de cambios en los conceptos de estado y nación —se desvanece la identidad territorial—, de la soberanía e independencia de los estados y gobiernos, de la ciudadanía, de la democracia, de las fronteras y del Estado a cargo de los asuntos públicos. ¿Cómo afectan estos cambios a la educación?

Los intelectuales de la educación se han acomodado a las situaciones nuevas, han sido perezosos y han adoptado pensamientos externos, elaborados en otros contextos. Saben mucho de la Escuela de Francfort, pero saben muy poco de la escuela rural, de los maestros que trabajan en una creciente escasez, de las carencias de las escuelas mul-

tigrados, del pensamiento construido sobre la resolución de problemas vitales, problemas de la sobrevivencia cotidiana, de la creciente exclusión, de una cultura que ya no valora al trabajo como eje cultural, ni tampoco al ocio, sino más bien la especulación financiera.

La globalización es una revolución profunda, conceptual, simbólica, y también epistemológica, científica y cultural. Lo privado invade lo público, lo privado invade lo colectivo, se desvaloriza lo colectivo en virtud de los éxitos privados, desaparece el servicio social, la solidaridad se torna en un asunto asistencial, la pobreza comienza a ser un desafío de entidades privadas, religiosas, deja progresivamente de ser un tema del ámbito colectivo, público, del Estado. Más bien parece surgir un nuevo concepto de Estado: un concepto de gestión, de administración, que ejecuta políticas decididas y recibidas desde otras geografías y niveles. La realidad misma de la sociedad está cuestionada, porque los valores fundantes como la solidaridad, la identidad y la gratuidad están ausentes y son poco apreciados en la esfera pública mediática.

Las preguntas parecen obvias: cómo se plantean las reformas educativas ante estos profundos cambios culturales; qué reflexión desde la educación se hace sobre estos

cambios; qué están aportando los intelectuales, los estudiosos de la educación en relación con estos cambios.

La literatura educacional de los últimos quince años es muy funcional a las nuevas situaciones que se imponen, avanza solo en preguntas, la reflexión es escasa, la experimentación no existe. Nuestras universidades e institutos formadores de profesores y maestros están llenos de estudios descriptivos, cuantitativos y de medición cualitativa (se discute largamente sobre el paradigma metodológico), avanzando poco en experimentos, en la construcción de nuevos pensamientos e ideas, en pensar la educación, en asociar estas nuevas categorías de pensamiento, de escenarios conceptuales con la educación. Y esta sigue anclada en las ideas decimonónicas: civilizar, disciplinar, subordinar; tareas que fueron cumplidas mediante la enseñanza, la incorporación rigurosa y doliente de hábitos, la calificación y el castigo promocional de las evaluaciones.

En la observación de los niños, niñas y jóvenes que están en las escuelas es posible descubrir, en ciertos sectores sociales, que los conocimientos escolares son desvalorizados, tienen una limitada legitimidad, se los cita como conocimientos escolares, tal vez pobres e inciertos, frente a otros conocimientos só-

lidos, fruto de lecturas, estudios, de la televisión y, sobre todo, de lo que proporcionan Internet y los programas computacionales al alcance de algunos de ellos.

En otros términos, lo simbólico pierde en la escuela su contenido material, se desvanece su calidad, pierde el sentido y la significación; por tanto, la ausencia de la relación símbolo-realidad hace que su valor sea limitado. Así, tanto las preguntas que la escuela se hace sobre la cultura, la sociedad y las personas son asintónicas con las preguntas que los niños, las niñas y los jóvenes buscan en su contexto social, como las respuestas que propone en su enseñanza. Esta reflexión parece muy válida cuando se analiza la propuesta escolar en las escuelas rurales primarias o básicas —esto es en el 72% de las escuelas primarias de América Latina, correspondiente al 37,6% de la matrícula, unos veinte a veinticinco millones de estudiantes⁴—, donde la construcción curricular ofrece una propuesta educativa para otra cultura, otra época, otro público, otra dinámica y otra estructura productiva y social.

Hoy la comunicación y la informática constituyen instrumentos que están afectando el significado, dan sentido al entorno, al sí mismo, y ello hace que tengan un enorme potencial, muy incipientemen-

te trabajado por los centros intelectuales, universitarios de nuestros países; se ha dejado a las grandes multinacionales norteamericanas, europeas, españolas, japonesas que nos comuniquen sus productos (envasados en interesantes softwares), su verdad, sus sistematizaciones, sus conclusiones, y esos resultados se importan, siendo muy limitada la producción nacional, regional; por ello la credibilidad de los conocimientos escolares es restringida. Algunos países son dependientes hasta en sus manuales de estudio escolar.

Si nos planteamos el tema de la educación con una mirada de futuro, necesariamente entramos en el campo cultural y en las racionalidades que hoy lo están construyendo y constituyendo, y es en esa línea de pensamiento que intentamos perfilar el desarrollo de los puntos siguientes.

1. EDUCACIÓN Y CULTURA, UNA DIFÍCIL Y CONTROVERTIDA ASOCIACIÓN

Los tiempos actuales, con un predominio de la racionalidad pragmática e instrumental, han estado caracterizados por el símbolo de la eficacia, de lo eficaz; lo que en el

⁴ UNESCO. *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1994*. Santiago de Chile: UNESCO, 1996.

sistema escolar se ha traducido en una serie de modificaciones asociadas con la administración política de la educación, la responsabilidad sobre las escuelas, la reducción de los ministerios de educación, la simplificación de los enfoques pedagógicos y curriculares, la descentralización pedagógica, la evaluación de la calidad como logro de objetivos, la consideración de los padres como clientes, la localización del financiamiento.

En este ámbito de lo eficaz, las políticas educativas han estado orientadas en esa dirección, intentando persuadir a la sociedad de sus resultados, mediante la realización de permanentes encuestas. La eficacia en el logro de los resultados se mide por encuestas o por *focus group*.

El punto crítico o, más bien, el actor educativo que ha sido resistente a estas políticas y orientaciones, el maestro o profesor, ha concentrado, según se difunde profusamente en la literatura, la mayor parte de la responsabilidad por los desaciertos de estas políticas educacionales; pareciera que el fracaso que se percibe en las reformas educacionales estuviera causado por el profesor. Llama la atención la fuerza que esos ataques han tenido por parte de los organismos oficiales en cada país y, también, por los organismos in-

ternacionales, los bancos, los que se han especializado en la educación; algunos organismos menores de cooperación hasta tienen programas para la evaluación de los profesores, como si esta nueva encuesta fuera un factor de mejoramiento de las actuales reformas educacionales.

En un esquema de análisis mercantil, el punto crítico, la fuente principal de la rentabilidad productiva —la plusvalía— está en la mano de obra humana; las críticas referidas me parece que siguen una lógica similar, porque se simplifica, se cree que hay una relación simple de causa y efecto entre profesor y alumno, entre lo enseñado y lo aprendido, perdiendo de vista la complejidad biosicosocial del aprendizaje, la rica variable cultural, la tremenda pobreza y miseria de la población, el masivo desempleo,⁵ creyéndose igualmente que el profesor, en un esquema de subordinación, debiera operar automáticamente en la dirección que se le indica.

El profesor o maestro no ha sido cómplice de las reformas educacionales, no se ha sumado a ellas, lo

⁵ Entre 1980 y 1997 el desempleo urbano ha crecido en la mayor parte de los países de América Latina. Aún más, ha aumentado el porcentaje de población urbana ocupada en sectores de baja productividad. CEPAL 2000, *ob. cit.* Anexo estadístico, cuadros 1, 10 y 12.

que es fácilmente comprobable; pero no porque haya efectuado un análisis corporativo de esos cambios, sino más bien porque las condiciones del desempeño profesional son mínimas, su formación es deficiente, su vinculación con la cultura –escenario de su actuación profesional– es cada vez menor y más pobre, y su trabajo no es una fuente de desarrollo profesional sino, más bien, de ejercicio repetitivo de unas normas concebidas en un modelo de administración correspondiente a los inicios del siglo XX, donde se centraba el ámbito de decisiones técnicas y administrativas en la autoridad superior.

Por tanto, para el análisis del futuro desarrollo de la educación pública quisiera reubicar a este actor educativo, quisiera poner entre paréntesis toda esa literatura sobre el profesor, sobre el aula como eje sustantivo del cambio, y entrar al punto central del fenómeno educativo: la cultura.

Aquí nos situamos, a mi juicio, en el ambiente propio de la educación; en aquello que el currículo realiza permanentemente: una selección de los contenidos y componentes de la cultura, una política cultural. El currículo es una política cultural. Estamos, en este punto, en el lenguaje propio de la educación: ¿qué se enseña?, ¿qué se aprende? Las respuestas son cultu-

rales y no solo psicopedagógicas, como estábamos acostumbrados desde los inicios del siglo XX, cuando se introdujeron en América Latina las corrientes de la psicopedagogía de la educación que hicieron del pensamiento de Dewey* en América Latina algo inofensivo –la escuela nueva se desvaneció frente al autoritarismo cultural de la escuela–; esas corrientes que motivaron los cambios educativos realizados en la década de los setenta, las corrientes conductistas, y que inspiran las actuales reformas, las corrientes constructivistas.

Las reformas educativas de este siglo han estado marcadas por la psicopedagogía porque se ha mantenido la concepción civilizadora de la educación, se ha buscado los mejores caminos para civilizar pero la televisión le ha ganado la partida a la escuela, por su efecto de persuasión mundial. El camino de la psicopedagogía es necesario, es muy importante al momento de apli-

* Desarrolla el diálogo filosofía y vida cotidiana, educación y democracia. Intenta superar el autoritarismo en la educación mediante un énfasis en la subjetividad, en el sujeto. Ello plantea una dirección de pensamiento orientada a superar el positivismo cultural de la educación, expresado en una cultura prefabricada, envasada, identificable, con límites claros y precisos, mediante la propuesta de una concepción más dinámica, fluida, de crecimiento cultural, que se expresa en la idea del sujeto en la vida. De ahí surge con fuerza la concepción de que el currículo es la vida cotidiana.

car el currículo, al momento de establecer las didácticas, pero es insuficiente cuando se trata de definir los contenidos de la educación, el universo cultural de la educación, la política cultural de la educación.

Siguiendo a Giroux,⁶ la identidad se construye al interior de una cultura, existe una pedagogía cultural, hay una relación dinámica y fluida entre política y cultura, tanto en aspectos valóricos y éticos como en la dimensión de la industria cultural, en la producción de representaciones y de simbología.

La comunicación moderna, potenciada por la tecnología, se ha asegurado el control del vocabulario, de los conceptos y del sentido. Crea las palabras apropiadas para las situaciones, los objetos y problemas que propone, desarrollando un lenguaje casi planetario, aun en lo relativo al idioma. Pero, además, se suministran los códigos que permiten analizar, interpretar y dar sentido a esas mismas situaciones, conflictos, objetos, modos de vida que se imponen desde los medios de comunicación.

Como señala Ignacio Ramonet:

[...] el templo, el lugar sagrado en el que se desarrolla el culto a los nuevos íconos es el mall, la galería comercial, catedral erigida a la mayor gloria de todos los consumos. En este lugar de

fervor comprador se elabora una misma sensibilidad a través de todo el planeta, fabricada por logotipos, stars, canciones, ídolos, marcas, objetos, carteles, fiestas. Todo esto acompañado de una retórica seductora de la libertad de elección y de la autonomía de los consumidores, machacados con una publicidad excesiva y omnipresente que se dedica tanto a los símbolos como a los bienes. El marketing se ha sofisticado hasta tal punto que aspira a vender, no ya una marca, sino una identidad, no ya un signo social, sino una personalidad según el principio: tener es ser[...]. No trata de obtener nuestra sumisión por la fuerza sino por el encantamiento; no mediante una orden sino por nuestro propio consentimiento; no por la amenaza de la punición sino jugando con nuestra sed de placer.⁷

Existe una retórica seductora que invade todo el medio social actual y que orienta en una determinada dirección, afecta en lo personal y profesional, constituye un cuadro de referentes construido a partir de los intereses de quienes impulsan las cadenas de los medios de comunicación, convence de las bondades de lo que propone y, en

⁶ GIROUX, H. "Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio". *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Imbernon, F. (coordinador). Barcelona: Graó, 1999.

⁷ RAMONET, Ignacio. "El mundo que llega: los nuevos caminos de la comunicación". 1998.

consecuencia, los ciudadanos desdibujan las fronteras y asumen estilos de vida coherentes con los modelos propuestos. Lo interesante para la educación es que se actúa por la persuasión, por el encantamiento y el consentimiento, con la sensación de libertad para elegir, para consumir, superando el determinismo y la coacción con que la escuela ha actuado en su afán civilizador.

El niño, la niña, el joven, la joven tienen la convicción de actuar motivados por su voluntad, por sus afanes, por su consentimiento y de estar en campos interesantes, modernos, actualizados, atractivos. Divertirse con un juego electrónico tiene una atracción importante, se domina una tecnología de punta, se tiene la sensación de libertad de elección, se actúa sobre un campo con encantamiento porque se estimulan y ponen en juego los elementos básicos de la personalidad humana: la vida y la muerte.

Intentando avanzar en el análisis cultural, existe una racionalidad distinta que indaga la realidad, que permite percibiese a sí mismo, que descubre los acontecimientos, que seduce con un papel creativo. Esta nueva racionalidad tiene instrumentos de difusión: los medios de comunicación junto con la informática; estos medios así poten-

ciados crean por sí mismos una lógica y una forma de conocer nuevas, la imagen y la navegación para descubrir nuevos conocimientos, produciendo, a su vez, estilos y autopercepciones que se acercan a la sensación de libertad, de crearse oportunidades.

Junto a ello se generan representaciones, simbologías del conocimiento; se planifica, se diseña un camino y se lo recorre con éxito o fracaso; la racionalidad científica y tecnológica penetran el pensar y el hacer; se conoce mediante un acto de síntesis, sin objetos formales diferenciados como nos propuso la lógica aristotélica. Por ello la cultura actual de los medios de comunicación cuida sobremanera su valor estético, es atractiva porque contiene belleza, una belleza entendida en los símbolos que ella misma ha promovido; existiendo especializaciones, como la del diseñador, para asegurar estos efectos en los medios.

En este nuevo proceso se ha trabajado con mucha inteligencia, se ha reducido la improvisación, se ha contratado y se dispone de diversas instituciones de investigación, de un gran número de investigadores y pensadores, se han construido "depósitos de ideas" (*think tanks*) en los que colaboran analistas y expertos: todo un enorme, largo y complejo trabajo.

El desarrollo futuro de la educación requiere de una intensa tarea de elaboración, pensamiento, propuesta, diseño, construcción de racionalidades, experimentación; de situarse en nuevos escenarios culturales, que corresponden a las distintas dimensiones de la cultura, lo que incluye por cierto las nuevas racionalidades con las que se analiza y proyecta en la sociedad contemporánea; así, las racionalidades del trabajo y la exclusión, de la pobreza y la concentración de capital, de la globalización y las técnicas, de la comunicación y los nuevos conceptos y símbolos de construcción de la identidad, de la ciencia y la tecnología, de la producción y la ecología, de la religiosidad y la estructura social y política.

Tareas de esta envergadura reclaman el esfuerzo de todos: de padres e hijos, profesores y académicos, investigadores y especialistas, artistas y creadores, empresarios y banqueros, profesionales y trabajadores de todas las áreas, religiosos y laicos, creyentes y ateos, hombres y mujeres del centro y de la periferia, de la capital y de las regiones, todos. Es una tarea compleja para un tiempo largo, es un proceso más que una reforma; mientras antes se inicie mayor será el beneficio que toda la sociedad obtenga y legítimamente demande de sus dirigentes y políticos. Requiere, eso sí, de

una superación del oportunismo coyuntural, de la conducción pequeña y elítica, de la concepción pragmática de la educación, de una concepción civilizadora del Estado y de la escuela como depósito de la civilización y de la verdad.

2. GLOBALIZACIÓN Y DIVERSIDAD

Cuando un desconocido funcionario del Departamento de Estado de los Estados Unidos proclamó el fin de la historia, no hizo sino incrementar la creencia de que la historia comienza con la conquista de los mercados por parte de las multinacionales, en 1980, o con la caída del muro de Berlín en 1989.

Parece que las historias nuevas tienen un rasgo de olvido del pasado y de inicio de algo nuevo y distinto. Debemos reconocer que la globalización económica constituye, en nuestros días, una revolución que abarca desde aspectos conceptuales hasta el crecimiento de la exclusión: la pobreza, en América Latina, alcanzaba en 1980 al 35% de las familias; en 1990 ese porcentaje había aumentado en once puntos (41,5%) y en 1997 aún no se llegaba a la cifra de 1980, luego de todos los planes de reducción de la pobreza aplicados por los gobiernos.⁸

⁸ CEPAL 2000, *ob.cit.* Anexo estadístico, cuadro 14.

Desde la perspectiva de los incluidos, el 15% más rico del mundo disponía, en la década de los noventa, del 80% de los recursos.

Estos datos de los últimos veinte años favorecen la idea de que la historia de los pueblos cambió radicalmente, que se comienza a construir bajo parámetros distintos a los que se tenía durante la mayor parte del siglo XX, donde la tarea de construcción de los estados y de su institucionalidad, la modificación de la estructura social y productiva, la redistribución y el ordenamiento de los impuestos, el manejo de los mercados (inflación, capitales, circulante, equilibrios económicos), la producción agraria, la incipiente industrialización, la construcción de infraestructura (caminos, puertos...), la expansión de la educación y de la salud, la construcción de viviendas, la seguridad social, constituían preocupaciones importantes en la mayoría de los países de América Latina.

Es cierto que estamos en los inicios de una era distinta; sin embargo, un análisis serio de las ideas, las instituciones, la vida social e individual, las representaciones simbólicas de nuestros pueblos no puede desconocer nuestra historia, distinta a otras historias, donde nos reconocemos tal como somos. Esta orientación tiene importancia cuando intentamos explicar el com-

portamiento de la sociedad respecto de la educación y, de modo más particular, las actuaciones de los actores educativos en nuestros países.

Las reformas educativas que se están ejecutando en los países latinoamericanos tienen características que son propias de la historia institucional, social y política de estos. De otro modo es muy difícil explicar el carácter de corto plazo que tienen, es impensable pensar una reforma que dure 30 ó 40 años (como en Suecia⁹); probablemente en ese lapso existan, en América Latina, una o dos reformas educativas más. La cultura política y electoral exige respuestas con esas características, de otro modo se pierde el poder, centro de las preocupaciones, debates y metas de los partidos políticos.

La escuela tiene características que corresponden a su nacimiento; existe una suerte de ADN que proviene de los orígenes. En los países latinoamericanos, la escuela nace en un ámbito de conquista y, luego, de independencia. Así, su tarea está muy marcada por la difusión de las bondades de la conquista y lo mismo hará posterior-

⁹ RINGBORG, E. "Algunos aspectos de la reforma educativa en Suecia". *Prospectiva, reformas y planificación de la educación*. Documentos de un debate. Madrid: Fundación Santillana, 1990.

mente, mostrando las bondades de la independencia; en tal sentido, su lectura de la cultura será una lectura desde la elite. Asimismo, las representaciones y símbolos de la vida son los de la elite, las valoraciones son aquellas que se transmiten o imponen desde la elite, la disciplina personal y social tiene iguales características.

Pero no solo se trata de una cultura de conquista o de independencia; la escuela lleva consigo un contenido, una misión: evangelizar en el primer caso, construir la república en el segundo.¹⁰ Una escuela que evangeliza transmite determinadas ideas, representaciones, valores y comportamientos preestablecidos en el contexto de quienes realizan esa evangelización: a veces se ha confundido el evangelio de Jesús con la prédica de los misioneros, quienes transmitieron el evangelio interpretado y vivido en sus historias, en sus ámbitos sociales, en sus estructuras; una prédica a la que aún no había llegado el renacimiento europeo, respecto a la cual no se permitió construir una interpretación sino hasta hace pocos años, con la teología de la liberación.

Más allá de estas precisiones, lo evidente es que el contenido religioso, los valores ético-religiosos caracterizan a la escuela. Por su parte, la construcción de la repú-

blica también lleva consigo un mensaje, impulsado con las mismas características señaladas: es una república liberal pero jerarquizada, con estructuras que se consolidan muy rápidamente, donde poder, gobierno, clase dirigente y partido constituyen una sola realidad durante muchos años, donde el carácter de liberal corresponde más bien a esta estructura y a esos grupos.¹¹

Así, la escuela latinoamericana tiene esta característica de transmitir un contenido preestablecido —por grupos o por dirigentes— y ese contenido subordina cualquier otro intento ideológico.

El carácter civilizador de la escuela, que en la etapa de conquista implica establecer la civilización cristiana,¹² en la independencia

¹⁰ Varios estudios en distintos países de América Latina muestran la importancia de la educación en la construcción de las repúblicas. En México, ya desde 1842 hubo una ley orgánica de instrucción pública, en Perú el reglamento de instrucción se dio en 1850, en Chile la ley orgánica de enseñanza primaria y normal se promulgó en 1860.

¹¹ OSSENBACH, G. "Estado y educación en América Latina a partir de su independencia". *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 1, Madrid, enero-abril, 1993.

¹² Las Ordenanzas de Zaragoza (1518), dictadas por Carlos V, habían determinado que todos los hijos de los caciques, menores de diez años, se entregasen a "los frailes dominicos o franciscanos, para que los dichos frailes les mostrasen a leer y escribir y todas las otras cosas de nuestra Santa Fe". SOLARI, M.H. *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Paidós Educador, 1995, p. 15.

implica crear las naciones, fijar los límites de la soberanía, fortalecer las estructuras sociales, productivas y del poder político, difundir el nacionalismo propio de estas flamantes naciones.

Por tanto, existen escuelas concebidas en un escenario cristiano y nacionalista, lo que sienta las bases de su desarrollo cultural, resistente a los cambios culturales. La integración de la ciencia positiva, de la física como modelo de ciencia, fue difícil; la escuela nueva de Dewey parece no haberse considerado a pesar de los esfuerzos de insignes políticos y educadores; la planificación educativa, importante movimiento de los años sesenta y setenta, apenas rozó la estructura educativa; las ideologías admitidas correspondieron solo a aquellas sancionadas por la autoridad. La imposición de una disciplina social e individual fue una tarea central, importaba más que la calidad de la educación; la adquisición de buenos hábitos mereció el mayor tiempo de dedicación de los maestros, formados también en las prácticas de orden, limpieza, silencio, sobriedad, subordinación respetuosa a la autoridad, a los padres, a los adultos. Se intentó transmitir modelos de vida correspondientes con aquellos que permitían sustentar las estructuras sociales, políticas y productivas. Hasta hace pocos años los

manuales de alfabetización proponían esos modelos de familia, de organización social y comunitaria, de respeto a las leyes, de reconocimiento de los símbolos de la patria, la ciudad, las autoridades...

Se trata, por tanto, de una escuela que transmite determinadas ideologías y modos definidos de vida social, productiva, ciudadana y reacia al cambio cultural, a aquello heterogéneo, distinto; los principales actores educativos —autoridades educacionales, inspectores y supervisores, maestros y profesores— son poco flexibles al cambio cultural; la inercia de lo realizado, de los estilos y formas de educar, de lo que se enseña, del currículo cultural tiene mayor peso real. Este ha sido el punto crítico de las reformas educativas del pasado, en cuanto a las actuales está por estudiarse.

La escuela se construye con base en la autoridad. Es una escolaridad impuesta por las autoridades coloniales y, posteriormente, por las autoridades establecidas en el poder político; la obligatoriedad de la escuela es establecida por la autoridad política. La escuela en su dinámica interior se construye sobre la autoridad del director, del profesor, del inspector. La autoridad moldea, subordina las aspiraciones, intereses y expectativas de los niños, niñas y jóvenes. Utiliza sus mecanismos, integra o expulsa, promueve o

repite, ejerce un control social y público, especialmente en los sectores rurales, donde posee una mayor legitimidad. La iniciativa proviene principalmente de la autoridad educativa que no la negocia; sin embargo, la iniciativa de los estudiantes es largamente negociada, porque se halla prejuzgada.

Difícilmente se acepta una escuela democrática, con iniciativa de los estudiantes, lo que es válido aun para el nivel universitario. Por ello las corrientes inglesas de la educación, la escuela activa, la escuela flexible, el currículo flexible han tenido escasa resonancia en el sistema escolar de nuestros países; no hay flexibilidad curricular, temo que difícilmente se conciba que los estudiantes —en la escuela o incluso en la universidad— construyan sus recorridos curriculares. El currículo lo determina la autoridad, porque es la que sabe los contenidos y sabe la forma mejor de estructurarlos. La escuela es autoritaria porque la autoridad custodia el conocimiento verdadero, el comportamiento ético, el crecimiento y desarrollo futuro de cada estudiante.

La escuela se ha caracterizado por la selectividad,¹³ aspecto que se ha ido acentuando en estos años con las encuestas de la calidad; se selecciona al que ingresa, se selecciona al que sale, se selecciona

al presente y al ausente. Esta tendencia a la selección viene desde los orígenes de la escuela que educa a los sectores altos y, luego, a los sectores medios de la sociedad: seleccionar con vistas a la universidad, al ejercicio de la conducción política de los países, al liderazgo social y productivo. Aunque la escuela popular tiene otras características en sus orígenes —es amplia, alcanza a todos (debe civilizar)—, luego, cuando se la vincula con la estructura productiva y social, se torna igualmente selectiva. La selección la realiza la autoridad con sus propios criterios (existen, también, los consejos directivos y los de maestros y profesores), a veces desconocidos por los padres de familia.

Ello hace que la escuela sea concebida como un espacio elítico. En la escuela elítica se hacen las inversiones necesarias, son escuelas de excelencia. La escuela popular sigue siendo una escuela con recursos escasos, que se alimenta de los limitados fondos públicos para la educación. El discurso sobre la

¹³ "No obstante, la inicial preocupación (de la educación escolar) por la evangelización y la formación intelectual de los indios fue desplazada por la atención casi exclusiva hacia los criollos. La educación para los indígenas fue perdiendo importancia y se les excluyó de los niveles educativos superiores". GONZALBO, P. *El humanismo y la educación en la Nueva España*. México: SEP, 1985.

calidad es un discurso selectivo, se difunde la idea de que calidad educativa y estrategia de masificación de la educación son mecanismos opuestos.¹⁴ Por lo anterior, sigue existiendo este dualismo educativo, esta doble circulación de escuelas según los ámbitos sociales a los que se refiera.

Es en esta escuela, que ha cambiado aspectos pero con dinámicas fundamentales muy bien incrustadas, donde se plantean los temas culturales de hoy, la diversidad cultural que actualmente ofrecen los medios y redes de comunicación, la informática, los viajes, el intenso intercambio, los avances científicos y técnicos, las distintas formas de calidad de vida, las nuevas racionalidades, el consumidor, la globalización.

La globalización como ideología interpretativa de la conquista de los mercados, en todos los países del planeta, encuentra en esta escuela un lugar muy propicio para la homogeneidad en sus símbolos y en sus códigos interpretativos; nuestras reformas educativas prolongan un estilo, una identidad; no hay cambios sustantivos, se ordenan los contenidos y se modifican algunos, se integran temas; la escuela se separa cada vez más de sus estudiantes, le es difícil entender las nuevas categorías de pensamiento, análisis, valoración, ac-

tuación. La autonomía, el querer, la libertad, el encantamiento, la creatividad, el descubrimiento, lo heterogéneo, la pasión son categorías ajenas a la construcción de nuestra escolaridad.

La diversidad implica, junto con los conocidos análisis sociológicos, un replanteamiento cultural de la escuela que perfile un espacio donde se pueda interpretar, con autonomía y creatividad, informaciones y mensajes del medio social, comunicacional e informático que utilicen distintos códigos culturales, y expresarse con libertad en base a esos códigos; donde se pueda seleccionar las fuentes de información y se organicen sus datos creativamente, de modo inteligente; donde se pueda elaborar estrategias para responder a las interrogantes que surgen; donde se pueda interpretar libremente los procesos presentes en el medio físico y en el entorno cultural y social; donde se pueda analizar las repercusiones que sobre estos medios tienen las actividades humanas; donde se pueda conocer y valorar la propia identidad cultural y se pueda apreciar, sin temor, el desarrollo de otras

¹⁴ CAJIAO, F. *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Colombia: Fundación FES, 1994. El autor hace un análisis de esta dimensión en la escuela de Colombia, partiendo desde una perspectiva histórica, que la ubica en el siglo XVIII.

culturas, otros pueblos, otros contextos.¹⁵

La nueva construcción cultural lleva consigo un estilo diferente de vida, una autopercepción también distinta, unos medios muy diversos y variados, una tecnología que se asocia estrechamente con la iniciativa personal, una comunicación en tiempo real con otras realidades del planeta.

La transformación de la escuela es, por tanto, una tarea compleja, difícil, que debiera incluir la comunicación social e implicar a las instituciones de la sociedad, a la universidad, a los actores educativos, especialmente los profesores, con los cuales es hoy más que nunca necesario trabajar, más allá de las pretendidas evaluaciones del desempeño o de las culpabilidades por los fracasos de las reformas educativas.

El profesor y el maestro están muy distantes del universo cultural de los estudiantes, del universo cultural del mundo actual; corresponda ese universo al medio urbano o rural, sea en un contexto de pobreza o de riqueza. Este tema es tan grave que cada vez más los jóvenes van a rehuir ser maestros o profesores y, si lo son, el abandono se empieza a realizar en los primeros años de ejercicio profesional. Se ha roto el diálogo cultural del maestro o profesor, lo que enseña

está en el pasado, se inserta en una cultura escolar del pasado, actúa con medios en desuso, es poseedor de una cultura tan limitada y delimitada que es muy difícil ser creativo, descubridor, comprometido, innovador; de allí el escaso encantamiento que esta cultura produce entre los jóvenes.

La pregunta se plantea, por tanto, a las instituciones formadoras de maestros y profesores, que han vivido transformaciones importantes en los años recientes. En muchos lugares se discute el nivel donde deben formarse los maestros y profesores; la especialización, el enfoque técnico de la educación han fundamentado esa discusión. Algunos países han optado por ubicar la formación docente en el nivel universitario, pero la crisis del sistema escolar ha subsistido, el desinterés por estudiar pedagogía se ha incrementado, la deserción de los profesores es tan crítica que algunas materias no pueden ser enseñadas y algunas zonas geográficas ya no cuentan con profesores. Me parece que estas instituciones también deben realizar un crítico análisis cultural de sí mismas, de sus concepciones, de su política curricular, de su actuación en suma.

¹⁵ RODRÍGUEZ F, E. "Educación rural, currículum y educación tecnológica: un nuevo diálogo político". *Pensamiento Educativo*, vol. 25, Santiago, 1999.

3. LOS CAMBIOS EDUCATIVOS SOBRE NUEVAS BASES CULTURALES

La escuela en Latinoamérica debe convencerse de que la cultura y la civilización tienen cauces distintos a ella para difundirse en la sociedad. El potencial educativo de la cultura es parte de un patrimonio social y no solo escolar. La autoridad educativa, el profesor y demás actores trabajan en una dimensión de la cultura muy importante para el desarrollo de la misma, para la construcción social, en la medida que sea entendida como una cultura moderna, actual, con proyecciones en los cauces múltiples del desarrollo humano; en la medida que la escuela limite sus pretensiones de construir la cultura, la sociedad, de ser el camino de la reproducción cultural de la sociedad. En otros términos, la escuela y sus actores requieren de una superación de las bases de su construcción cultural para iniciar la búsqueda de nuevos pilares y de un nuevo papel en dicha construcción.

La escuela tiene que resolver por tanto el tema de la cultura moderna, tiene que plantearse en serio que la cultura ha cambiado, que se construye una cultura nueva; tiene que superar las concepciones culturales asociadas con su función civilizadora y constructora de las naciones; la escuela deja de tener el control del desarrollo y creci-

miento de las personas porque estas tienen otros referentes, otros medios que están en esa línea.

A mi juicio, el problema que se plantea a la educación se refiere a su nueva incorporación en esta pedagogía cultural, pedagogía que se inserta en estructuras basadas ahora en la mundialización de las economías, donde se ejerce por parte de algunos países y algunas multinacionales no solo una hegemonía en lo económico, sino también en el campo cultural e ideológico. Desde hace mucho tiempo se dispone, en esos espacios de control, de muy destacados intelectuales, unánimemente respetados, y de inmensos creadores en los campos artístico, filosófico, científico, tecnológico, exitosos en los logros empresariales y de distinto tipo, presentados permanentemente por los medios de comunicación, admirados en todas partes, con dominio de lo simbólico, con acceso a la llamada "dominación carismática".

Esta cultura, así producida, se funda en medios que posibilitan la transmisión de datos a la velocidad de la luz, la numerización de textos, imágenes, sonidos, la utilización permanente de los satélites de comunicación, la revolución de la telefonía, la generalización de la informática en la mayoría de los sectores de la producción y de servicios, la miniaturización de los or-

denadores y su conexión en redes a escala planetaria; todo lo cual ha cambiado los medios de la cultura.

Las formas y estilos de elaboración de esta cultura son también característicos. La cultura que llega a las sociedades a través de los medios de comunicación, incluyendo aquellos informatizados, es una cultura dirigida, orientada, producida por una clase especializada, formada por personas que analizan, toman decisiones, ejecutan, controlan, dirigen y difunden los procesos que se dan en los sistemas ideológicos, económicos y políticos, en los sistemas educativos.

Las reformas educacionales actuales han tenido que someterse a todas las condiciones impuestas por el sistema internacional de créditos que las ha financiado, lo que ha producido reformas muy similares entre sí. Estas reformas han enfatizado la inversión en infraestructura y material didáctico (especialmente computadoras y textos), la eficiencia de la gestión, dejando de ser los directores líderes pedagógicos para transformarse en gestores de las propuestas elaboradas por otros. Desde otra perspectiva, cabe preguntar qué problemas han resuelto estas reformas. Los problemas para todos los países de América Latina son similares, lo que contradice la creciente heterogeneización que han

tenido en los últimos veinte años. Pareciera que estos problemas están asociados con: centralización y descentralización, calidad y masificación, evaluación de resultados y desempeño de los profesores, eficacia en el uso de los recursos y reducción de las instituciones educativas del Estado, financiación vía descentralización y privatización.

Algunos elementos o efectos de esta nueva cultura, de sus premisas ideológicas, se han proyectado a la educación, haciendo de esta un medio funcional para fundamentar que lo económico prima sobre todo, particularmente lo político; que la competencia y la competitividad y el libre mercado tienen que ser sin límites, como factor de desarrollo ininterrumpido del comercio y, por ende, de la sociedad; que esos instrumentos son válidos por sí mismos y que subordinan otras estructuras y valoraciones. Privatización, liberalización de las regulaciones laborales y del mercado; indiferencia al costo humano, social y ecológico de las actuaciones; por ello la vida y la muerte se transforman en un juego electrónico.

Por otra parte, nuestra escuela dialoga, en las heterogéneas realidades nacionales, con distintos tipos de culturas existentes en el medio social que, a su vez, interpretan los cambios culturales que hemos enunciado brevemente. Se

trata, por tanto, de un diálogo cultural complejo que demanda de nuestra mejor inteligencia para su estudio y proyección educativa.

La escuela dialoga con culturas ancestrales, aquellas que se han transmitido desde épocas remotas y que impregnan las percepciones, conceptos y actuaciones de muchos y variados grupos humanos; son culturas que están basadas en las costumbres, en la historia oral, transmitida por los pueblos, que se expresa en las fiestas, el culto a Dios, las relaciones de los adultos y la comunidad, la salud, las tecnologías utilizadas, la artesanía, la organización social y productiva. Son culturas que tienen a menudo su propia lengua, hablada y entendida por esas comunidades.

La escuela dialoga con culturas de carácter humanista y cristiano, o asociado con otras religiones (judía, musulmana) y logias masónicas, que tienen una especial preocupación por el hombre, el mundo, la naturaleza, la sociedad; todo ello vinculado con ciertos problemas fundamentales como el bien, el mal, la vida, la muerte, la trascendencia, la presencia de Dios. Son culturas que han creado una simbología, concepciones del mundo, la sociedad, la religión; que han establecido jerarquías valóricas, mecanismos de interacción entre las personas, modos de subordinación.

Tienen sus propios rituales de culto a Dios, sus jerarquías religiosas.

La escuela dialoga con culturas que provienen de corrientes del pensamiento científico. Son culturas que exigen la especialización, el conocimiento científico, experimental, la prescindencia de normas para la investigación; que responden a interrogantes específicas, vinculadas con las personas y la naturaleza, que evita las metapreguntas; son culturas que construyen disciplinas del conocimiento e inter y multidisciplinas, construyen incertidumbres, modos nuevos de conocer, propuestas interdisciplinarias. Tienen su lenguaje específico, con simbologías, concepciones y valoraciones; poseen mecanismos de iniciación, interacción entre las personas, subordinación.

La escuela dialoga con culturas donde domina la imagen y el lenguaje propio de esta, donde la lógica de la percepción corresponde a parámetros diferentes de aquellos utilizados en la lectura de textos. Es una lógica de percepción icónica, inmediata, global, donde se disuelve la secuencialidad del espacio y del tiempo, siendo ambos inmediatos, presentes. Se trata de una cultura masiva, que se transmite a través de los medios de comunicación, que asocia lo público con lo privado; una cultura electrónica, basada en el diseño, la planifi-

cación, la psicología social y que se expresa en el espectáculo. Son culturas con una gran capacidad de persuasión, de convencimiento, de llegada al público.

La escuela dialoga con culturas tecnológicas, cuyos componentes son electrónicos e informáticos. Culturas basadas en el diseño, la planificación, el método de proyectos, los resultados y su evaluación. Culturas que poseen técnicas sofisticadas para su desarrollo y trabajan con procesos digitalizados. Culturas que tienen un lenguaje común (expresado en un inglés técnico), donde las palabras están indicando partes y procesos. Culturas que exigen habilidades intelectuales y operativas específicas, una sicomotricidad particular, una percepción lógica también propia. Son culturas muy valoradas en la sociedad porque se aplican a todos los sectores del quehacer social. El uso de productos tecnológicos y de procesos técnicos se integró a la vida cotidiana, la vida "moderna". Cada vez más los miembros de la sociedad requieren estar iniciados en esta cultura.

Es en este entramado complejo de la cultura que la educación, la escuela requiere ser estudiada, replanteada. Sobre estos andamios se va construyendo una concepción nueva de la cultura y esperamos que, también, de la educación.

Este espacio cultural adquiere su significación mayor cuando es posible crear escenarios de futuro; cuando se perfilan las grandes orientaciones, las matrices del desarrollo ulterior de las sociedades, de las tendencias del mundo en los distintos ámbitos: científico, tecnológico, económico, productivo, social, nacional, y otras múltiples dimensiones. Por cierto, hay que analizar las orientaciones de los grandes centros de poder en el mundo, también de nuestros espacios locales, de las intervenciones, de las interacciones entre unos y otros. Hay que estudiar la proyección que para la educación tienen las formas nuevas de crear ámbitos de poder, los procesos de integración, con orientaciones principalmente económicas, productivas, de intercambio, que van ejerciendo un impacto importante en otros sectores de la sociedad, y en la educación.

4. UNA PERSPECTIVA DE FUTURO: NUEVAS POLÍTICAS CURRICULARES

Tal como ha acontecido en otras reformas educativas, pareciera que las que están en desarrollo en América Latina muestran serias deficiencias en lo referente a los contenidos curriculares, especialmente cuando estos se conciben como la expresión de una política cultural.

Así, es posible identificar algunas concepciones que estuvieron presentes en las reformas educativas realizadas en el pasado; me parece necesario recordarlas para percibir las profundas repercusiones que la adopción de determinados enfoques tiene en el contenido cultural del currículo:

- El currículo basado en la enseñanza como transmisión cultural unidireccional, que se apoya en el hecho de que el hombre a lo largo de la historia ha ido produciendo conocimiento eficaz, que se puede acumular y conservar y, a la vez, transmitir y moldear a las nuevas generaciones.

- El currículo orientado hacia el desarrollo de habilidades y capacidades formales, desde las más simples hasta las más complejas. Es una perspectiva que apenas rozó a las reformas; sin embargo, adquirió legitimidad en el ámbito de la formación tecnológica. El desarrollo de habilidades se planteó en una línea positivista, independiente del contexto y sus representaciones, simbologías, sistemas culturales.

- El currículo como fomento del desarrollo natural, facilitando el crecimiento físico, intelectual y afectivo regido por sus propias reglas, de carácter espontáneo. Desde el siglo XVIII hasta nuestros días se han manifestado distintas corrientes: Pestalozzi, Summerhill.

- El currículo como proceso de transformación más que de acumulación de contenidos. El niño, la niña, el joven, la joven son considerados como activos procesadores de informaciones y el profesor es un instigador de este proceso dialéctico a través del cual se transforman los pensamientos y las creencias del alumno.

Las orientaciones que hemos venido presentando replantean el tema para abordarlo desde un escenario distinto, concordante con los profundos cambios culturales. La opción por el componente cultural en el currículo –con base en la racionalidad científica y tecnológica, y en la racionalidad productiva– se orienta en base a un diálogo con la cultura, construido explícitamente en el ámbito de una educación formal. Es una construcción curricular distinta a las señaladas, en la cual se integran otras racionalidades.

Por tanto, las bases del currículo están asociadas a la incorporación de nuevas concepciones culturales. El desarrollo del niño está siempre mediatizado por importantes determinaciones culturales. Por esto, para Vigotsky¹⁶ y

¹⁶ VIGOTSKY, L.S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade, 1975.

para Bruner,¹⁷ así como para toda la sociología constructivista, el desarrollo del ser humano está mediado por la cultura. La humanidad crea, asimila y reconstruye la cultura formada por elementos materiales y simbólicos.

Las formas, la estructura y la configuración espacio-temporal de la experiencia del niño responden a un contexto cultural. Además, en esa misma cultura existen instrumentos para cumplir una función determinada y con un sentido explícito, conocido y compartido por la sociedad. Desde la silla al saludo con la mano, desde la palabra con una determinada carga emotiva hasta la propaganda televisiva, todos estos instrumentos comparten un sentido cultural dentro de una comunidad.

Cuando el niño, la niña, el joven y la joven experimentan con esas formas, estructuras e instrumentos, perciben y descubren el significado cultural de modo bastante espontáneo, por cuanto los códigos de interpretación del sentido están inmersos en los mismos contenidos culturales. De este modo, el niño, la niña, el joven y la joven se encuentran condicionados por el significado de la cultura presente en el sentido, estructura y funcionalidad de los objetos, instrumentos y sistemas del entorno. Por tanto, su desarrollo está condicio-

nado social y culturalmente, lo que se hace evidente en el proceso educativo formal. Se trata, por tanto, de diseños curriculares con base cultural.

El mundo real no es un contexto fijo, no es solo ni principalmente el universo físico. El mundo que rodea el desarrollo del niño, de la niña, del joven y de la joven es una construcción social y cultural. Así, la racionalidad de la ciencia, la de la tecnología y la de la producción son, en esta nueva cultura, concebidas como un proceso humano (a partir de los sujetos) y están condicionadas social y culturalmente en orden a la producción de conocimientos. Por tanto, el saber de la escuela implica la elaboración de distintas concepciones culturales como bases para la adquisición de conocimientos.

De este modo, la concepción curricular sustentadora de una escuela, que incorpora estas nuevas racionalidades y simbologías, es un conjunto de intercambios socio-culturales, fundados en modelos mediacionales culturales de intervención (donde están participando los actores educativos, con su simbología y códigos culturales), orientados hacia el desarrollo de conocimientos, habilidades y valo-

¹⁷ BRUNER, J. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988.

raciones significativas en determinados contextos.

En este planteamiento se resalta la importancia del niño, la niña, el joven y la joven como activos procesadores de información. El profesor, el currículo y las estrategias didácticas son construcciones que ayudan a ese proceso. Interpretados estos énfasis en un ámbito ecológico, la experiencia educativa es un conjunto de intercambios socioculturales. Este enfoque, desarrollado desde finales de los años setenta, asume una perspectiva naturalista para captar las redes configurativas de los influjos que tiene el comportamiento humano, detecta tanto los procesos cognitivos como las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento individual y colectivo, y tiene una perspectiva sistémica en su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, abierto a la comunicación y el intercambio.¹⁸

El formato con que el se concibe la política cultural desde el currículo es substancial para la configuración de los contenidos, su estructura, los comportamientos prácticos de la enseñanza y el aprendizaje en la didáctica, los medios y materiales, la evaluación y, finalmente, los resultados del proceso. En este contexto, el código bajo el cual se organiza el conocimiento¹⁹ y su comunicación posibi-

lita implementar una estructura curricular y toda la dinámica organizativa que esta tiene.

En este orden de cosas, es posible distinguir dos tipos básicos: el denominado "*collection*" de contenidos yuxtapuestos o de mosaico, donde los elementos se diferencian claramente unos de otros; y el "integrado", en el cual los objetivos y contenidos tienen una relación abierta, suprimiéndose los contornos disciplinarios.

Es posible establecer, por tanto, algunos enfoques o "modelos" de organización que han estado presentes en el desarrollo del sistema escolar, principalmente en el nivel básico.

Un primer enfoque está referido a una organización disciplinaria, en la que las disciplinas y su propia lógica de desarrollo suministran los criterios para esta organi-

¹⁸ En el contexto de este modelo se han desarrollado dos enfoques: el modelo de Tikunoff, que se caracteriza por establecer tres tipos de variables en el aula: de comunicación, de situación y de experiencia; y el modelo de Doyle, que establece dos estructuras: tareas académicas y estructura social de participación. TIKUNOFF, W.Y. "Context Variables of a Teaching-Learning Event". Benet, D. y McNamara, D. *Focus on Teaching. Readings in the observation and conceptualization of teaching*. New York: Longman, 1979.

¹⁹ BERSTEIN, B. "On the classification and framing of educational knowledge". Young, M. (editor). *Knowledge and Control*. Reino Unido: Collier Macmillan, 1980.

zación y aun secuenciación de los objetivos y contenidos. Esta perspectiva, la más tradicional, corresponde al llamado enfoque academicista del currículo²⁰ y es aquella en cuyo marco se ha producido la deficiente calidad y el abandono y repitencia en la escuela primaria.

Otro enfoque está orientado en torno a la idea de una transmisión eficiente de informaciones y de la aplicación de estas a la realidad, lo que plantea un énfasis curricular en los procesos, medios e instrumentos para la organización de los objetivos y contenidos. Se basa en el uso de tecnologías de la enseñanza y por tanto, corresponde a un enfoque tecnológico instructivo.²¹ Esto para la escuela primaria ha significado centrar la acción en los instrumentos, diseñando los procesos asociados a los instrumentos, descuidando el diálogo cultural con el entorno, transformando en extraña la cultura de la escuela.

Un tercer enfoque asume la dimensión disciplinaria alrededor de una idea de multidisciplinarietà para abordar un objeto de estudio de la realidad, produciéndose un cierto sincretismo disciplinar, esto es el análisis del objeto desde las distintas lógicas disciplinarias. En esta línea trabajó la escuela abierta inglesa en los años sesenta y setenta.

Un cuarto enfoque toma como punto de partida para la organización de los objetivos y contenidos las necesidades del estudiante, está centrado en el estudiante, y en este las disciplinas tienen un valor instrumental. El concepto de necesidad corresponde, fundamentalmente, al desarrollo de algunas competencias del alumno como: observación, expresión, investigación, creatividad, etc. Aquí se ubican los movimientos pedagógicos de principios de siglo, que han sido retomados bajo una nueva orientación: centros de interés, sistema de proyectos, la investigación del medio, el currículo experimental...

Un quinto enfoque, el enfoque sistémico, tiene como base el anterior, esto es, está centrado en el niño, la niña, el joven y la joven, pero pone su interés en el diálogo con el entorno. Se enfatiza la variable contexto como determinante de la construcción curricular, particularmente mediante el desarrollo de las nuevas racionalidades para la interpretación de sentido en la sociedad,²² donde la característica está en la intervención de las

²⁰ RODRÍGUEZ F., E. *Perspectivas curriculares en la educación de adultos. Un ensayo de enfoques*. México: CREFAL, 1979.

²¹ RODRÍGUEZ F., E. 1979, *ob. cit.*, p. 37.

²² RODRÍGUEZ F., E. 1979, *ob. cit.*

necesidades, intereses y aspiraciones de los sujetos, la interpretación del entorno, la reinterpretación de los conocimientos, actitudes y comportamientos.²³

En esta última línea se ubica nuestra reflexión, tratando de superar la parcelación entre conocimientos y habilidades, teoría y aplicación, disciplinas y enfoque

integrados, para englobarlos en una perspectiva ecosistémica. Desde esta perspectiva se ve necesario volver a un análisis en profundidad de las políticas curriculares y llevarlas a una confrontación con los códigos y racionalidades que la sociedad utiliza hoy para interpretar el sentido, los símbolos, abriéndose a la creatividad.

²³ RODRÍGUEZ F, E. 1979, *ob.cit.*, p. 43.