

# El rescate de la cultura en la modificación del currículo

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XVII, núm. 3, pp. 103-114

**Abraham Magendzo**

PIIE, Chile

## I. INTRODUCCIÓN

Nuestra postura, que hacemos explícita desde el inicio de este trabajo, es que un factor central en el proceso de democratizar la escuela es precisamente la democratización de la cultura, es decir, del currículo. En un trabajo anterior señalamos nuestro acuerdo con el enfoque que entiende el currículo como el resultado de un proceso de seleccionar y organizar la cultura. Advertimos, además, que no sólo hay selección de la cultura en el proceso de decidir qué aspectos de ésta deben ser incluidos y cuáles excluidos; qué aspectos se convierten en conocimiento escolar para enseñar y aprender y cuáles no; además, en el proceso de organizar, transmitir y evaluar la cultura seleccionada implícitamente, también se está seleccionando cultura —por lo tanto, se está “haciendo currículo”.

Ahora bien, deseamos acotar, por un lado, que la selección de la cultura (currículo) no es un proceso azaroso y neutro, sino intencional, que compromete una visión del hombre y la sociedad; por consiguiente, tiene una carga ideológica. Por otro lado, el currículo se objetiva en diversas expresiones tanto manifiestas (planes y programas de estudio, textos escolares, guías curriculares, sistemas de evaluación, etc.) como ocultas o veladas (construcciones escolares, administración escolar, interacción profesor-alumno y, sobre todo, la cultura escolar).

En el desarrollo de este trabajo proponemos que el cambio curricular compromete tanto al proceso de planificación y desarrollo curricular, como a la naturaleza y amplitud del contenido cultural que se considera en el currículo. Por consiguiente, nos parece apropiado tipificar y caracterizar ambas situaciones tal como se nos presentan en la actualidad para en seguida, fundamentados en algunos supuestos que explicitaremos, hacer nuestra propuesta de cambio.

## II. CARACTERÍSTICAS DE LA PLANIFICACIÓN Y EL DESARROLLO CURRICULAR

El proceso de planificación y desarrollo curricular en América Latina ha asumido características que en forma escueta pueden ser sintetizadas de la manera siguiente:

### A. Planificación centralizada

El excesivo centralismo ha sido una de las características que ha definido a la planificación curricular; dentro de él se han manejado supuestos contradictorios, por ejemplo: “el salvaguardar la unidad nacional”, “el consenso cultural”, “la igualdad curricular como garantía de la igualdad de la calidad educativa”, “la adaptación y la adecuación curricular en el nivel local e institucional”, etcétera.

El currículo, por regla general, ha sido elaborado en los países de la Región en forma jerárquica, vertical y centralizada por organismos dependientes de los Ministerios de Educación, por comisiones de especialistas de las universidades o del profesorado, invitados por el Ministerio a participar en esta tarea. A los funcionarios de la burocracia y a los profesionales se les confiere la facultad y el poder de elaborar un currículo único para todo el país y proponer innovaciones curriculares.

La participación de los profesores se reduce, en el mejor de los casos, a una mera consulta burocrática y tangencial que no implica ni conlleva el análisis serio de los criterios que los burócratas y los agentes reproductores de la cultura han manejado en el proceso de seleccionar la cultura para el currículo. Se asume que éstos son depositarios de la verdad y del consenso cultural; en consecuencia, por sus calificaciones funcionarias o académicas, tienen la capacidad de controlar, regular y definir los principios, contenidos y contexto del currículo. El poder para tomar este tipo de decisiones les es conferido, por un lado, por el organismo estatal —Ministerio de Educación— que tiene sus raíces en determinantes políticas y, por el otro, por el conocimiento que poseen de las disciplinas de estudios. En esta postura sólo aquellos que tienen acceso directo o indirecto a los organismos centrales pueden, de alguna u otra forma, influir en los burócratas y especialistas. Es claro que los sectores mayoritarios se ubican muy lejos del proceso de toma de decisiones y, por ende, las posibilidades que tienen para “hacer oír su voz” es nula.

### B. Currículo uniforme

El currículo que se planifica a nivel central es uniforme para todas las escuelas y los alumnos del país y, en muchos casos, es aprobado legalmente. De esta forma se oficializa, legitima y adquiere carácter obligatorio. La uniformidad y obligatoriedad se sustenta en el supuesto doctrinario de la “unidad y la identidad nacional”. Se piensa que al definir, regular y diseminar

conocimientos y valores idénticos para todos los alumnos, se formarán ciudadanos con pensamiento, valores y actitudes comunes, que finalmente contribuirán a reforzar la unidad y la identidad nacionales. La unidad nacional es el resultado de la eliminación de las diferencias culturales. La historia de muchos pueblos ha mostrado, en repetidas ocasiones, que la unidad se alcanza precisamente cuando se reconocen las diferencias y la variedad cultural que definen a una sociedad.

La uniformidad y obligatoriedad del currículo está suponiendo, además, que operamos en sociedades con poblaciones y condiciones homogéneas, donde no hay diferencias ni divisiones.

Sin duda que el desconocimiento de las diferencias que existen es el resultado del carácter reproductor y dominante del currículo, y que encuentra su justificación en otros supuestos que la realidad se ha encargado de desvirtuar. Se sostiene, por un lado, que el currículo común, único e igualitario es una garantía para que todos aprendan y reciban la misma educación. Sin embargo, a las poblaciones mayoritarias se les transmiten contenidos empobrecidos, con recursos materiales y humanos deficitarios y en condiciones muy desventajosas. Los bajos rendimientos que estas poblaciones alcanzan son pruebas más que suficientes de la falacia en que este supuesto se sustenta. Proponer un “currículo manifiesto” unitario significa desconocer que existe un “currículo oculto” que se encarga de reforzar las desigualdades.

Se sostiene además que en el proceso de planificación y desarrollo curricular se intenta recoger e interpretar el consenso cultural y las necesidades comunes que tienen todos los ciudadanos de un país. Los diagnósticos educacionales, que a veces preceden a los cambios curriculares, y la introducción de innovaciones curriculares son argumentos que se utilizan para avalar el carácter consensual del proceso de planificación.

Lo consensual, a pesar de los diagnósticos que se realizan, es más bien una ficción que una realidad. Los planificadores curriculares al parecer no han realizado un análisis de la cultura propia como etapa previa de la generación de un currículo común capaz de rescatar los elementos variables e invariables de esa cultura. Por lo demás, el esquema vertical y poco participativo que caracteriza a la planificación curricular es una seria limitante en la búsqueda de un auténtico currículo consensual.

### **C. Importación de modelos curriculares**

Una característica adicional que debe señalarse respecto a la planificación curricular es la tendencia muy marcada en América Latina de “importar” modelos curriculares de otras latitudes, en especial de los países desarrollados. Una variedad de proyectos curriculares han sido traídos de diferentes países y diseminados en forma indiscriminada, a nuestro parecer, en casi toda la Región.<sup>1</sup> Las teorías curriculares, del aprendizaje y epistemológi-

<sup>1</sup> A manera de ejemplo se podrían citar el Método Montessori, el Plan Dalton, el Sistema

cas, producto de las investigaciones realizadas en otras culturas, han servido de sustento y fundamento para los planificadores curriculares en la introducción de los “modelos curriculares importados”. Por esta vía se ha legitimado tanto la dependencia material y económica como la imposición valórica y cultural. No se debe olvidar que, subyacente al proceso de seleccionar la cultura para el currículo, está en juego una forma de conceptualizar al hombre y a la sociedad; se prescribe una determinada inserción del individuo en la vida laboral y productiva, tendiente a desarrollar una conciencia y una moral.

Ahora bien, la distancia que tienen los “modelos curriculares importados” con las poblaciones mayoritarias se incrementa exponencialmente. Los modelos curriculares no sólo se han generado y definido en culturas distintas, sino que además se han diseñado, por lo general, con referencia a los grupos medios y altos de las sociedades desarrolladas,<sup>2</sup> y han sido adoptados por los grupos medios y altos de América Latina. En este sentido los modelos importados del currículo refuerzan la separación que existe entre los grupos que tienen acceso al capital cultural internacional y los que no lo tienen; de esta manera, se incrementan las diferencias y desigualdades que se producen al interior de las sociedades nacionales.

Los modelos curriculares importados son adoptados rápidamente por las culturas dominantes de la Región, internalizando los valores subyacentes a éstos como son el individualismo, la competitividad, el alcanzar lugares destacados, la realización personal, etc. Los grupos marginales urbanos y rurales, por ejemplo, centrados en la supervivencia, no logran internalizar dichos valores, posponen y desvalorizan los propios y de esta forma se ubican con un sentimiento de profunda frustración en la “tierra de nadie”.

#### **D. Selección y organización de la cultura para el currículo**

En el currículo, dado que la cultura queda acotada por la sistematización que los académicos hacen de la realidad, todo conocimiento que no es posible objetivar, observar, escudriñar o sistematizar, no es curricularmente seleccionable. Así, no consideraremos el conocimiento que se genera en la realidad experiencial subjetiva particular, individual y cotidiana de las personas y de sus grupos sociales. El currículo se ha asentado en una acepción restringida de la cultura, referida preferencialmente a la cultura que emerge de las ciencias positivas y subordinada a los conceptos universales sobre la realidad. Por sobre todo, se hace hincapié en los significados o comprensiones que los académicos y los grupos hegemónicos han tenido de la realidad, que se impone con validez universal y como éticamente deseable para todo sujeto en desarrollo, es decir, para todo educando. La imposición de

---

Decroly, el currículo progresista de la Escuela de J. Dewey, el currículo racionalista y tecnológico de R. Tyler, el currículo confluyente, etcétera.

<sup>2</sup> Un caso excepcional lo constituye la Metodología Freinet.

significados, comprensiones y representaciones la relacionamos con aspectos éticos, ya que en última instancia se hace necesario asumir una postura moral para poder anteponer determinados significados e implantarlos como “verdades o prácticas universalmente válidas”; aprehender los significados y comprensiones propias de la cultura universal asegura la adquisición de los valores, actitudes, formas de pensar y de actuar que han hecho “evolucionar a la civilización” y le han permitido alcanzar los niveles presentes de desarrollo.

Implícitamente se sostiene que existe una cultura universalmente válida y deseable para todos, irrestricta e independiente de la procedencia social o cultural de los educandos. El hombre educado es aquel que se ha formado en las “verdades universales”, en las artes y la literatura, en las letras y en las ciencias, en las “grandes culturas” aportadoras del saber universal, responsables del progreso.

La ideología subyacente es que la esencia del hombre radica en su capacidad de pensar, comprender, conocer, razonar, recordar, cuestionar; en síntesis, en la búsqueda de significados a través de la mente. Las disciplinas del saber, el mundo del conocimiento, contienen todos los significados que el hombre ha acumulado y constituyen la síntesis de comprensiones significativas de la cultura. De hecho, se está indicando que todo aquello que quede fuera de estas clasificaciones no tiene validez para el mundo intelectual, es decir, para el mundo del conocimiento y de la trasmisión cultural.

Concomitantemente, el currículo se estructura en torno a las *asignaturas*. Estas se seleccionan de las distintas disciplinas académicas, apoyándose en ellas y reproduciendo su lógica conceptual y metodológica.

Los contenidos y las asignaturas son mantenidas aisladas, enmarcadas y separadas unas de otras y en este sentido reproducen en forma estrecha la estructura social existente en el mundo académico y en el mundo del trabajo. Al igual que en la vida social y en el mundo del trabajo existen incluidos y excluidos, integrados y marginados, profesiones con mayor *status* y trabajos de menor *status*; en el currículo hay disciplinas, contenidos y conocimientos que son valorados con alta prioridad y relevancia, y otros que merecen menor valor y baja prioridad. Los primeros serán incluidos en el currículo, los otros serán desechados. Los primeros serán aquellos que se relacionan con el mundo intelectual y los segundos con el mundo del trabajo físico y manual. Aquellos de alta prioridad y relevancia se vinculan con la cultura universal y los de menor prioridad con la cultura de la cotidianidad. El currículo reproducirá en forma coherente los significados y valores que se generan al interior de la sociedad.

### III. PROPOSICIONES DE CAMBIO CURRICULAR

La descripción somera de algunas de las características que asume el proceso de planificar y desarrollar el currículo, nos induce a pensar en la imperiosa necesidad de producir cambios importantes en el proceso de selec-

cionar, organizar y transmitir la cultura. Nuestra hipótesis es que mientras continuemos circunscritos al centralismo curricular y vertical, a la necesidad de crear un currículo único y unitario, a importar currículo y por sobre todo, a ponernos de espaldas a la cultura histórica y a la idiosincrasia de nuestros pueblos, estamos atrapados en un mecanismo reproductor que conduce exclusivamente a producir transformaciones en un currículo hegemónico, que insiste en distribuir en forma desigual los bienes simbólicos a poblaciones heterogéneas

Postulamos entonces que para efectuar cambios profundos, parece necesario en primer término repensar la cultura, vale decir, repensar el currículo.

La realidad creada por muchas generaciones, la riqueza material de la sociedad, son formas externas de existencia de la cultura. El contenido verdadero de la cultura lo constituye el desarrollo del propio individuo como sujeto social, el desarrollo de sus fuerzas creadoras, de sus relaciones, de sus necesidades, capacidades y formas de comunicación.

En este sentido, el currículo se nutre no sólo de la cultura universal sino que preferentemente de la actividad que hace el hombre aquí y ahora para enfrentar su propia existencia y su propia realidad. Para el currículo significa capturar las pautas de socialización familiar y comunitaria, valorizar la cotidianidad, los estilos de vida que tienen los hombres de carne y hueso para resolver sus problemas.<sup>3</sup> Sólo entonces el currículo adquiere significado y relevancia para los distintos grupos sociales, sólo entonces se libera de su carácter reproductor y dominador. El alumno que se incorpora al currículo generado en su cultura social, desarrolla, en *primera instancia*, su propia identidad y, desde ese punto, se abre a la cultura universal y acumulada, consciente y capacitado para comprenderla, asimilarla o rechazarla críticamente. Nótese que no sólo se trata de introducir los contenidos temáticos de la cultura social, comunitaria y familiar en el currículo, sino que por sobre todo significa incorporar los estilos de vida y de socialización que esta cultura tiene como mecanismos de aprendizaje y metodologías de apropiación de la realidad. En esta perspectiva, el currículo se hace idiosincrásico a una determinada cultura; asimismo se hace permeable a la cultura universal pero en una óptica distinta, no volcando al sujeto para que se asome a ésta como derrotado y fracasado desde sus inicios, sino seguro de comprender cabal y críticamente sus propios patrones de comportamientos, su propio acervo histórico-cultural, su propia subjetividad. Desde su propia cultura es capaz de entender la lógica de la cultura de otros.

Por lo pronto se observa que, cuando estamos planteando un "currículo comprehensivo" en la perspectiva mencionada, estamos definitivamente señalando que la cultura de socialización —que las comunidades y subculturas de una sociedad tienen para socializar a las generaciones nuevas y para enfrentar los problemas de la cotidianidad— adquiere "poder" al interior del currículo. Ya no se trata de buscar la uniformidad o lo común, en la im-

<sup>3</sup> Heller, A., *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península, 1977.

posición de una cultura sobre otra, de un poder sobre otro, de un interés sobre otro. Por el contrario, un currículo comprensivo es un proceso de búsqueda, de negociación, de valoración, de crecimiento y de confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad y la socialización, entre la cultura de dominación y la cultura dominada. No se pretende popularizar el currículo ni trivializarlo, sino enriquecerlo, vitalizarlo y hacerlo pertinente. Tampoco se trata de resolver el problema mediante el uso de términos como “currículo integral”, “currículo balanceado” y reemplazar unas asignaturas por otras, unos contenidos por otros. Es una tarea muy compleja como para que pueda quedar resuelta de esta forma.

Una alternativa de “currículo comprensivo” exige, sin lugar a dudas, un replanteamiento del proceso de seleccionar, organizar y transmitir la cultura. Además, implica formular una perspectiva crítica frente al proceso de planificación e investigación, y al desarrollo educacional y curricular que se han empleado hasta el momento. Implica también redefinir los roles y funciones que le cabe jugar en la gestación e implementación del currículo a los especialistas del área, a los educadores y sobre todo a la sociedad civil. Mientras esta última no gane poder en las decisiones curriculares, el cambio puede quedar circunscrito a modificaciones que no cuestionan el meollo mismo del currículo: “los intereses de quien está representando”. Se requiere, finalmente, una decisión política capaz de apoyar con convicción y autenticidad los procesos de cambios que un currículo comprensivo significa para la educación y el conjunto de la sociedad. Al respecto, entonces, los cambios y lineamientos que según nuestro parecer deben operarse para la creación de este currículo deben abarcar una serie de principios operativos y metodológicos.

#### **IV. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA ELABORACIÓN DE UN CURRÍCULO COMPREHENSIVO**

##### **Principios para una metodología**

No escapa a nuestra consideración que la elaboración de un currículo que rescate la cultura en su acepción antropológica y de vida, enfrenta dificultades metodológicas y operativas que deben ser abordadas.

Por lo pronto, compromete el proceso de investigación curricular y de descentralización educacional y curricular tanto en su concepción como en su operatividad.

Dicha metodología debería, según nuestro parecer, integrar además consideraciones acerca de lo siguiente:

- a) El proceso de planificación y desarrollo curricular se inicia con el análisis de la cultura, tanto de los elementos comunes a ésta como de aquellos que son específicos a un determinado grupo cultural, entre los que ubicamos a la cultura de los sectores urbano-marginales, rurales, indígenas, etc. Estamos pensando en un currículo comprensivo para todos. Este



no está centrado, necesariamente, en la cultura acumulada,<sup>4</sup> sino en los elementos relevantes para la estructura social, económica y cultural del país y de cada uno de los distintos grupos culturales que lo conforman. Se podría pensar, además, que el currículo comprehensivo se estructurará en torno a habilidades y destrezas comunes (capacidad para resolver problemas, para comunicarse, para expresar ideas, para leer comprensivamente, etc.) que se alimentan y nutren de contenidos y experiencias diferenciadas, dependiendo de los distintos grupos culturales a que pertenecen los alumnos. El currículo comprehensivo podrá optar, si así fuera necesario, por una organización y estructuración diferenciada que comenzara por los códigos autónomos de la cultura del grupo de referencia y que, desde allí, se desplazara paulatinamente en el nivel de los códigos de la cultura de la integración. De esta forma, tal como se señalara anteriormente, se permitiría que los alumnos de los distintos grupos culturales pudieran aproximarse, en primer lugar, a la comprensión de su mundo referencial, desarrollando una actitud positiva frente a éste, y de esta manera abrirse a la comprensión y al desarrollo de actitudes igualmente positivas respecto a otros aspectos de la totalidad de la cultura.

- b) Una segunda consideración operativa está referida a los criterios que se manejarán para seleccionar la cultura para el currículo. En otras palabras, estamos convencidos de que al interior de una determinada cultura es posible discriminar entre aquellos aspectos que son significativos y relevantes para el currículo de los que no lo son. La pregunta está referida a cómo y quién hace esta discriminación.

La participación del maestro en la investigación curricular constituye, en la óptica curricular planteada, un imperativo profesional y una acción vitalizadora de su propio quehacer. Decimos que es un imperativo profesional ya que, queramos o no, debemos reconocer que dado el carácter de la cultura acumulada a la que se ha sometido al profesor, se ha convertido en un sujeto conformista, con un bajo nivel de autonomía y participación en la búsqueda de conocimientos y en el proceso de toma de decisiones. La conformidad se asegura no sólo con mecanismos de dominación abiertos como son la imposición de un currículo centralista y jerárquico, o un rígido sistema de supervisión y control, sino también con formas más sutiles como son los textos de enseñanza, los materiales educativos prehechos, los paquetes instruccionales, etc. La carencia de autonomía en el proceso de búsqueda de conocimientos está íntimamente ligada a la concepción academicista del currículo a la que nos referimos antes.

Cuando conceptualizamos al currículo como el rescate de la identidad

---

<sup>4</sup> Sobre la experiencia de una investigación realizada en Guatemala, nos parece extraño —por decir lo menos— que la cultura indígena, por ejemplo, no sea parte integral del currículo común para todos y sí lo sea la Historia de Europa (Magendzo, A., "Calidad de la Educación y su relación con la Cultura", en *La Educación*, Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, OEA, No. 46, diciembre 1984).



cultural, el profesor está impelido a romper con el conformismo y a participar activa y críticamente en la búsqueda de conocimientos. Esta tarea no puede ser delegada a otros. Por el contrario, la adquisición de una autonomía profesional tiene implicaciones en la relación que establece con el mundo académico y los investigadores profesionales. El profesor no acepta en forma acrítica el conocimiento que se genera en la investigación, para ser aplicado como “recetas”, sino que desarrolla una capacidad reflexiva, crítica y analítica. No sólo esto, sino que demanda de los investigadores profesionales un tipo muy específico de conocimiento, aquel que le permite contemplar el currículo en su relación contextual, histórica y proyectiva. En este sentido, la participación del profesor en la planificación, elaboración e implementación del currículo no es la de un mero técnico, artista o especialista; es la de un científico social que reflexiona en torno a su práctica educativa, en cómo se elabora ésta en su propia subjetividad y en una realidad que la condiciona.

Ahora bien, en la perspectiva en que ubicamos el proceso de planificación curricular para el desarrollo de un currículo comprehensivo, y sin el afán de ser reiterativos, debemos recordar que la investigación de la cultura constituye una instancia importante de crecimiento y de educación, es decir, de toma de conciencia que la comunidad debe efectuar. La búsqueda de significados comunes representa en sí misma un proceso educativo que ayuda al reconocimiento de diversos significantes en el interior de la comunidad.

El proceso de selección se distribuye desde los niveles más altos a los locales e institucional. Es decir, la selección de la cultura para el currículo tiene, obviamente, pertinencia y compromete a la sociedad en su conjunto. Ahora bien, no podemos dejar de desconocer que la participación para la selección conlleva contradicciones y conflictos doctrinarios e ideológicos. Estos no pueden ni deben eludirse, ya que constituyen parte integral del proceso mismo del desarrollo curricular, proceso que implica un crecimiento personal y colectivo. En el confrontamiento de ideas, de posiciones y de criterios se inicia el proceso de selección. Lo importante es establecer que, en un amplio debate democrático, las decisiones se tomarán de igual forma. Es obvio, entonces, que el grado de poder en el proceso de selección de la cultura —es decir, del currículo— se distribuirá equitativa y democráticamente.

- c) Además, debemos señalar que es importante comprender que analizar la cultura y seleccionarla —hacer currículo— en la perspectiva participativa, en la que existe no sólo una distribución de poder sino también de roles, es un proceso que debería, a nuestro parecer, ser dinámico, dialéctico, continuo y permanente. No se trata de empezar de la nada, como tampoco de esperar que existan estudios acabados sobre la cultura de los distintos grupos que conforman la sociedad. El proceso, si bien requiere estudios interdisciplinarios y participativos muy serios, puede ir ganando espacios de manera paulatina. No olvidemos que hemos planteado la elaboración del currículo como un proceso de crecimiento que requiere

tiempo y un cambio importante en ciertas actitudes muy arraigadas que obedecen a intereses profundos. Pensemos por un momento, por ejemplo, en lo que significa decir que “la cultura de los grupos marginales tiene potencialmente el mismo grado de relevancia para el currículo que la cultura acumulada”.

Además de la decisión política para proceder al cambio, se deberán estructurar instancias organizativas en diferentes niveles para llevar a cabo un proyecto de esta naturaleza. Las experiencias piloto, la recopilación de datos, los procesos de retroalimentación, las evaluaciones permanentes, constituyen algunos elementos importantes que acompañarán este proceso. En el contexto de la selección de la cultura es muy sugerente lo señalado por Rojas, quien distingue cuatro tipos de fuentes o elementos culturales.

a. *Los elementos culturales específicos* tradicionales propios de la identidad de un grupo. En relación con estos elementos y dada la historia de dominación y las consecuencias que hemos apuntado anteriormente, la tarea fundamental en relación con estos elementos debe ser su rescate y reivindicaciones ante los propios integrantes del grupo de manera que puedan conocerlos y apreciarlos en lo que significan para el grupo, adquirir seguridad en su identidad y elevar su autoestima.

b. *Los elementos culturales generales* de la cultura dominante. Se incluyen aquí tanto los elementos relacionados con patrones de comportamiento y otros aspectos afectivos así como el bagaje científico-cultural reconocido como válido por la cultura dominante. Un conocimiento crítico de estos elementos y de sus usos así como una comparación con su propia cultura permitirá a los integrantes del grupo relativizar su valor y determinar su utilidad para su relación con miembros de otros grupos culturales y para su desenvolvimiento dentro del contexto de la cultura dominante.

c. *Elementos culturales desarrollados por las condiciones de vida y de trabajo*, sobre todo de pobreza. Es necesario detectar cuáles son estos elementos y valorarlos en el contexto de las condiciones a las cuales se aplican; reconocer sus ventajas y desventajas en el enfrentamiento ante situaciones específicas de manera que se tenga la posibilidad de seleccionar cursos de acción. Canalizar y fortalecer aquellos que son ventajosos, superar aquellos que no lo son.

d. *Elementos culturales, técnicos y destrezas específicas para la vida del trabajo*. El trabajo es, en cualquier cultura, el quehacer fundamental al cual el hombre dedica la mayor parte de su tiempo. Es en el trabajo donde se establecen las relaciones básicas entre distintos grupos en una sociedad y las relaciones entre distintos miembros de un grupo. Esto quiere decir que según los trabajos a que un grupo dedica principalmente su vida, también desarrolla ciertos rasgos y patrones de relación, de tipo cultural, que llegan a formar parte de su identidad. La complejidad, la diversidad y la especialización en el trabajo son algunas de las características de la sociedad moderna y su principal objetivo, la productividad. De ésta, en parte, depende el que un grupo pueda contar o no con medios económicos más o menos adecuados. La productivi-

dad se relaciona, entre otras cosas, con los métodos y técnicas de trabajo. Es, por lo tanto, necesario conocer y aprender formas, destrezas, técnicas y métodos para mejorar tanto la productividad como las condiciones de trabajo. Un cambio en las condiciones de trabajo puede traer modificaciones de ciertos patrones culturales, consecuencia de la modernización. Por esta razón es necesario conocerlos críticamente para que, en los casos en que esto sea posible, un grupo pueda tomar la decisión de incorporarlos o de conservar sus propias formas de trabajo.<sup>5</sup>

- d) Finalmente, sería necesario considerar que una vez que el proceso de selección de la cultura esté operando, habría que traducir sus resultados en expresiones concretas del currículo.

En este sentido, la participación de los especialistas en currículo y de los profesores es fundamental. Serán ellos los que podrán estructurar el currículo en términos de objetivos, programa educativo o duración de actividades, frecuencia, secuencia y continuidad de aprendizaje, etc. Además, con ayuda de la comunidad educativa se podrán ir elaborando los materiales educacionales, los textos de enseñanza, las unidades de estudio, la definición de metodologías de enseñanza, etcétera.

Respecto a las metodologías de enseñanza y a los materiales didácticos desearíamos hacer una observación que nos parece importante; éstos no constituyen sólo medios técnicos para alcanzar objetivos, sino que implícitamente conllevan mensajes culturales, por consiguiente no son neutros. En nuestro caso, si nos estamos refiriendo al rescate de toda la cultura, parece pertinente que al interior de los métodos y los materiales se recojan los estilos y las formas que la comunidad tiene para comunicarse y aprender.

Esto no significa de modo alguno cerrarse a modalidades distintas de comunicación, por el contrario, en la comprensión de los estilos propios es posible abrirse a la comprensión de otras modalidades. Además, de esta manera se asegura quebrar la dicotomía entre hogar y escuela, entre comunidad y escuela.

La elaboración de las metodologías y de los materiales constituye también parte del proceso de crecimiento de la comunidad al que hacíamos mención.

Para concluir, debemos señalar que el desafío que se le plantea a la educación en la óptica de revertir el fracaso escolar al que nos hemos habituado con relación a los grupos mayoritarios, requiere una modificación sustancial en el enfoque que hasta ahora le hemos otorgado al currículo, en su proceso de planificación y desarrollo.

---

<sup>5</sup> Rojas, Y., "La situación de la planificación educativa en América Latina y los nuevos desafíos", trabajo presentado a la Reunión Técnica al Directivo de Planeamiento Educativo de América Latina, Buenos Aires, 27 de junio-1o. de julio, 1983.

Estamos conscientes de que en algunas partes de este trabajo hemos aportado ideas que aún no han sido probadas empíricamente y que no manejamos en términos de hipótesis. No obstante, estamos seguros de aportar algunos elementos de discusión y análisis en la búsqueda de los elementos de rescate de la pertenencia cultural.