



La cultura de la cotidianidad: Un campo para la investigación curricular en la perspectiva de la autonomía profesional del profesor

Abraham Magendzo (*)
Universidad Católica de Chile

RESUMEN

El currículum escolar se ha elaborado preferentemente en torno a la cultura dominante, incluyendo los saberes y valores de la cultura universal. El profesor, en esta perspectiva, ha asumido la función de reproductor social, sin percatarse que hay, para las mayorías de alumnos, un sector de la cultura que el currículum desvaloriza y desestima: la cultura de la cotidianidad. Si se desea que el profesor gane autonomía en su quehacer curricular y, por sobre todo, se ponga al servicio de una educación liberadora es importante que éste investigue la cultura de la cotidianidad y participe en elaborar el currículum en torno a la racionalidad de dicha cultura.

Antecedentes

Tres tesis fundamentales sustentan el presente trabajo.

La primera tesis señala que el currículo en América Latina si desea ser pertinente, es decir, relevante y significativo para las mayorías de los estudiantes que se incorporan al sistema educacional debe incorporar la cultura de la cotidianidad y la socialización como un saber con poder y legitimidad.

La segunda tesis dice que al profesor de aula le corresponde hacer esta tarea; en esa medida ganará autonomía curricular.

(*) Brown Sur, 150

Ñuñoa

Santiago (Chile)



La tercera tesis indica que para el profesor pueda ganar autonomía curricular debe poner la educación y el currículum al servicio de la transformación social y asumir críticamente su rol de reproductor social.

Las tres tesis responden a la crítica que se le puede hacer al sistema educacional de América Latina, a su currículum y a su profesorado. En la primera crítica sostenemos que, pese a los avances que se han experimentado en las últimas décadas en materia de cobertura educativa, la calidad de educación que se imparte es deficiente para las mayorías de los niños y jóvenes que se incorporan al sistema educacional, en especial para aquellos pertenecientes a los grupos socio-económicos bajos y medios-bajos.

Se han realizado algunos estudios que analizan los antecedentes socioeconómicos de los alumnos del sistema educativo, los que han demostrado la supervivencia desigual según el nivel socioeconómico. Por ejemplo, en el seguimiento de una buena muestra de alumnos a través del sistema educativo chileno, Schiefelbein y Farrel demuestran que las tasas de supervivencia de 8º grado de educación básica a 4º grado de educación media de una cohorte de estudiantes según ocupación del padre, son las siguientes: 77% para los hijos de profesionales y directivos; 66% para los hijos de empleados (oficinistas y vendedores); 44% para hijos de obreros urbanos industriales y artesanos; y 22% para los hijos de los trabajadores en el sector primario (campesinos, mineros y canteiros). (Schiefelbein y Farrel, 1982)

Esto permite suponer que la mayor parte de las tasas de repitencia y deserción detectadas se producen en niños de sectores populares y de las zonas rurales. ¿De qué le sirven a los sectores urbano-marginales las mayores posibilidades de acceso a la educación, si sus expectativas son repitencias reiteradas y una posterior deserción?. Aún más, ¿qué pasa con aquellos que logran pasar las barreras del sistema educativo, con el consecuente incremento de sus expectativas de movilidad social y ocupacionales y una vez egresados, ya sea, no encuentran empleo o tienen que efectuar trabajos para los cuales el mejoramiento general de los niveles educativos ha hecho aumentar los requisitos de entrada?.

Con respecto al currículum, las críticas apuntan primordialmente a que éste, por regla general, ha sido elaborado en los países de la región en forma jerárquica, verticalista y centralizada por organismos dependientes de los Ministerios de Educación y/o por comisiones de especialistas de las universidades o del profesorado, que son 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 currículum único para todo el país y proponer innovaciones curriculares. El profesorado, entonces, es llamado a cursos de perfeccionamiento y de capacitación, en los cuales se le comunican los nuevos contenidos programáticos y se le prepara para introducir las innovaciones curriculares referidas a las metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación.

El currículum 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 sus-



tenta en el supuesto doctrinario de la "unidad y la identidad nacional". Se piensa que al definir, regular y diseminar conocimientos y valores idénticos a todos los alumnos, se conformarán ciudadanos con un pensamiento, con valores y con actitudes comunes que finalmente contribuirán a reforzar la unidad y la identidad nacional. La unidad nacional es el resultado de la eliminación de las diferencias culturales.

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

Una característica adicional que debe señalarse, con respecto al currículum, tiene relación con 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. Las teorías curriculares, las teorías del aprendizaje y las teorías epistemológicas, producto de las investigaciones realizadas en otras culturas, han servido de fundamento y sustentación para los planificadores curriculares en la introducción de los "modelos curriculares importados". Por esta vía se ha legitimado la dependencia no sólo material y económica, sino que también la imposición valórica y cultural.

Intentar planificar el currículum sobre la base de una neutralidad, que se fundamenta sobre el carácter universalista, científico y objetivo del currículum, es desconocer, de plano, principios básicos sobre los cuales debe sustentarse la planificación y el desarrollo curricular, a saber: la relación que el currículum debe tener con la realidad económica, productiva y de trabajo de un país, con el contexto social de cada uno de los grupos poblacionales, sus condiciones de vida, de trabajo y aspiraciones futuras, sus valores, en una palabra su cultura específica y cotidiana.

Ahora bien, la distancia que los "modelos curriculares importados" tienen 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 que son adoptados por los grupos medios y altos de América Latina. En este sentido, los modelos importados del currículum refuerza la separación que existe en los grupos que tienen acceso al capital cultural internacional y los que no lo tienen, y de esta manera se incrementan las diferencias y desigualdades que se producen al interior de las sociedades nacionales (Magendro 1986).

La crítica más severa que se puede hacer en relación con el profesorado está referida al rol que éste asume en su práctica docente, en especial como reproductor social y transmisor de patrones culturales dominantes. De hecho en términos de Rodrigo Vera (1988) existe un "pensamiento aprisionado" por parte del docente que limitan su capacidad de reflexionar críticamente frente a sus propias prácticas, tanto en aspectos ligados a la lógica de conocimientos y construcción de juicios, como en relación con la representación personal de los docentes con el conocimiento.



En otra perspectiva se puede argumentar que los profesores son funcionales a los mecanismos de la reproducción social, creando una dependencia casi simbiótica con la cultura de dominación. El profesor no es capaz de autonomizarse curricularmente con el fin de comprender los subyacentes culturales que orientan su práctica docente. De igual forma el profesor no es capaz de valorizar otros sectores de la cultura para el currículum como es el de la cultura que se genera en el proceso de socialización y en el de la vida cotidiana.

Currículum y Cultura

El currículum es el resultado del proceso de seleccionar la cultura para su enseñabilidad. Proceso que se realiza aplicando criterios sociales, políticos, axiológicos, epistemológicos, psicológicos, económicos, etc. El currículum es una elaboración humana, social e históricamente contextualizada que posee intencionalidad. Por consiguiente, no existe un currículum neutro, descontextualizado y desprovisto de propósitos.

El proceso de selección de la cultura exige, obvia e irremediamente, elegir, escoger y tomar posición frente a opciones diversas que representan proyectos educativos distintos. Si se introdujera el currículum de toda la cultura no existiría una disyuntiva curricular.

Si se analiza el currículum manifiesto: planes y programa de estudios, textos escolares, materiales educativos, guías didácticas, mobiliario escolar, etc. se aprecia claramente que se ha preferido la cultura universal, acumulada, sistemática, positiva, dejándose de lado y sin consideración la cultura del saber popular, de la cotidianeidad, de la socialización, de aquí y del ahora.

La elaboración de un currículum pertinente requiere necesariamente el cambio de actitudes de parte de los profesores, cambio que se debe manifestar en acciones curriculares. El cambio debe comenzar por el reconocimiento de la existencia de diversas culturas, en que la propia es una más entre muchas otras y que ciertamente no es la superior ni la que debe imponerse sobre las mayorías. Reconocer, además, implícita y explícitamente que existen conocimientos que aunque no siguen los principios de las ciencias oficialmente establecidas no dejan de poseer una estructuración lógica y ser, para sus usuarios, productivas y eficaces. (Brandao, 1987). Constituyen un tipo de saber en el cual es posible identificar enunciados, conceptos y series de lecciones teóricas. No son conocimientos «amontonados los unos junto a los otros, procedentes de experiencias, tradiciones o de descubrimientos unidos solamente por la identidad del sujeto que los genera. Son conocimientos a partir de los cuales se pueden construir proposiciones coherentes, se desarrollan más o menos exactas, se efectúan unificaciones, se despliegan teorías». (Estrella, 1978)

La cultura popular, la cultura de la cotidianeidad, la cultura de la socialización y el saber que surge de la subsistencia, del enfrentamiento con la realidad, con el trabajo,



con la historia, saberes y productos culturales que impregnan todos los espacios de la vida, poseen estructuras mayores que le dan sentido y significado. Significados que estructuran una coherencia de pensamiento, y una visión de mundo y de sociedad, y develan categorías de comprensión simbólica de la realidad. Piénsese, por ejemplo, en los saberes y en la cosmovisión de los pueblos indígenas de América Latina, en las prácticas y los saberes subyacentes al trabajo campesino, y de los sectores urbanos marginales. La ausencia de una sistematización de este saber de acuerdo con las pautas cartesianas en la ciencia oficial y erudita no invalida la posibilidad que este saber pueda encontrar un espacio de legitimación y significado al interior del currículum.

Vida Cotidiana y Currículum

Hablar de vida cotidiana es referirse a las manifestaciones concretas del comportamiento de la población en su existencia ordinaria.

La vida cotidiana de un pueblo es su acción social en el ámbito de su propio ambiente; es decir, constituye la manifestación de su vida común, pero en el contexto social en que se desenvuelve y en el perfil de su época. La vida cotidiana refleja así los modos de ser, pensar, querer y sentir de una población que convive en un período de la historia. Vida cotidiana es lo que van haciendo día con día tres y hasta cuatro capas intergeneracionales de la población que llegan a coexistir en la simultaneidad de un lapso histórico y en ámbito de un espacio social más o menos plural pero común. (Leñero y Zubillafa, 1982)

Al interior de la vida cotidiana existe un saber cotidiano que es fundamental que el maestro rescate si intenta, por un lado, ganar en autonomía y, por el otro, hacer de su práctica docente un quehacer significativo para sus alumnos.

El saber cotidiano, según Agnes Halles (1987), es «la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación, etc)». Esta autora precisa que hay un determinado mínimo de saber cotidiano que el individuo necesariamente debe interiorizar para poder existir y moverse en su ambiente. Este saber cotidiano mínimo cambia en contenido y en extensión según las épocas y los estratos sociales a los que los individuos pertenecen. Para poder interiorizar el saber cotidiano, se deben poseer primeramente percepción humana, determinadas actitudes sentimentales y el pensamiento lingüístico. En otras palabras, subyacente a un saber cotidiano hay un percibir, un sentir y un pensar cotidiano.

Son precisamente estas percepciones, sentimientos y pensamientos del saber cotidiano y de la vida cotidiana los que constituyen elementos centrales que el maestro puede rescatar para el currículum. Entonces se abre un mundo ilimitado de nuevas experiencias perceptivas, emocionales e intelectuales para el alumno que hasta este momento han sido desvalorizadas, desconocidas y rechazadas por la escuela. Sustentados en



la racionalidad "científica", objetiva e instrumental se ha suspendido del currículum y de la práctica docente, por ejemplo, el mundo de la metáfora que en términos de Lakoff y Johnson (1986), impregna la vida cotidiana, no solamente el lenguaje, sino también el pensamiento y la acción. Nuestro sistema conceptual ordinario, en términos del cual pensamos y actuamos es fundamentalmente de naturaleza metafórica.

Los autores antes señalados acotarán adicionalmente que «nuestro sistema conceptual no es algo de lo que seamos conscientes normalmente. En la mayor parte de las pequeñas cosas que hacemos todos los días, sencillamente pensamos y actuamos más o menos automáticamente de acuerdo con ciertas pautas. Una manera de enterarse es mirar el lenguaje. Puesto que la comunicación se basa en el mismo sistema conceptual que usamos al pensar y actuar, el lenguaje es una importante fuente de evidencias acerca de cómo es ese sistema.

Sobre la base de la evidencia lingüística ante todo, hemos descubierto que la mayor parte de nuestro sistema conceptual ordinario es de naturaleza metafórica. Y hemos encontrado una forma de empezar a identificar detalladamente qué son exactamente las metáforas que estructuran la manera en que percibimos, pensamos y actuamos».

Para dar una idea de lo que podría significar que un concepto es metafórico y que ese concepto estructura nuestra actividad cotidiana, comencemos con el concepto discusión (argumento) y la metáfora conceptual "una discusión es una guerra". Esta metáfora se refleja en nuestro lenguaje cotidiano en una amplia variedad de expresiones:

Una discusión es una guerra

Tus afirmaciones son indefendibles.

Atacó todos los puntos débiles de mi argumento.

Sus críticas dieron justo en el blanco.

Destruí su argumento.

Nunca le he vencido en una discusión.

¿No estás de acuerdo? Vale, ¡dispara!

Si usas esa estrategia, te aniquilará.

Es importante ver que no es que nos limitemos a hablar de discusiones (argumentos) en términos bélicos. Podemos, realmente, ganar o perder en las discusiones. Vemos a la persona con la que discutimos como un oponente. Atacamos sus posiciones y defendemos las nuestras. Ganamos y perdemos terreno. Planeamos y usamos estrategias. Si encontramos que una posición es indefendible, la abandonamos y adoptamos una nueva línea de ataque. Muchas de las cosas que hacemos al discutir están estructuradas parcialmente por el concepto de guerra. Aunque no hay una batalla física, se da una batalla verbal, y la estructura de una discusión -ataque, defensa, contraataque, etc.- lo refleja. En este sentido, la metáfora una discusión es una guerra es algo de lo que vivimos en nuestra cultura, estructura las acciones que ejecutamos al discutir.

«Tratamos de imaginar una cultura en la que las discusiones no se vieran en términos bélicos, en la que nadie perdiera ni ganara, donde no existiera el sentido de atacar



o defender, ganar o perder terreno. Imaginamos una cultura en la que una discusión fuera visualizada como una danza, los participantes como bailarines, y en la cual el fin fuera ejecutarla de una manera equilibrada y estéticamente agradable. En esta cultura, la gente consideraría las discusiones de una manera diferente, las experimentaría de una manera distinta, las llevaría a cabo de otro modo y hablaría acerca de ellas de otra manera. Pero nosotros seguramente no consideraríamos que estaban discutiendo en absoluto, pensaríamos que hacían algo distinto simplemente. Incluso parecería extraño llamar "discutir" a su actividad. Quizás la manera más neutral de describir la diferencia entre su cultura y la nuestra sería decir que nosotros tenemos una forma de discusión estructurada en términos bélicos y ellos tienen otra, estructurada en términos de danza».

Hemos hecho mención de la metáfora para mostrar cómo el pensamiento cotidiano en su lenguaje es una fuente inagotable y rica para el desarrollo de un currículum relacionado con la vida. De la misma forma el currículum podría penetrar en el pensar-sentir y hacer de un sinnúmero de expresiones cotidianas como son las artes cotidianas, la ciencia cotidiana, la literatura cotidiana, el teatro cotidiano, la tecnología cotidiana, la ética cotidiana, la estética cotidiana para nombrar algunas áreas de la vida cotidiana.

Frente a la crítica que el saber cotidiano es trivial, subjetivo, particularista y, por consiguiente, imposible de universalizar y objetivarse, por ende, irrelevante para el currículum, debemos sostener lo que sigue.

- a. Este ha sido el argumento que las ciencias positivas han utilizado para instrumentalizar el currículum.
- b. El saber científico universal hoy día penetra el saber cotidiano a través de la vida cotidiana y la tecnología.
- c. No hay necesariamente un antagonismo entre el saber cotidiano y el saber científico al interior del currículum ya que es posible su complementariedad. Esta es precisamente la tarea del maestro autónomo curricularmente.

Autonomía curricular del profesor

Tal como se indicara en los inicios de este trabajo, en nuestros países el currículum se prescribe a nivel central por los organismos dependientes de los Ministerios de Educación. Estas prescripciones, en algunos casos, son muy generales y amplias; en otros, establecen con detalles, contenidos y objetivos e incluso sugieren puntualmente modalidades de transmisión y evaluación. Los maestros, tanto por razones burocráticas como administrativas, internalizan consciente o inconscientemente dichos mensajes prescriptivos, convirtiéndose en agentes reproductores y transmisores del discurso instruccional y valórico de los organismos centrales. No obstante, al interior de las salas de clases se ha podido observar que, en especial a través del proceso de transmisión, los maestros ejercen un nivel de autonomía relativa. Este espacio libera a los maestros parcial-



mente de su función reproductora para permitirles abrirse a la producción cultural y a la búsqueda de significados distintos a los legitimados oficialmente. Por esta vía, el maestro amplía y gana poder y control sobre el currículum y se profesionaliza. Profesionalismo que se define por la capacidad de desarrollar creativa y autónomamente un grado de independencia de las prescripciones oficiales.

Los espacios de autonomía y creatividad son posibles para el profesor preferentemente en el proceso de transmisión, ya que es en ésta donde se pone en juego el control de la comunicación y del diálogo. Es a través del diálogo y de la comunicación en donde se hace uso de la razón como factor de esclarecimiento y expansión en la conciencia, y los mensajes curriculares son expandidos, recontextualizados y sometidos al juicio crítico. En una palabra, adquieren autonomía.

Indudablemente que la autonomía exige para su realización de condiciones adecuadas y éstas las proporciona un currículum en el cual, como hemos ya visto, se pone a disposición del profesor y del alumno no sólo la cultura universal si no que también la cultura popular, la de la socialización, es decir, la cultura de la vida cotidiana. En la búsqueda de las relaciones entre ambas culturas, sus complementaciones y contradicciones, es en donde el profesor pone en juego su mayor grado de autonomía. Es en este ámbito en que el profesor puede -en un diálogo con sus alumnos de acuerdo a sus niveles de desarrollo cognitivo- investigar, explorar, formular y evaluar los criterios de validez que cada cultura posee conforme a sus propio marco de referencia. Esclarecer los supuestos axiológicos, epistemológicos, filosóficos, sociales, místicos que las diferentes culturas elaboran para develar y construir la realidad significa incrementar la autonomía. Desmistificar, relativizar, desacralizar los símbolos de una cultura, no con el fin de destruirlos, sino con el propósito de develar sus significados al interior en su propia inteligibilidad y lógica, en función del maestro.

En esta perspectiva el maestro se profesionaliza en una doble dimensión:

- a. se convierte en un sujeto que junto con otros agentes sociales-miembros de la comunidad, colegas, especialistas, etc. produce conocimientos y no sólo los reproduce;
- b. pone el conocimiento al servicio de la toma de conciencia, del cambio y de la transformación social y no sólo es un reproductor social.

REFERENCIAS

- BRANDAO, C. R. (1978). La participación de la investigación en los trabajos de educación popular. En Vejarano, E. (comp.) *La investigación participativa en América Latina*. CREFAL. México.
- ESTRELLA, E. (1978). *Medicina Aborigen*. Ed. Epoca. Quito.
- HELLER, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Ed. Península. Barcelona.



- LAKOFF, G. Y JOHNSON, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Colección Cátedra-Teorema. Madrid
- LEÑERO, L. y ZUBILLAGA, M. (1982). *Representación de la vida cotidiana en México*; Instituto Mexicano de Estudios Sociales. IX. México
- MAGENDZO, A. (1988). *Curriculum y Cultura en América Latina*. PIIE.
- SHIELFELBEIN, E. Y FARREL, J. (1982). *Eight years of their lives. Trough schooling to labour market in Chile*. IDRC. Ottawa.
- VERA, R (1988). El perfeccionamiento docente y la organización gremial del magisterio. En Iván Nuñez y Rodrigo Vera *Organización de docentes, políticas educativas y perfeccionamiento*. PIIE. Santiago-Chile.