

REPENSAR EL CURRÍCULO: UNA PERSPECTIVA DE DECONSTRUCCIÓN MEDIADA POR LOS MUNDOS SIMBÓLICOS Y SUS IMAGINARIOS

Henry Portela Guarín*
Napoleón Murcia Peña**

RESUMEN

El escrito entrama tres redes fundamentales, la primera reconoce distintas concepciones de cultura, hasta ubicar su punto de referencia en la comprensión de la cultura desde una perspectiva pre-figurativa en correspondencia a un modelo posmoderno de transición a la vida adulta, instaurado en una visión virtual donde las fronteras entre edades y esquemas de separación biográfica se pierden. La segunda red aborda la perspectiva de “formar” a partir de la trascendencia del sólo aprendizaje de contenidos hacia la internalización de un mundo simbólico lleno de sentidos y significados mediados por los procesos de acción comunicativa. La tercera red plantea la deconstrucción curricular como horizonte posible, dada su génesis racionalista instrumental, de tal manera que se pueda desarrollar un entramado cultural que reconozca los mundos simbólicos y sus imaginarios.

PALABRAS CLAVE: Cultura, mundos simbólicos, currículo, imaginarios.

* Profesor Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Caldas. Doctor en Ciencias de la Educación. Área Currículo. RUDECOLOMBIA-Popayán. henrypor14@yahoo.com.mx

** Profesor Departamento de Estudios Educativos, Facultad de Artes y Humanidades, Universidad de Caldas. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. CINDE-Manizales. apunapo@hotmail.com

ABSTRACT

RETHINKING THE CURRICULUM: A DECONSTRUCTION PERSPECTIVE MEDIATED BY SYMBOLIC WORLDS AND THEIR IMAGINARIES

The writing builds the framework for three fundamental networks: the first recognizes different conceptions of culture, until locating its datum point in the understanding of culture from a pre-figurative perspective in correspondence to a postmodern model of transition to the adult life, restored in a virtual vision where the borders between ages and schemes of biographical separation are lost. The second network approaches the perspective “to form” from the importance of only the learning of contents towards the internalization of a full symbolic world of half-full senses and meaning by the processes of communicative action. The third network raises the curricular deconstruction as a possible horizon, given its instrumental rationalist genesis, in such a way that a cultural framework can be developed that recognizes symbolic worlds and their imaginaries.

KEY WORDS: Culture, symbolic worlds, curriculum, imaginaries.

PRIMERA RED: CULTURA Y SISTEMAS SIMBÓLICOS

La cultura, lo mismo que la educación, ha sido abordada históricamente desde diferentes perspectivas; ha transitado de la apropiación como legado que sigue grandes pautas universales a preservar a toda costa perpetuando las tradiciones como única guía de la vida de los pueblos, a la apropiación como red de sentidos y fenómeno plural complejo identificado siempre con una sociedad, pueblo, grupo e incluso con una clase social, en tanto se edifica y reedifica constantemente, incluso se deconstruye para generar nuevas formas culturales.

Estos últimos sentidos del concepto motivan a que muchos estudios sociales y humanos no se realicen desde la perspectiva única de pautas culturales universales, sino que busquen en las comunidades, pequeñas formaciones simbólicas como características particulares de estos grupos diferentes a otros; un caso muy desarrollado en la actualidad es el de las culturas juveniles.

A propósito, Margaret Mead (1977) considera que históricamente se han dado tres tipos de cultura: la *pos-figurativa*, una cultura marital determinada por el adulto en su preocupación por preservar las tradiciones y aplazar las responsabilidades de los jóvenes para cuando sean formados como adultos. Esta forma cultural, como moratoria social, se da en la etapa preindustrial.

Una segunda forma es denominada por Mead como la *co-figurativa*, dado que las nuevas generaciones se identifican con lo diferente, novedoso y de ruptura con lo tradicional; el imaginario aquí se edifica desde la comprensión de una gran brecha entre el pasado que preserva, rotula y abre grietas generacionales y el presente-futuro, como vanguardista, en tanto las categorías que marcan diferencias: niño, adolescente, joven, adulto y viejo, comienzan a cobrar otro sentido en un horizonte temporal abierto, de cambios sociales acelerados y de preparación para el trabajo y la producción. Aunque se mantiene el paradigma de moratoria social el aprendizaje asume pedagogías que piensan el sujeto activo integrado a la producción. (Culturas típicas de la etapa industrial, post-industrial).

Un tercer tipo de cultura es la *prefigurativa*, que corresponde a un modelo posmoderno de transición a la vida adulta, en tanto instauro una visión virtual en que las fronteras entre edades y esquemas de separación biográfica se pierden. El adulto aprende del joven y los límites de edad se establecen por adicciones culturales como la juvenilización; el joven busca ser reconocido como ser de aprendizaje y ser productivo en el aquí y en el ahora, con base en mediadores del aprendizaje y múltiples experiencias de la vida cotidiana, en particular las mass-mediáticas y las distintas redes.

Dada la particularidad de los mediadores, se crean tiempos simultáneos que hacen perder la relevancia entre pasado y futuro en dominio de los imaginarios sociales, para un abordaje en permanente presente en el que se cambian los conceptos de corporeidad, territorialidad, velocidad e incluso riqueza y poder.

En las aportaciones de Mead, la cultura se relaciona con dos conceptos que indudablemente nos ponen frente al reconocimiento del acervo teórico de los sistemas simbólicos¹: el poder la creación.

¹ El concepto de sistemas simbólicos ha sido desarrollado desde diferentes perspectivas por muy diversos autores, entre quienes se destacan entre otros, E. Cassirer, 1971; J. Searle, 1971; J. Lacan, 1958; Moscovici, 1986; N. Luhmann, 1984; C. Castoriadis, 1997; P. L. Berger & T. Luckmann, 2001; Todorov 1992, Pintos, 1993; Shotter, 2001; S. Langer y A. North Whitehead (citados Gardner 1999, p. 58).

El poder, ejercido desde la microfísica de la familia, la escuela o la sociedad como institución (Foucault, 2004), sobre todo el poder como fuerza simbólica ejercida sobre el mundo y sus criaturas; una condición fuertemente ligada a los imaginarios sociales, desde los cuales se trazan y siguen las normas, existen vivencias hincadas en las creencias y sueños sociales, concurren individuos crédulos de algo, se signan funciones diversas a las personas y cosas por encima de las que estas naturalmente poseen; por eso surgen los reyes y esclavos, ricos y pobres, científicos e ignorantes, pudientes e incapaces, valores y normas, cosas que valen y otras que aparentemente no tienen valor...

El poder del ser humano se ejerce incluso en la asignación de una función simbólica a algo o alguien, nuestra naturaleza humana empuja a ver el mundo más allá de sus representaciones denotativas, nos lanza a proferir un juicio, aceptar o negar alguna condición en tanto decisión basada en algún parámetro o función que le hemos asignado al mundo. La función simbólica en Cassirer (1971) siempre es connotativa, incluso el signo, que se supone la representación de algo, está pregnado² del simbolismo que tenemos sobre el mundo. J. Searle (1971), lo diría en términos de las funciones intencionales que los seres humanos le asignamos al mundo a tal punto que "el mundo que vivimos es un mundo simbólico".

Así el poder cifrado en la historicidad de la cultura se ancla en las funciones simbólicas que las personas y pueblos otorgan al mundo, que llevan a edificar imaginarios sobre un legado, persona, costumbre o creación, en tanto mantienen la vida de las diferentes comunidades.

La otra categoría que se deja exponer en los planteamientos de Mead, es la creatividad como posibilidad de transformación, contrapuesta a la cultura como legado reproduccionista centrado en el **interés técnico** e instrumental de las herencias de la sociedad ilustrada.

Sea cual fuere el concepto de cultura, su relación es con la producción de algo, con la creación, con el aprovechamiento de las condiciones flexibles del pensamiento humano sobre las rígidas exposiciones de la naturaleza. Por eso, Jean Rostand (citado en Savater, 1997, p. 29) dice que la cultura es lo que el hombre le agrega al hombre, es ante todo creación, es imposición de un carácter diferencial con lo

² La pregnancia es una categoría desarrollada por Ernest Cassirer para referirse al proceso mediante el cual el ser humano dota a las cosas de su propia naturaleza intuitiva y experiencial.

esencialmente normal, es asignar una función por encima de la función natural de un objeto o fenómeno.

Pero tanto la cultura como la creación no son ajenas a la función simbólica, sino que son influenciadas por ella, y a la vez la influyen. Los imaginarios son una categoría de las funciones simbólicas, son y configuran realidades e imaginarios sociales, (J. I Pintos, 1993). O sea, que la cultura y la creatividad como realidades sociales son influyentes e influidas por las funciones simbólicas.

Por algo se dice que no hay cultura sin creación, pero el ser humano lo comienza a hacer cuando aparece como sujeto cultural, que no solamente es capaz de crear algo, sino de asignar funciones a los objetos o fenómenos, por fuera de las funciones naturales que ellos poseen; cuando es capaz de generar significados, sentidos y luego articular una vida social desde ellos. El hecho de que todo pueblo, desde que el hombre es hombre, haya creado formas estéticas, creencias religiosas, éticas y rituales, puede ser interpretado a partir de una función imaginaria, dice Sánchez Parga (1993).

Por eso, la creatividad siempre estará relacionada con la cultura, pues la creación de algo, no es solamente erigir una función de forma individual sobre ello, o generar algo radicalmente nuevo, sino, como lo expresa M. Csikszentmihalyi (1998) es ante todo, acuerdo social, creación de condiciones simbólicas para que la función o la innovación sea valorada como tal. Así la creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto por tres dimensiones: “Una cultura que contiene las reglas simbólicas, una persona que aporta novedad al campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación”.

De ahí que muchos estudios actuales en creatividad se estén orientando desde las funciones simbólicas. Investigadores como Gabriel Salomón, con sus estudios sobre los medios de comunicación; David Olson con los problemas de presentación del contenido de aprendizaje, o sistemas simbólicos del alfabetismo; o Gardner con el proyecto cero de Harvard, buscan descubrir la estructura fina dentro de cada sistema simbólico particular, averiguando si determinados procesos comunes pueden cruzar a través de diversos sistemas simbólicos o por el contrario, cada proceso se desarrolla mejor con su propio sistema simbólico, (citados Gardner, 1999, p. 58).

Es importante comentar sin embargo, que la función simbólica es el nivel más popular de la cultura, o sea, los mundos simbólicos creados orientan a las personas en la organización de sus vidas; los imaginarios construidos en una sociedad y definidos por una serie de vivencias, creencias y sueños (mitos, arte, proyectos de vida, leyes, formas de intercambio, de convivencia con el otro y lo otro) son de dominio popular y emergen permanentemente en forma de constantes culturales que se van constituyendo en pautas para las comunidades.

En términos de Castoriadis (1997), los imaginarios emergentes sean individuales o sociales, van siendo aceptados por los grupos sociales hasta constituirse en imaginarios instituidos; esto sucede, por ejemplo cuando desde un imaginario se constituyen leyes, instituciones, normas morales o éticas, entre otras. Lo importante de esta constante relación, es que los imaginarios instituidos, por su categoría de función simbólica de dominio amplio en los grupos sociales, pueden ayudar a instituir otros imaginarios, a los cuales el autor les llama imaginarios instituyentes.

Manifestaciones culturales desde imaginarios emergentes o radicales, se pueden leer en los trabajos de Sánchez Parga (1993) sobre los tatuajes urbanos, las identidades imaginarias o la gastronomía; en los estudios de Armando Silva (2000) sobre Imaginarios Urbanos; en los trabajos de Germán Muñoz (2002) sobre secretos de mutantes, música y creación de las culturas juveniles, o las investigaciones del grupo de motricidad humana y mundos simbólicos (ver por ejemplo Murcia *et al.*, 2005).

Trabajos como estos muestran cómo la cultura no sólo significa sino que encarna voluntades, intencionalidades y sueños, porque hasta tanto un aporte no se pondere por la sociedad, no se marque como pauta, no puede ser considerado como aporte cultural; por tanto la cultura es sentido, es relación con el sentimiento de algo, es construcción, es creación.

Pero la función de la cultura no es sólo definida por lo simbólico sino que ésta es a su vez, símbolo e imaginación, porque desde ella se construye todo un mundo simbólico que ayuda a las comunidades a orientar sus acciones en el mundo.

SEGUNDA RED: MUNDOS SIMBÓLICOS-EDUCACIÓN-SOCIALIZACIÓN

Qué es educar, en qué consiste, para qué, cómo y cuándo hacerlo... son preguntas que llenan los anaqueles de las bibliotecas especializadas y que se han venido haciendo desde que se comienza a dar sentido pedagógico a la educación.

Bedoya (2000) diría que la primera pregunta que se hace en este sentido el hombre, sería la relacionada con la enseñanza como supervivencia y luego como medio para mantener una tradición, solamente después, el hombre se hace la pregunta del para qué. ¿Quizá esa pregunta llevó a la manipulación de la enseñanza para favorecer fines particulares, y condujo al concepto de educación, como manipulación psicológica?

Luego vendrían las preguntas por el qué y el cómo, preguntas que inicialmente se realizaron sobre la base de los dominios generales sobre el mundo y el hombre, y posteriormente se centraron en los avances culturales y los requerimientos tecnológicos de eficiencia y eficacia.

Pero estas preguntas que han sido abordadas por personajes de todas las áreas y tiempos, desde los efebos en la educación primitiva hasta los más grandes filósofos de la actualidad, inducen también, y al mismo tiempo, a lo que debe ser considerado como pedagogía; inducen a que se reflexione críticamente esa enseñanza y a que se generen verdaderos debates en escuelas de pensamiento que aún buscan la respuesta a esos interrogantes dinamizadores de la educación.

Por tanto, es pertinente en la actualidad esbozar la educación en relación a si el educar se reduce al proceso mediante el cual se lleva al individuo al aprendizaje de algo, o si educar es formar y en qué sentido, o acaso es trascender el aprendizaje de contenidos y transportarse a la internalización no sólo de un mundo simbólico sino de ese mundo lleno de sentidos y significados mediados por los procesos de acción comunicativa.

Históricamente se reconoce que la educación es un mecanismo de direccionamiento social creado por el ser humano para influir a la normalidad de las generaciones. Martínez Boom (2003, p. 17) así lo considera: “escolarizar es segregar a los menores de los adultos mediante el procedimiento de alojarlos en lugares *ad-hoc* bajo el cuidado de ciertos sujetos”. Otros autores lo han expresado en términos de los

paradigmas de moratoria social que imperan en los adultos, quienes se inventaron la escuela para llevarlos a su mayoría de edad [ver por ejemplo Balardini (2000), en este paradigma educar es conducir, moldear, dirigir hacia un destino prefijado].

Es claro que muchos otros teóricos consideran en la actualidad, que educar no debe ceñirse a dar forma sino a ayudar a buscar la forma, en una perspectiva fundamentada en que se educa al ser humano, el cual por su misma naturaleza no es posible de moldear, sino que por el contrario desde su misma condición de neotenia³ es proyecto, posibilidad, opción y construcción.

Sea cual sea el concepto de educación, éste no sólo está originado desde un sistema simbólico (político, social, económico, ético y estético), sino que es un gran sistema simbólico estructurado desde los más profundos imaginarios sociales que buscaban mantener las costumbres y saberes; en palabras de Savater (1997, p. 29), “el acuñamiento efectivo de lo humano allí donde sólo existe como posibilidad”.

La educación tiene su origen en las funciones otorgadas por la sociedad a las generaciones más jóvenes que como lo expresa Mead, inicialmente buscan dar continuidad a las tradiciones tomando a los adultos como el ejemplo y centro de aprendizaje (moratoria social), luego las nuevas generaciones se identifican con lo diferente y novedoso como posibilidad de desarrollo, y ven lo anterior como arcaico, viejo, aunque amparados siempre en el paradigma de moratoria, puesto que los ambientes son creados por los adultos para “preparar” al niño o joven que adolecen de capacidades para desempeñarse de forma autónoma; las funciones son entonces de aporte, pero con la colaboración del adulto. En la generación posmoderna, la función cambia radicalmente, el adulto aprende del joven, y la base de la educación no está en el maestro sino en la forma como el estudiante maneje la información circulante.

O sea, la educación tiene su origen en un gran y complejo sistema simbólico que amparado en imaginarios de diversa índole, dan a los maestros y educandos funciones que han cambiado según los tiempos en que esta se considere; lo que muestra Mead es que si los imaginarios que fundamentan lo social cambian, la educación cambia también, aunque habría que decir que, con gran fuerza, en muchos casos es desde la educación que se han logrado cambios en el imaginario social.

³ La neotenia se refiere al estado de incompletud en que nace el ser humano; un estado que por su inmadurez aparenta haberse dado antes de tiempo (Savater 1997).

Pero la educación es además un gran sistema simbólico, por ser creación del ser humano, por estar fundamentada en una serie de formas de ver el mundo y buscar insertar el individuo en esas formas; se basa fundamentalmente en las relaciones entre las vivencias, los sentimientos y sueños sobre la vida y el mundo. Con razón Fernando Savater (1997, p. 31), dice que “nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos cultura sino la vinculación ínter subjetiva con otras conciencias”.

De hecho, la “vinculación ínter subjetiva con otras conciencias” es considerada por Cassirer (1971) cuando define las funciones simbólicas desde dos condiciones: la permanencia en el tiempo y la aceptación por un grupo social determinado. Las mismas condiciones que, como lo habíamos expresado, requiere un acontecimiento creativo.

Por eso, lo más difícil del proceso educativo, no es el aprendizaje de lo objetivado en el mundo de la vida, dado que lo definen las funciones que los seres humanos le hemos asignado a estos objetos o fenómenos, lo más difícil es llevar al estudiante a compenetrarse en el sentido de esas funciones, a comprender el por qué las cosas son vistas de ese modo por un grupo determinado de personas. Ese difícil proceso, es el que necesita un buen acompañamiento, una buena apertura de posibilidades que lleven al individuo que aprende no sólo a encontrarse con el sistema simbólico de una determinada cultura sino a entender que esos sistemas no funcionan de la misma forma para otras culturas.

Eso es lo que Edgar Morín (2003) denomina la enseñanza pertinente, que no se transmite ciegamente desde los universales, sino que busca las particularidades simbólicas de los pueblos para que sea efectivamente comprensiva. O sea, que la educación es en sí misma un mundo de simbolismos pero a la vez, una de sus principales funciones no es adentrar al individuo en lo meramente representacional, en lo denotativo de esos signos; pues la misma representación, siguiendo a Cassirer, está pregnada simbólicamente. Esto es, que si la educación se redujese a la enseñanza de una serie de signos desconectados, ellos mismos estarían reflejando una función simbólica, pues han sido contruidos por el ser humano para asignar una función, para asumir una idea del objeto que se quiere representar.

Como la función de la educación, tal y como se expresaba anteriormente, es ante todo introducir al individuo en la trama de relaciones inter-subjetivas, entonces la educación es ante todo desarrollo de funciones simbólicas y dentro de ellas construcción de imaginarios sociales.

Por otra parte, a estas consideraciones se les suma el hecho de que el medio que utiliza la educación, es básicamente la comunicación, en cuyo marco se desenvuelven todos los procesos de acción e interacción que el maestro desarrolla para lograr aprendizajes efectivos; y como es reconocido por muchos autores, la comunicación y en particular el lenguaje es el mayor constructor de mundos simbólicos.

TERCERA RED: UN CURRÍCULO PARA LA SIMBIOSIS: CULTURA-MUNDOS SIMBÓLICOS

Educación y currículo son efectivamente conceptos que se entrecruzan y encuentran permanentemente en la construcción de las funciones simbólicas de lo educativo y cultural.

De ahí que el currículo se comprende como instrumento de difusión, reproducción e innovación, a partir de las distintas formas de conocer y de apropiar cultura como interpretación, acervo de comunicación, cosmovisión, mediación, forma de construir el mundo y horizonte significativo, hacia la consolidación de relaciones sujeto mundo en el proceso de lograr mayores cuotas de humanización.

Esta visión culturalista es una importante perspectiva que ayuda a comprender un currículo como configuración del Mundo Simbólico e Imaginario, dimensionado a partir de sentimientos individuales y colectivos de las distintas comunidades y para la pedagogización de los bienes culturales.⁴

Toda esta urdimbre inmersa en el Mundo de la Vida, como red de sistemas culturales, de interpretación, de imágenes del mundo que perfilan el saber de fondo de los grupos sociales, garantizan la coherencia en la diversidad de sus orientaciones de acción; perspectiva que no se puede quedar en la ingenua suposición occidental del mundo de

⁴ Gimeno Sacristán plantea que somos seres culturales y no podemos escapar de ese hecho, si bien podremos elegir y construir la manera de serlo. Gimeno Sacristán. *Educar y convivir en la cultura global*. Ediciones Morata, Segunda reimpresión 2002. Pág. 20. Mélich cita a Geertz: “El ser humano es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha creado y la cultura es esa urdimbre, esos enlaces que constituyen el horizonte de significado a partir del cual nos movemos y existimos (...) la cultura es entramado de estructuras significativas (sistemas simbólicos y síquicos, lenguajes, modos de significado y de interpretación, instituciones...) de un mundo de la vida. Mélich Joan Carles. *Antropología Simbólica y Acción Educativa*. Paidós. Primera Reimpresión 1998, Barcelona.

la vida como estructura de la conciencia (racionalidad propia de la lógica y de la semántica). Por el contrario, la idea del mundo de la vida debe trascender hacia una racionalidad en que las imágenes y símbolos dependan de las categorías que ponen a disposición los individuos en el mundo social, en el mundo subjetivo y en su relación con el mundo objetivo⁵ y que los lanza a asumir posturas, ideas, sentimientos, sueños y acciones en el marco de unos imaginarios sociales que le son propios.

La posibilidad de entretejer símbolos, significados y sentidos insertos en el mundo de la cultura, induce a una reflexión profunda sobre el verdadero proyecto desde un pensamiento rizomático⁶, capaz de la abducción para la vida humana, con sus posibilidades de ascenso de la ciencia, el arte y la palabra hacia una *cognición con emoción* como premisa fundamental.

Mientras los currículos no se piensen con ese estilo pedagógico de apertura que se plantea en esta perspectiva, difícilmente se alcanzarán los propósitos de cambio formulados; mientras los currículos no se piensen desde la díada “mundos imaginarios-mundos simbólicos”, difícilmente los discursos de Morín, Maturana, Deleuze y Guattari, Gutiérrez y Perafán, entre otros, tendrán como caja de resonancia el aula educativa. Todo ello desde procesos de relación, con el medio, la cultura, la sociedad y con el ser humano (procesos ínter subjetivos).

De hecho, el mundo de la vida es un entramado donde se juegan relaciones, sentidos y concepciones subjetivas, objetivas y sociales mediadas por unas condiciones de validez de las construcciones simbólicas, las cuales remiten a un saber de fondo compartido intersubjetivamente por la comunidad de comunicación en esquemas de expresión compartibles y reconocibles. Puesto que el lenguaje de los mundos

⁵ El mundo subjetivo lo plantea Habermas (1988) en contraposición con el mundo objetivo y con el mundo social; el mundo objetivo referencia los supuestos en común, la totalidad de los hechos y el significado verdadero, el mundo social hace alusión a las relaciones interpersonales y el mundo subjetivo referencia la totalidad de las vivencias, hace de espejo, en el que lo normativo, lo objetivo y subjetivo del otro se reflejen mutuamente, cuantas veces se quisiera, en un recíproco reflejo de subjetividades.

⁶ Algunos caracteres del Rizoma, como el principio de conexión y de heterogeneidad por el cual, cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, induce al ser humano a asumirse en el conocimiento mesurado (unicidad conocimiento – naturaleza) en el cual lo imaginario, lo sobrenatural, lo conflictivo y hasta lo reflexivo, conllevan a una articulación permanente con el otro, reconocimiento en las diferencias, en la cual se determina un auténtico reconocimiento del ser (ver: Deleuze Guilles y Guattari Félix, 1994).

simbólicos y de los imaginarios se desarrolla en y desde el mundo de la vida, hace referencia a esa racionalidad discursiva como una forma de enfrentarse a las incoherencias, contradicciones y discusiones que afloran en el sentir educativo.

El currículo entonces, debe rebasar las pretensiones de lo funcional hacia la conciencia de lo simbólico y la comprensión de los sentidos sociales, si se quiere pensar como deconstrucción cultural desde el mundo de la vida.

La figura del laberinto de Mélich (1988), es una buena posibilidad para entender esta perspectiva:

El laberinto: Imagen y símbolo de la iniciación, de la formación, de la educación, del peregrinaje de la existencia. El niño se inicia poco a poco, dificultosamente en un proceso en el que puede fracasar (...)
“El currículo Escolar, el plan de estudios, la carrera... son traducciones simbólicas del Laberinto”

Por eso, en el mundo de la vida la pregunta por la comprensión del sentido y significado de las acciones e interacciones, instituciones, mitos, ritos, costumbres y acontecimientos juega un papel de suma importancia.

Así, en una propuesta de currículo planteada como construcción cultural desde el mundo de la vida, el mito y el rito recobran gran sentido: el mito⁷ como expresión de las distintas formas de racionalidad, es sentido construido desde un sistema dinámico de símbolos, en el cual se fusionan categorías plásticas como el relato, la dramaturgia,

⁷ Plantea Mélich (1988) cómo “El hombre occidental ha perdido la relación con el espacio y con el tiempo sagrado y se ha convertido en prisionero de un tiempo y un espacio desimbolizado y desmitificado; el ser humano occidental ha quedado encerrado en los barrotes del concepto científico”, pág. 100. Más adelante presenta el Mito como el relato fundador de las interacciones e instituciones sociales... el mito es un sistema dinámico de símbolos que se convierte en relato, es el relato originario que sirve de soporte para la construcción del mundo de la vida, de la cotidianidad. El mito aglutina, cohesiona ilusiones colectivas... con él es posible un fondo común, intersubjetivo. Los elementos constitutivos del Rito en la Escuela para Mélich, son: **Un espacio escénico:** “El decorado” espacio reglado, el Aula: los pupitres, la pizarra, la mesa del profesor, la tarima (donde existe). **Una estructura temporal:** La evaluación, Currículo, programación de la asignatura, cursos, seminarios. **Unos protagonistas:** Interacciones de los protagonistas, ¿drama? ¿Consenso? **Una organización simbólica:** Punto de contacto entre el símbolo y el rito... el respecto a la autoridad del maestro, los exámenes, el horario de clase, los deberes en casa. **Una eficacia simbólica.**

la poesía, la pintura, la escultura, la arquitectura, la música, el cine... y las distintas creencias políticas y religiosas. El rito, arquetipo y repetición del mito; en el caso de la institución educativa, los elementos constitutivos del rito son el espacio escénico, una estructura temporal, unos protagonistas, una organización y eficacia simbólica. (Que constituyen el ambiente educativo).

Un currículo así, permitiría no sólo ser fuente de estudio desde los imaginarios sociales sino construir y deconstruir imaginarios erigidos desde las imágenes, sueños y proyectos; elementos estos que se constituyen en pretextos para la constante resignificación y construcción de sentidos propiciados por las distintas formas de comunicación del ser humano, en la cuales los saberes no son propiamente comprensibles por vías racionalizantes hegemónicas.

Un currículo desde el mundo de la vida, imprime en sí mismo la crítica realizada por Husserl (citado Mélich, 1988) respecto a que la crisis de las ciencias europeas se originó en el olvido del mundo de la vida, en la opacidad de imaginarios desgastados como simples representaciones de la realidad. Por eso invita a replantear la situación, promoviendo una categoría fundamental: las Mediaciones constitutivas de las distintas formas de comunicación *cara a cara* a través de la mirada, el gesto y todas las otras formas de expresión humana, en un proceso de contemplación ínter e intrasubjetivo; mediaciones como escenario de la alteridad en el que el ser humano se experimenta así mismo a través del otro y el otro hace lo propio a través de mí.

En ese juego de relaciones, se hace propio lo extraño para hacer cercano el contexto hacia un discurso pedagógico personalizado, volcado en el otro por un maestro interlocutor capaz de generar una relación dialógica. Esta construcción de sentidos debe orientarse hacia la resignificación de los imaginarios sobre la educación buscando el intercambio, la negociación y renegociación de significaciones, con el propósito de poner en movimiento, de provocar nuevos modos de leer, de contextualizar y resemantizar las realidades.

Para ello, necesariamente hay que hacer un ejercicio de deconstrucción que requiere salir de nuestras propias limitaciones y cárceles mentales, que no permiten vernos como seres del universo plenos de potencialidades, sueños y realizaciones; se trata de construir imaginarios desde nuestros contextos más cercanos, mirar nuestros legados culturales para que le den vida a las artes, a las ciencias, a las técnicas.

Se trata de cambiar la manera de asumir nuestra territorialidad, la cual se pierde en el infinito teórico, en maneras foráneas de concebir las realidades, queriendo desde ellas, comprender y legitimar lo cercano: nuestras maneras de sentir, pensar, soñar y concebir la educación.

Significa que lo humano⁸ es magnificencia y sólo se construye en el reconocimiento del otro, lo otro y la otredad; comprender desde luego, que dicho humanismo debe mirarse desde las distintas posibilidades que lo fundamentan, y deben dimensionarse las condiciones de un ser que siente, piensa, sueña, sufre, crea, procrea y se recrea.

Así el conocer no es reproducción ni representación, es creación, es construcción de imaginarios sociales de gran flexibilidad, crítica y proposición. Así el currículo no será reproducción de un libreto que debemos memorizar y aplicar sino el tiempo de lo impredecible, de los gestos sutiles, de lo poco estable, de lo relevante pero también de las irrelevancias de lo social.

Pensar un currículo desde la perspectiva de-constructiva mediada por los mundos simbólicos e imaginarios sociales requiere entre otros procesos de reflexión:

- Asumir la cultura como red dinámica de símbolos que a la vez que influyen son influidos por unos imaginarios y que trazan la diferencia entre los diversos grupos sociales.
- Considerar la educación como un proceso cultural donde se resignifican imaginarios sociales a partir de la consideración crítica y constructiva del poder y la creatividad.
- Considerar los imaginarios sociales como aquello que la gente asume como realidad y por tanto compromete sus acciones e interacciones (su pensar, sentir y actuar).

⁸ En ese sentido, Corliuss (1956) nos recuerda, cómo el humanismo ha tenido muchas connotaciones, polisemia que va desde las humanidades sobre el arte, la literatura, la ética, la libertad, hasta las distintas formas de sensibilidad y las mil maneras de expresar las pasiones. Propone además, vivir en un mundo donde se puedan compartir las opiniones, las ideas, los conocimientos, las culturas, los modos de ser; es un modo factible para conocer el ser humano concreto, con sus deseos, caprichos, anhelos e ideales.

- Definir los imaginarios radicales o instituyentes como fuentes de creación humanas y desde esta consideración, asumir los imaginarios instituidos como síntesis de la creación social.⁹
- Asumir la educación como el proceso complejo de internarse en el imbricado mundo de lo simbólico para comprenderlo y resignificarlo, en cuyo papel se deben desarrollar competencias críticas y constructivas que lleven no sólo a la apropiación de lo cultural y social sino a su transformación (trascender la normalización).
- Considerar la educación como un sistema simbólico generado desde unos imaginarios sociales. Educación que debe constituirse en objeto de estudio de lo escolar para que pueda ser permeada y movilizada desde y por sus propios actores.
- La comunicación ha de pensarse como el medio desde el cual se establecen las relaciones en el mundo de la vida, en el cual se entrecruzan referencias del mundo objetivo, subjetivo y social.
- Considerar el currículo como proceso cultural constituido desde las referencias del mundo de la vida en el que se recupere la importancia de los procesos comunicativos, donde se constituyen simbólicos e imaginarios sociales que configuran los trasfondos de la difusión, reproducción e innovación cultural y social.
- Analizar el mundo de la vida desde ese entramado donde se juegan relaciones, sentimientos y concepciones subjetivas, objetivas y sociales mediadas por criterios de validez social de las construcciones simbólicas.
- Asumir la reflexión educativa desde la deconstrucción curricular es rebasar las concepciones cartesianas y los imperativos adulto-céntricos, hacia

⁹ Es Castoriadis quien establece la diferencia entre los imaginarios instituidos e instituyentes o radicales. Para el autor, los instituyentes o radicales son la base de las revoluciones de todo tipo, pues es donde se fermentan las ideas que llevan posteriormente a los grandes cambios. Los imaginarios instituidos son mucho más estables, pues surgen de unas construcciones simbólicas ya aceptadas por grupos sociales amplios, son las traducciones de los imaginarios sociales aceptados por la sociedad y traducidos en reglamentos, instituciones, normas... (Castoriadis, Cornelius).

consideraciones creativas, flexibles, laberínticas y abductivas que asuman las diferentes mediaciones como posibilidad de proximidad con el mundo de la vida.

- Reflexionar siendo críticos; generar actos dinámicos epistémicos en atención con el *ethos* cultural en el que emerge la relación educativa; advertir que las organizaciones que rigen la estructura educativa deben ir articuladas a una dinámica social de necesidades y características específicas en las que la cultura y la política son soportes insustituibles.
- Crecer en lo humano, solamente desde el repensar de la racionalidad técnica en la cual el currículo se reduce a plan de estudios que propende instrumentar teorías científicas, olvidando la especialidad de los problemas morales y políticos, básicos en la solución de los interrogantes del hombre y el desarrollo de la racionalidad práctica, reflexiva y artística, atenta a determinar la compleja situación de inestabilidad, singularidad y conflicto de valores.
- Implementar un sentido reflexivo y artístico, en el que el contacto con la realidad posibilite trascender en la acción pedagógica hacia otras formas de búsqueda, hacia otros modelos de afrontar, definir y solucionar problemas. No a los moldeamientos, sí a la abducción de caminos con sentido, sin aislamientos, ni límites en la unicidad del sujeto y el objeto, del educador y educando, del sistema y el medio ambiente, del pensamiento y realidad; por una teoría con práctica y por una docencia con investigación.
- Un currículo desde el mundo de la vida implica considerar el lenguaje como mediación de los mundos simbólicos e imaginarios, hacia la solución de tres conflictos fundamentales: el ser, el lenguaje y el conocimiento;¹⁰ como coordenadas a construir desde procesos de cooperación y de interpretación, hacia definiciones intersubjetivamente reconocidas ya sean como hechos, normas válidas o vivencias subjetivas.

¹⁰ Gutiérrez (2003) plantea que asumir el currículo como mediación implicaría, por lo menos dos grandes presupuestos y compromisos: Abordarlo como construcción social de una hipótesis y focalizarlo a la comprensión y resolución de tres conflictos fundamentales: el ser, el lenguaje y el conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, Gastón. (1993). *El Aire y los Sueños*. Fondo de Cultura Económica. Primera Reimpresión. Santafé de Bogotá 1993. Pág 9.
- Balardini, S. (2000). *De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud*. Buenos Aires
- Bedoya J. I. (2000). *Pedagogía. ¿Enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de enseñar*. Bogotá: Eco ediciones.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Decimo séptima reimpresión. Buenos Aires: Amorrortu editores. Trad. Silvia Zuleta.
- Cassirer E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Colección pensamiento crítico contemporáneo, Ensayo - error.
- Comunicadores Católicos Convocados por el DECOS – CELAM y OCIC-AL, UCLAP y UNDA-AL. Medellín, 1999.
- Corliuss Lamont. (1956). *El humanismo como una filosofía*. Buenos Aires: Editorial Claridad, 260 p., p. 30.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze Guilles y Guatari Félix. (1994). *Pretextos*. Valencia, España: Mil Mesetas.
- De Zubiría, S. M. (1995). *Tratado de Pedagogía conceptual. Formación de valores y actitudes. Un reto para las escuelas del futuro*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Echeverry, Jesús Alberto. Editorial-Monografía. En: Revista *Educación y Pedagogía* 14 y 15. Segundo Semestre de 1996. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín. Págs. 9 -12.

Ferry Gilles. (1999). *El Trayecto de la Formación*. Universidad Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. Barcelona: Ediciones Paidós. ISBN: 84-7509-664-6.

Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar*. Segunda reimpresión. Argentina: Siglo XXI editores.

Gardner, H. (1999). *Estructuras de la Mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Cuarta reimpresión. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Gimeno Sacristán José. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. Segunda reimpresión Ediciones Morata.

Giroux, Henry A. (1997). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Paidós. Primera Reimpresión. ISBN: 84-7509-588-7.

González Moena Sergio. (1997). *El Pensamiento Complejo. En torno a Edgar Morín. América Latina y los Procesos Educativos*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

Goyes, Julio César. "Conceptualización de Imaginario". En: *Especulo*, Revista de Estudios Literarios. Universidad Complutense de Madrid. 1999.

Gutiérrez Elio Fabio. (2003). *Los núcleos integradores: Dispositivos Curriculares Articuladores del Pensamiento*. Séptimo Encuentro Institucional de Facultades de la Universidad Autónoma de Bucaramanga sobre su Proyecto Educativo. Julio 1-3 de 2003.

_____ y Perafán E. Lucy. (2002). *Currículo y Práctica Pedagógica*. Taller Editorial Universidad del Cuca. Julio de 2002. ISBN: 9475-28-0.

_____ *El problema de Investigación y la Estructura de Análisis*. Investigación Colciencias. Currículo y Práctica Pedagógica. ISBN: 9475-28-0

Habermas, Jürgen. (1988). *Accesos A La Problemática De La Racionalidad*. Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social. Madrid: Editorial Taurus. Págs. 15-196.

_____. (2000). *La teoría de la acción comunicativa* Tomo I y II. Madrid: Taurus.

Hoyos V. G. & Germán V. G. (1997). "Apuntes sobre Kant". En: *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales. Las ciencias de la discusión*. Segunda edición. Bogotá: Corcas Editores.

Jaramillo, L. G.; Murcia, P. N. & Portela H. (2005). *Sentido de la clase de educación física en Caldas*. Armenia: Kinesis.

Lacan, J. (1960). *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano*. Ciudad de México: Escritos Siglo XXI.

Luhmann, N. (1984), *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*, Frankfurt, Suhrkamp, 675 p. (trad. cast.: *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*). México: Univ.Iberoamericana / Alianza, 1991.

Maturana Humberto. (2002). *El sentido de lo Humano*. Dolmen Ediciones. Undécima Edición.

Martínez B. A. (2003). "De la escuela expansiva a la escuela comprensiva en América Latina". En: *Lecciones y lecturas de educación*. (pp. 15-44). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Mead, M. (1970). *Cultura y compromiso. El mensaje a la nueva generación*. Barcelona: Granica, 1977.

Mélich Joan Carles. (1998). *Antropología Simbólica y Acción Educativa*. Primera Reimpresión. Barcelona: Paidós ISBN: 84-493-0252-8.

Morín. E. (2003). "Los siete saberes necesarios para la educación". En: www.pensamientocomplejo.com.

Moscovici, S. (1968). *Psicología social II. Pensamiento y vida social, sicología social y problemas sociales*. Barcelona, España: Paidós.

Muñoz, G. (2002). *Secretos de Mutantes. Música y creación en las culturas juveniles*. Bogotá: siglo del hombre editores. Universidad central. DIUC.

Murcia, P. N. et al. (2005). *Los imaginarios del joven ante la clase de Educación física. Un reclamo por su reconocimiento*. Armenia: Kinesis.

Pintos, J. L. (1993). *Orden social e Imaginarios Sociales (Una propuesta de investigación)*. Santiago de Compostela, Marzo 1993. [imaginario.htm](#).

Quiceno Castrillón Humberto. (1996). "Rousseau y el Concepto de Formación". En Revista *Educación y Pedagogía* 14 y 15. Segundo Semestre de 1996. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín. Págs. 66-92.

Ríos, Acevedo Clara Inés. (1996). "Un acercamiento al concepto de Formación en Gadamer". En Revista *Educación y Pedagogía* 14 y 15. Segundo Semestre de 1996. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín. Págs. 15-35.

Sánchez Parga, J. (1993). "Imaginarios sociales y cultura Popular". En: Revista *Sarance* No. 17- 10ª. (Págs. 27-40). Otavalo.

Savater. F. (1995). *El valor de Educar*. Barcelona: Ariel.

Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Searle, J. R. (1971). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Paidós básica.

Silva, A. (2.000). *Imaginarios Urbanos*. 4ª edición. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.

Todorov, T. (1992). *Simbolismo e interpretación*. Caracas: Monte Ávila Editores. Trad. Lemoine, C. & y Russotto, M.

hipótesis y focalizarlo a la comprensión y resolución de tres conflictos fundamentales: el ser, el lenguaje y el conocimiento.