

# REFLEXIONES EN TORNO A LA PERSPECTIVA CURRICULAR HOLÍSTICA\*

REFLEXIONS UPON HOLISTIC CURRICULUM THEORY

*Viola Soto Guzmán*  
*Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*  
*Especialista en Currículum Educacional*  
*Luis Bisquertt 2765. Ñuñoa.*  
*Santiago de Chile*  
*violasoto@entelchile.cl*

**Resumen:** El texto se da a conocer desde la perspectiva holística del currículo, haciéndose presente que, la autora de este artículo, se adscribe a otro paradigma y, por tanto, el análisis se genera, con el afán de mantener una objetividad necesaria, sobre la base de tres ejes temáticos: la construcción del currículo, el enmarcamiento de la concepción de democracia empleado y, finalmente, desde el de la investigación que sustenta la obra publicada.

**Palabras claves:** paradigma, perspectiva curricular holística, comunidad educativa, democracia y participación.

**Abstract:** The text is centered in the holistic perspective of curriculum, taking in consideration that the author adheres to a different paradigm, therefore, the analysis emerges with the intention to maintain the necessary objectivity on the basis of three thematic axis: the construction of curriculum, the framing of the conception of democracy utilized, and finally, from the research that supports the work published.

**Key words:** paradigm holistic approach of curriculum, educational community, democracy and participation.

## INTRODUCCIÓN

No es una tarea fácil la de adentrarse en un estudio tan complejo como éste, en que se interconectan tres líneas: un enfoque curricular humanista, con evidente influencia práctico- moralista (en el sentido aristotélico), que se va construyendo a través de todo el trabajo, con una base documental muy densa; una aproximación a la concepción de la democracia, que se entiende desde la libertad responsable y la participación, a objeto de delimitarla en relación a otras connotaciones diferentes del término; y la línea de la investigación misma, de corte cualitativo, que procura levantar categorías desde el pensamiento de los escolares en torno a la pregunta: *¿Qué hace la escuela y la comunidad educativa para contribuir a una democracia responsable?*

\* Este trabajo corresponde a la presentación del libro "El discurso de los adolescentes escolares chilenos acerca de la participación. Participación: ¿interacción o acatamiento? Originado en el Proyecto de Investigación SOO-002/2 financiado por el D.I.D., Universidad de Chile. Autores: J. Romeo, M. Llaña y F. Fernández.

He trabajado desde hace mucho tiempo desde otras construcciones paradigmáticas y me ha costado desligarme de ellas para penetrar en este estudio desde su propio universo, con el respeto debido.

De acuerdo con lo expuesto, he decidido adentrarme en el trabajo, considerando cada una de las líneas interconectadas que en la investigación se observan:

- la construcción del currículum
- el enmarcamiento de la concepción de democracia empleado y
- la investigación llevada a cabo.

### **EL ENFOQUE CURRICULAR**

El currículum es una construcción sociocultural que no tiene existencia fuera de la experiencia humana y que se expresa en determinadas circunstancias espacio temporales de modo contextualizado. Al decir de algunos teóricos (Grundy, 1994) las prácticas educativas –y el currículum entre ellas– no existen aparte de las acciones sobre las personas y sobre las formas en que interactúan; por tanto, estas prácticas deben concretarse en el mundo o desde las instituciones escolares. Así se concibe que las acciones curriculares tienen un trasfondo de creencias y de valores –o fundamentos– que explican sus características. A diferentes creencias y valores corresponderán, en consecuencia, praxis (relación de teoría-práctica) distintas, ya que –también– se configuran según paradigmas diferentes. Estos antecedentes justifican el carácter del enfoque curricular que sus autores reconocen como: humanista, holístico, comprensivo e integrador.

Esta disgresión dirigida a los que no son curriculistas, nos permite adentrarnos en la complejidad, seriedad y calidad de esta investigación, desde sus valiosos aportes a la construcción curricular para el trabajo docente institucional, de las comunidades educativas y de aula, y para la formación y perfeccionamiento de profesores.

El estudio demuestra ser consecuencia de un largo proceso seguido por una de las co-autoras en la construcción del enfoque de la disciplina del currículum, sirviendo de marco de referencia a la investigación in comento, desde una aproximación meta-teórica, que le ha implicado penetrar aportes de distintas corrientes, en su propuesta humanista y humanizadora.

En efecto, conocí los avances de la construcción del currículum holístico integrador centrado en la persona, desde el inicio de la década de los ochenta, cuando mi querida colega, Julia Romeo Cardone, empezaba su búsqueda, reflexionando acerca de este enfoque curricular. Incluso, recuerdo que ella planteó su posición en un artículo que publicamos, en CURRICULUM, Re-

vista para América Latina, desde el proyecto OEA – Universidad Simón Bolívar, Caracas, en 1982; y más tarde, en más de un BOLETÍN de los Encuentros de la Asociación Chilena de Curriculum Educacional. Entre ellos, ubico uno publicado, en Santiago, en 1985, ante perspectivas distintas que proponían la Profesora Marta Soto, Directora, entonces, del Centro de Perfeccionamiento (respecto de un curriculum, con énfasis en el individuo) y el discípulo directo de Carl Rogers, nuestro consocio y académico, Eric Troncoso (el curriculum centrado en la persona).

La relación entre la concepción curricular que Julia iba construyendo, con el enfoque curricular práctico centrado en el deber ser moral, se fortaleció en esta nueva etapa. En la misma dirección, se constituye de modo más complejo e integrador, el marco de referencia de la presente investigación, en que se nos presenta un intento de configuración "gestáltica" de un curriculum comprehensivo, en que se interconectan el desarrollo humano *intrapersonal*, *interpersonal* y *extrapersonal* con una comunidad educativa, en que la escuela está invisionada en una *relación intercomunitaria*, *intracomunitaria*, *transcomunitaria* y *extra comunitaria*; y donde, incluso, se plantea como "irresoluto" la interrogante acerca de "si la sociedad determina el tipo de escuela que se pretende ofrecer o, en su defecto, es la escuela la que genera la sociedad a la cual aspiramos" (Romeo y otros, 2002, p. 17). A mi modo de ver, el planteamiento revela el origen de este curriculum, fuertemente idealista, impregnado por la cosmovisión que lo define.

¡Cuánta falta hace este tipo de propuesta, en un ambiente en que domina lo racionotécnico, amarrado a la funcionalidad del cómo hacer!

En el constructo educacional y curricular que orienta la investigación, se aprecia una mirada global acerca del curriculum, la que abarca -marcadamente- su naturaleza, y subordinadamente, sus funciones. Esto no es común en algunos de los enfoques dominantes, como los que se configuran desde el paradigma racionotécnico o los propios del humanismo académico tradicional, en que se omite la **naturaleza**, y se avanza en propuestas curriculares centradas en las **funciones operatorias del cómo hacer**, que adquieren centralidad en la formación y en el quehacer técnico de los profesores, con evidente omisión del fin que subyace a los enfoques y los principios consecuentes con ese fin, sustancia de la cosmovisión, desde la cual se explican la selección del contenido y los criterios propuestos para la definición operatoria de las estrategias de acción, en la enseñanza y aprendizaje.

¡Los fines y principios de la selección se dejan tácitos en los currículos a cargo de *expertos* externos a la escolarización!

El énfasis dominante en el *curriculum holístico integrador*, desde cuyas creencias paradigmáticas se efectúa la investigación, está en cambio, en la

naturaleza de la relación entre la cosmovisión o imagen de hombre y sociedad que constituye el fin deseado, el contenido que se seleccione - transversalizado por los valores del deber ser moral que connotan al fin- y la enseñanza y aprendizaje de la persona, en el contexto socio-económico-político-ideológico de una sociedad *con voluntad de cambio*, que aspira a la democracia, acorde con esa búsqueda.

Las preguntas fundamentales del camino curricular que se diseña (op.cit., p.13) lo revelan:

- ¿Para qué (objetivos)?
- ¿Qué se pretende en relación a demandas sociales y demandas personales?
- ¿Quiénes inciden en la selección?
- ¿Qué contenidos?
- ¿A quienes educa la escuela?

Todas son preguntas que preceden al *cómo*, manifestado en la selección y organización de los procedimientos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

Más aún, esta impregnación curricular dominante, en la naturaleza del hombre y la sociedad deseados, en que como dicen los autores "educar significa crear conciencia, favorecer la reflexión del sentido profundo de la existencia humana" (op.cit. p.19) y en que el aprendizaje "debe ser aprehendido holísticamente, en una interacción entre adquisición de conocimientos, desarrollo de pensamiento y compromiso socio afectivo cultural" (op.cit.p.21) consustancia toda la investigación.

En los ocho capítulos, se observa una permanente preocupación por detectar o fundamentar, desde el curriculum, los asuntos que se abordan, para explicar las reflexiones de los estudiantes acerca de la democracia. Toda la obra contiene permanente referencia al pensamiento de diversos expertos, en apoyo a la posición curricular que se construye a través de todo el libro, desde el capítulo *Por empezar...* hasta el de las *Reflexiones Finales*. A vía de ejemplo de lo que sostengo, en el capítulo V, se señala: "Una multiplicidad de lecturas acerca de la cosmovisión sostenida", en que se procura expresar la cosmovisión sostenida, desde el discurso de los estudiantes. Se incorporan aportes a la concepción curricular que se va construyendo a través del estudio, vinculados con las categorizaciones de necesidades humanas de A. Maslow y con la adaptación de las categorías de M. Max-Neef sobre las necesidades humanas fundamentales, organizándose -de este modo- algunos de los hallazgos encontrados en la investigación.

Por lo tanto, el marco de referencia filosófico-antropológico, psicológico, y socio-cultural desde el cual trabajan los investigadores, está presente en toda la obra. Incluso, desde mi perspectiva, subvalorando las funciones

operatorias del curriculum, en las que -según esta posición- pueden emplearse *herramientas diversas*, sin menoscabo de que pertenezcan a otros enfoques, ya que al ser incorporados, desde la esencia humanista de esta propuesta, por profesores *mediadores o facilitadores*, servirán -pertinente- a sus fines y consecuentes principios de selección cultural y teorías de aprendizajes.

Los autores preconizan ofrecer oportunidades de cambio al interior de las unidades educativas, seleccionando *herramientas curriculares diferentes* para el desarrollo de las personas y estilos de participación. Obsérvese, por ejemplo, el empleo del análisis FODA, propio del paradigma raciotécnico, el que ha sido utilizado dentro de los términos de este trabajo.

Consecuentemente, lo que subyace en la investigación es:

*¿Qué contenidos y qué acciones permitirán alcanzar el desarrollo integral de la persona, en la escuela y la comunidad educativa, para que se exprese en la práctica de una "democracia responsable", sustentada en "la libertad, la participación y la solidaridad", como categorías expresivas de la naturaleza de esa concepción de democracia?*

Se implica que esa educación asume en la interconexión de la educación escolar formal, con la comunitaria y el mundo, el desarrollo integral de la persona en su intra e intercomunicación con otros, con la cultura y los procesos de socialización e individualización, para incorporarse a la construcción de consenso y pluralismo.

El eje transversal de las funciones operatorias de esta cosmovisión, propia de la naturaleza de este curriculum, estaría constituido por los valores de una convivencia, regida por "la verdad, la justicia y la paz", todos consignados en las políticas educacionales chilenas, dentro de los límites de la democracia que se connota.

Tanto en los capítulos IV, *Discursos de adolescentes y sus cosmovisión valórica*, y V, *Una multiplicidad de lecturas acerca de la cosmovisión sostenida*, como en los capítulos VI, *Hacia la participación curricular* y VII, *Una respuesta curricular desde lo cotidiano*, se observa -claramente- una vez más, la marcada orientación y preocupación del estudio por lo referente a la naturaleza del curriculum.

Uno de los grandes desafíos que plantea este currículo es el de dar contenido, o transformar en contenido pedagógico y educativo, a las dimensiones valóricas de transversalidad que informan la propuesta curricular expresada en las políticas públicas; sobre todo, si se toma en cuenta el fuerte énfasis en los saberes disciplinarios marcado por el curriculum fragmentado que existe en el país.

Todo lo expuesto, y lo omitido en relación al curriculum en este trabajo (Romeo, 2001), refuerza mi convicción acerca de que la concepción curricular que impregna y orienta la investigación podría constituir, por sí misma, una publicación aparte a la que se hace referencia, ocupando, en este caso, un espacio más reducido en el marco introductorio de la investigación. A mi juicio, esto daría más relieve a los resultados de la investigación misma, aportando mayor discernimiento para la discusión pública, que no siempre considera las diferencias paradigmáticas de los discursos y prácticas referentes a la Reforma Educacional

### LA VISIÓN DE DEMOCRACIA

Pese al tipo de investigación empírica, *social comprensiva*, que los autores adoptan, levantan una suerte de operacionalización del término democracia, en función del concepto *democracia responsable* y los tres constructos con que la denotan para efectos del análisis realizado, en una secuencia temporal de tres etapas: *libertad, participación y solidaridad*. Esto se explica -seguramente- por los múltiples referentes teóricos a que se puede remitir la democracia.

En este momento, se analiza la segunda etapa de la investigación, centrada -como ya se ha establecido- en la participación, entendiéndose por tal *una acción humana enmarcada en procesos de comunicación interactivos que se orienta a la toma de decisiones dentro de un contexto organizado, sobre la base de propósitos socialmente compartidos*. Se acota, también, que *si se afianzara la participación en la sociedad democrática, se legitimaran relaciones diversas, la persona podría asumir distintos roles y niveles de interacción* (op. cit. supra, p. 15), provocándose, siguiendo el pensamiento de Chantal Mouffe (2001), *el respetar los derechos democráticos, puesto que estos aún siendo del individuo, solo pueden ser ejercidos colectivamente, suponiendo, entonces, también, derechos equivalentes para todos*. En conclusión, se concibe una participación con respeto a los derechos humanos y con compromiso con los deberes, en un proceso dinámico de perfectibilidad de conocimiento y de prácticas democráticas.

Por otra parte, se señala de acuerdo al pensamiento de Santos Guerra (2001) que *la democracia apunta a pluralismo: diversidad; libertad: autonomía; justicia: equidad; respeto: convivencia sustentada en la aceptación de la diversidad; tolerancia: reconocimiento de la diversidad sin anulamiento; valentía cívica: dar a conocer las propias ideas, aun en el contexto de las discrepancias; solidaridad: apoyo sin discriminación de subcultura alguna, respetando los fines que sostienen la necesidad de ayuda; racionalidad comunicativa: procedimiento en pos del interés común*. (op. cit. p. 20),

En la investigación se destaca la búsqueda de consenso y el pluralismo.

Desde esta perspectiva de democracia, en el Capítulo II *Una introducción: La Educación de la democracia y la democracia de la educación*, los autores hacen una crítica de la escuela, donde -según ellos- no se cumplen los rasgos declarados en el discurso que la define:

- El discurso público sobre la educación, sustentado en la equidad.
- El discurso público sobre educación, sustentado en la participación.
- El discurso público sobre educación, sustentado en la universalización de postulados, donde se hace referencia específica a la *no neutralidad de una escuela adscrita a ideologías dominantes en los grupos de poder...; sin atención al pluralismo y a la diversidad*.
  - El discurso público sobre educación, sustentado en la capacidad de reflexión, ya que se reproducen ideas de macro-culturas.
  - El discurso público sobre educación, sustentado en el desarrollo valórico de la libertad, la solidaridad y la paz, que -a juicio de los autores- no puede practicarse en la uniformidad, sin respeto a las diferenciaciones.
  - El discurso público sobre educación, sustentado en el fomento a la autonomía, que no se puede desarrollar si la tendencia es a la reproducción.

Todo esto, se señala, atenta contra la práctica de la libertad responsable y las significaciones que se van incorporando en una red de interacciones multiculturales.

Desde esta crítica, se avanza a enfatizar la naturaleza del curriculum propugnado, como de vuelta a reasumir su condición de medio de transmisión y de generatividad de una cultura para la participación responsable, enfatizándose que hay que hacer de la democracia *una educación moral*, con incorporación de una capacidad transformadora de los valores sociales y de los culturales.

El concepto de *participación* en que se funda el estudio remite a dos dimensiones: *interacción y acatamiento*, que se relevan desde el título, y a las que se agregan en el transcurso de la investigación *marginación y anulación*, para constituirse -entre otros aspectos- en un modelo de análisis FODA.

Se insiste en que el desarrollo de una participación responsable es la categoría fundamental de análisis de la investigación, entendida como: *una acción humana enmarcada en procesos de comunicación interactivos, que se orienta a la toma de decisiones dentro de un contexto organizado, sobre la base de propósitos socialmente compartidos* (op. cit. supra, p. 24). La participación responsable se vincula, además, con el tópico de la ciudadanía que es una cualidad de la democracia (op. cit. supra, p. 23).

Se plantean reflexiones de especialistas sobre la socialización cultural, para la democracia, desde la participación como *atributo de la vida social*,

estableciéndose el diseño de dos ejes fuerzas como configurantes de la concepción de democracia: LIBERTAD - NO LIBERTAD, y PARTICIPACIÓN - NO- PARTICIPACIÓN

## LA INVESTIGACIÓN

El campo objetual de estudio se aborda desde la óptica de una investigación social comprensiva, apuesta metodológica que resulta pertinente para la naturaleza del objeto, como también para la pregunta que guía la investigación.

Desde los marcos de referencia reseñados, que se van configurando a través de la investigación, se asume la metodología etnográfica, cualitativa, en que se enmarca el trabajo de acuerdo a un paradigma *comprensivo-interpretativo*. Por lo tanto, se busca detectar categorías para configurar la cosmovisión de los adolescentes escolares, a partir de sus discursos orales, sobre la base de grupos de discusión formado por alumnos y alumnas de alrededor de 18 años de 3º medio, humanístico-científico, de colegios particulares pagados y de colegios municipalizados.

Se constituyen 18 equipos de diferentes niveles socioeconómicos, bajo, medio bajo, alto y medio alto, en que participan 150 adolescentes, moderados por profesionales previamente capacitados. Se explica como se contempló la consistencia de las interpretaciones de los discursos, la confirmabilidad, la credibilidad y la transferencia.

Se interpretan los discursos recogidos para develar la percepción que los jóvenes tienen de la participación como sujetos sociales, a través del análisis de sentido que otorgan a su contexto: ámbitos de familia, pares y escuela.

Se sostiene que los discursos de los adolescentes están enmarcados por el hábitus, siguiendo la definición de Pierre Bourdieu (1977), y apreciada al interior de los grupos de diferentes estratos económicos y situación histórica y social específica.

Desde los discursos se levantan 4 categorías: interacción, acatamiento, marginación y anulamiento -como ya se adelantó. Se penetra la **interacción** como espacio de libertad donde se manifiesta una participación dinámica reflexiva entre las acciones que se desenvuelven en él. Se penetra el **acatamiento** -espacio de libertad- donde se manifiesta obediencia o aceptación acrítica de normas. Se aborda la **marginación** -espacio de libertad que los actores potenciales no utilizan- desvinculándose de la interacción; y el **anulamiento** espacio de no libertad y no participación. Al examinar los testimonios pertinentes se detecta que domina el acatamiento y la marginación; luego, el anulamiento y, por último, la interacción.



Se van planteando conclusiones manifestadas por los mismos jóvenes, en general vinculadas con escasa participación, mayor en la escuela que en la familia. Se observa que los espacios de participación son escasos. En el nivel socioeconómico bajo y medio bajo se observa que la participación, en la escuela, se reduce a determinados eventos sociales, recreativos o deportivos, que la representatividad de los alumnos es muy escasa y que sólo son elegidos los de altas calificaciones; no apoyándose la autonomía, sino la vigilancia de normas. Se observa participación dominante en tareas escolares individuales, dominando el curriculum explícito. Fuera del establecimiento, los espacios de participación, también, son escasos. No corresponden a grupos organizados; se destaca las situaciones de solidaridad social, no se asumen las participaciones en las protestas de la mayoría. En el hogar, no hay claridad de comportamiento de los padres al respecto. Se colabora en quehaceres domésticos y las conversaciones son más de preguntas que de respuestas. En la escuela, las exageradas situaciones de obligatoriedad, producen anomia o violencia. Los contenidos del curriculum son fundamentalmente conocimientos específicos; la relación participación vinculada con la reforma educacional se siente como expresada en formas metodológicas de trabajo de grupo, sin que se entienda su sentido. La selección de cultura escolar tiende a la reproducción.

Se observa que la escuela, la familia y la sociedad extraescolar son espacios de *débil interacción, escasa confianza* en la autonomía juvenil; *presencia de acatamiento*, a nivel de apariencia y comportamiento declarado; *no compromiso; requerimiento de actitudes de sometimiento; nudos tensionales* que alteran el equilibrio de las relaciones. Todo ello explica la resistencia de los jóvenes, los comportamientos violentos y la falta de presencia de su capacidad de comprensión. Además, los investigadores abundan en presentar reflexiones acerca de lo que debería ser la relación de acuerdo al pensamiento de distintos expertos.

A nivel extraescolar no hay participación política; se siente sin sentido social; tampoco, en el seno parental, ésta se observa. No hay confianza en la autonomía de los jóvenes, no se comparten puntos de vista, pero se observa participación en la solución de situaciones deficitarias. La escuela aparece más sancionadora que la familia, con más limitaciones impuestas.

En cuanto a la cosmovisión recogida en los estudiantes en relación a significados atribuidos por ellos mismos, en relación a libertad, participación, y solidaridad, los autores expresan en un diagrama la cosmovisión correspondiente (op. cit. supra p.40).

Se aprecian tensiones actitudinales estimadas por el deber ser como no deseables: actitudes de competencia externa, cuantificación, utilidad, apariencia, superficialidad, provisionalidad, intuición tincada y posesividad. Se aprecia una débil cohesión familiar. Se estima que se está en presencia en

una cosmovisión centrada en el individualismo, tanto en la familia como en la escuela.

El grupo de adolescente medio y medio alto sobrevaloriza el sentido de apropiación, apariencia y éxito e, incluso, utiliza el conocimiento como poder. Manifiesta esfuerzo por mantener influencia y privilegios e instrumentación de la tecnología a su servicio. Estos adolescentes quieren liberar ataduras y ser protagonistas. Tienen un concepto implícito de proteccionismo y de relación afectiva con sus pares.

Se comparan las respuestas de los adolescentes de nivel altos y medio alto con aquéllas de nivel bajo y medio bajo, en relación al afecto, entendimiento, protección, ocio e identidad.

Asimismo se trata de penetrar la cultura juvenil en el contexto de la globalización y en el debilitamiento de las instituciones tradicionales –escuela, iglesia y familia-, con las incertidumbres que ello conlleva. En este contexto, se toma en cuenta los cambios de roles de la mujer, incentivados por su incorporación al mundo laboral. Se plantea el debilitamiento de los espacios tradicionales de socialización y la influencia de los medios de comunicación de masa, en la socialización de las pautas culturales, a pesar de la diferencias de capital económico y social. Se detectan, también, diferentes tipos de familia.

Los investigadores se plantean los ejes temáticos de los discursos juveniles a partir de la realidad cotidiana que les toca vivir, incorporando su sentido y su significado. Manifiestan que los sujetos del estudio interpretan su situación en la familia, en la escuela y en la sociedad, desde sus propios cursos de acción, valorando ventajas y desventajas, y expresando acción participativa o automarginación. Destacan una postura crítica frente a la participación ciudadana, como desacuerdo hacia el mundo adulto normado.

Se estudian los discursos en una relación dialéctica entre cuatro dimensiones: realidad macro objetiva, realidad micro objetiva; plano objetivo y plano subjetivo, desde la participación y la marginación (op. cit. p.67).

Así -en relación al ser, tener, hacer y estar- se penetran los discursos de los jóvenes de nivel socioeconómico alto y medio alto, bajo y medio bajo.

En las **Reflexiones Finales**, los autores destacan lo siguiente:

Desde las características de la *cultura materialista, pragmática y relativista* de la que formamos parte, y que se expresa en los discursos de los adolescentes, hasta las connotaciones identificadas en relación a la familia, la escuela y otras instituciones, se aprecia el marco débil y confuso en que ellos viven: una alternancia entre las antiguas normas, autoritarismo y la *completa*

*permissividad. A esto se une inseguridad, desconfianza, decepción y desencanto* relacionados con la calidad de vida y con las igualdades sociales que no han sido satisfechas por los avances científicos y tecnológicos, cuyos logros conllevan -frecuentemente- aspectos negativos, por su mal uso como arma de poder, de dominio, sobre otros.

En síntesis: todo lo anterior *no asegura que los avances hayan convertido a los jóvenes en sujetos, en más hombres /.../ ni que la razón produzca más racionalidad. Impacta, en el discurso de los jóvenes, que demuestren desorientación. Escepticismo, desencanto y pérdida de sentido /.../. Las instituciones, especialmente la escuela, han quedado sin soporte /.../. y los jóvenes han perdido a los adultos como referentes.*

Los adultos tienen que tomar conciencia de la sociedad en crisis en que vive la juventud, como así -también- la influencia de los medios de comunicación y de todos los organismos de la sociedad. Para los jóvenes, todo es relativo y la búsqueda de satisfacción es inmediata.

Los autores hacen examen de la vida cotidiana de los jóvenes a través de las declaraciones recogidas. Los sectores medios y altos conforman una matriz de significaciones que se concentra en expectativas futuras, en exposiciones relevantes. En los sectores bajos, la matriz se articula en torno a expectativas inciertas; todos tienen resistencia frente al autoritarismo. La escuela, para ellos, tiene un valor pragmático y no relevante. El currículum requiere, entonces, de transformación.

Todo el conjunto de elementos encontrados mueve a los autores a plantearse, desde una lógica abductiva, algunas hipótesis, dirigidas a la configuración de las acciones para el desarrollo de la democracia en la escuela: proyectos educativos consensuados, tanto a nivel de selección como de organización, en que se compartan significados y proyecciones de cambio, que impliquen interacciones en las decisiones; concordancia entre el proyecto curricular y la gestión, con participación comunitaria; y perfeccionamiento docente, en torno a un diagnóstico de las condiciones que debe asumir un profesor como agente de participación.

### **ALGUNAS REFLEXIONES PERSONALES**

Un intento como el del currículum a que adhiere este trabajo, para aproximarse a la práctica de los ejes transversales, en la temática del ejercicio de la democracia participativa, es de indudable valor, por cuanto instala -al interior de la comunidad científica- la reflexión y la construcción de propuestas de acción que permiten ir diversificando miradas, apuestas y propuestas sobre el tema. Esta investigación abre muchas posibilidades al respecto

No quisiera dejar pasar esta oportunidad para aportar, desde mi propia visión y experiencia reflexivo-crítica, algunas preguntas que me suscita este interesante trabajo, las que podrían ser recogidas en investigaciones futuras respecto a la construcción de la democracia a que todos aspiramos. Surgen por lo demás, de otros estudios, en que se constatan los efectos del autoritarismo en la educación escolar y comunitaria. A modo de ejemplos, los del CIDE (1998), a partir de la tesis acerca de la democracia de Basil Bernstein (1998); los de José Joaquín Bruner (2000), acerca del impacto del periodo autoritario en nuestra sociedad y nuestra educación; el de Gabriela López, Jenny Assaely Elisa Neumann acerca de la cultura del escuela (1991).

Las preguntas que emergen, en consecuencia, son:

- ¿Cuál sería la constelación de representaciones y significaciones, respecto de la participación de los jóvenes, si éstos se hubieran desplegado -discursivamente- sin referencias a la *democracia responsable*, y sin estimar como categorías teóricas, la interacción y el acatamiento, u otras?
- ¿De qué modo, los cambios experimentados, en los patrones de la ciudadanía, por los chilenos, durante los últimos decenios, han afectado la formación de los jóvenes, reconociendo a éstos como hijos de una generación limitada en el ejercicio democrático?

La investigación realizada genera también la curiosidad de plantearse:

- ¿Qué hubiera pasado con el contenido interpretativo y propositivo a que se arriba, si se hubiese incorporado el impacto del contexto espacio temporal nacional, dado que toda persona es contexto-dependiente y su transformación en sujeto implica desocialización y resocialización, al decir de sociólogos como Alain Touraine (1997).

No cabe duda de que este trabajo aporta significativamente al proceso de desarrollo de la investigación educacional del país, y a la toma de decisiones en la dinámica del proceso de reforma que se plantea en todos los niveles del sistema educacional. Por lo tanto, debería ser difundido y comparado con otras investigaciones levantadas sobre el tema, desde paradigmas diferentes.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Bernstein, B. 1998** Observaciones en torno a Educación y Democracia. En: *Democracia y Participación*. Editorial Melquiades, Santiago de Chile.
- Bruner, J.J. 2000** El impacto de la cultura autoritaria. En: *Cuadernos Políticos*. México.
- Bordieu, P. 1977** *La Reproducción*. Laia. Barcelona,
- Grundy, S. 1994** *Producto o praxis del curriculum*. Editorial Morata. Madrid.
- López, G. 1991** *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?* PIIE. Santiago de Chile.
- MINEDUC 1992** *Políticas Educativas*. Santiago de Chile.
- Mouffe, CH. 2001** La democracia radical ¿moderna o postmoderna? En: *Biblioteca de Ideas*, Instituto Internacional de Gobernabilidad.
- Romeo, J. 2001** Los objetivos fundamentales transversales en busca de un currículo holístico, En: *Estudios Pedagógicos 27*. Universidad Austral, Valdivia: pp. 109 - 120.
- Romeo, J., Llaña, M., Fernández, F. y Colaboradores 2002** *El discurso de los adolescentes escolares chilenos acerca de la participación. Participación ¿interacción o acatamiento?* D.I.D. Universidad de Chile, 92 pp.
- Santos Guerra, M.A. 2001** *Una tarea contradictoria. Educar para los valores, preparar para la vida*. Editorial Magisterio del Río, Buenos Aires.
- Touraine, A. 1997** *¿Podremos vivir juntos?* F.C.E., Buenos Aires.