

CONCEPCIÓN CURRICULAR VERSUS IDENTIDAD NACIONAL¹

“Un docente debe comprender y participar en el diseño, evaluación y transformación de un currículum.”

*José Antonio Useche Colmenares y
Argelis Orta de Useche*

Eulices Rodríguez

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA

Área de Educación

eulicesrodriguez@gmail.com

RESUMEN

La identidad nacional se ha abordado más desde el concepto de cultura, antes que el de identidad como producción simbólica configurada históricamente. Es necesario que el docente comprenda y participe en la evaluación y transformación de un diseño curricular de la educación intercultural que tome en cuenta la coexistencia de diversas culturas, la identidad cultural inclusiva, vigencia de los derechos humanos, la construcción de una cultura de paz, entre otros aspectos. Los currícula, pese a las diferencias entre sí en los procesos de enseñanza aprendizaje (nivel, propósitos, etc.) y de compartir una estructura común (plan de estudios, objetivos curriculares, sistema de evaluación), resulta difícil hablar sobre la existencia de una sola visión curricular que dé respuesta a la complejidad de los problemas que plantea el currículum y su praxis en una sociedad in-

-
1. El trabajo que aquí se expone fue elaborado como parte de las reflexiones y discusiones del autor en el seno del *Grupo de Investigación en Extensión Universitaria (GINEx)* y la *Línea de Investigación Interculturalidad en la Acción Docente*. Los argumentos que se esgrimen constituyen una de las aproximaciones necesaria para el debate acerca del currículum como reconstrucción social en una sociedad intercultural como la venezolana.

tercultural como la venezolana. Se podría decir que hasta ahora, todos los enfoques curriculares han impedido asumir y comprender la realidad del proceso histórico, antropológico y cultural, aspecto inmerso en los objetivos de la Línea de Interculturalidad de la Acción Docente de la Universidad Nacional Abierta (UNA). En este sentido y desde las perspectivas que se exponen en este ensayo reflexivo, compuesto por dos partes: desarrollo y síntesis, se abre el debate que confronta la concepción curricular con la identidad nacional.

PALABRAS CLAVES: INTERCULTURALIDAD, IDENTIDAD, ESTEREOTIPOS, INDÍGENAS, NEGRITUD, CURRÍCULUM.

CURRICULAR NOTION VERSUS NATIONAL IDENTITY

National identity has been studied more from its cultural concept than from the concept of identity as the symbolic production shaped by history. It is necessary for teachers to understand and participate in the evaluation and transformation of an intercultural education curricula design that takes into account, among other things, the co-existence of diverse cultures, an inclusive cultural identity, the implementation of human rights and the construction of a culture of peace. In spite of the differences among the teaching learning processes (level, purposes, etc.) and despite the fact that they share a common structure (pensa, curricular objectives, evaluation system) it is difficult to speak of the existence of a single curricular perspective that covers the range of complex problems posed by curriculum and its praxis in an intercultural society such as the Venezuelan. We could say that until now all the curricular approaches have hindered the take on and comprehension of the reality of our historical, anthropological, and cultural processes, which is an aspect inherent to the goals of the Intercultural line of action of the Teaching Activity of the Universidad Nacional Abierta (UNA). In this sense and from the perspectives presented in this reflexive essay, which consists of two sections: development and synthesis, we open the debate that confronts curricula notion with national identity.

KEY WORDS: INTERCULTURALITY, IDENTITY, STEREOTYPES, INDIGENOUS, BLACKNESS, CURRICULUM.

DESARROLLO

Arnaz (2010:9) cuando refiere la planeación curricular, señala que la palabra currículum se utiliza con diversos significados en obras referentes a la educación. Por lo que ofrece un concepto menos complejo en la definición del currículum, al presentarlo “como un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”. A renglón seguido, nos aclara que “el currículum es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar; es decir, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no es las acciones mismas...” De ahí se tiene, que el currículum se constituye en decisiones tomadas como plan general de acción con base en reglamentos, programas, disposiciones administrativas y un plan de estudio. Este trata de ofrecer una propuesta integrada y coherente con principios generales para orientar la práctica escolar como un proceso de solución de problemas que ocurren en el aula, en consideración de los aprendizajes explícitos y planificados como los no previstos.

El currículum, de manera “objetiva” pretende guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, olvidando que el currículum oculto (muchas veces en contraposición al formal o explícito) se expresa claramente a la vista de educandos y educadores. Debido a la existencia de mecanismos, jerarquía de valores, pensamientos, concepciones, ideologías, creencias, visión política que influyen en la educación, a pesar de que no son formalmente propuestos y discutidos (Arnaz, op. cit., p. 10). Sin embargo, es preciso recordar que los currícula comparten una estructura base común, como: plan de estudio, objetivos curriculares, sistema de evaluación.

La mayor preocupación para el diseño curricular se centra en dar respuestas a las relaciones que se establecen entre la transmisión cultural y la estructura social, tal como lo planteara en su oportunidad el sociólogo inglés Bernstein (1977), acerca de la dependencia que se produce entre la “economía política, la familia, el lenguaje y la

escuela.”, destacando el asunto que se relaciona con la vinculación dada entre el sistema educativo con el sistema de producción (p. 129). Para este sociólogo la legitimidad del currículo se debe a lo que éste porta como válido o conveniente y sostiene a su vez que lo importante no es el contenido transmitido sino la manera como se vinculan los contenidos. Según Bórquez (2006)

los distintos tipos de currículo, los modelos pedagógicos, y la correspondencia que mantienen el sistema educativo con las demandas del aparato productivo y concluye que los códigos educativos...ayudan a moldear las estructuras mentales de las personas, lo cual contribuye a la reproducción cultural y social, y que la forma en que la sociedad elige, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo público es, en el fondo, el reflejo de la desigual distribución del poder y de la aplicación social de éste. (p. 129)

Lo planteado por Díaz Barriga (1998) identifica también cinco enfoques en su artículo titulado: Aproximaciones metodológicas del diseño curricular. Hacia una propuesta integral. Esta identificación nos demuestra que no se puede pensar en la existencia de una sola visión metodológica curricular que proporcione una respuesta integral a la diversidad de problemas que plantea el curriculum y su praxis, y que el curriculum no es filosófica ni políticamente neutral, sino que se produce en él una polisemia y/o diversidad de interpretaciones, que a continuación se exponen los lineamientos estrictos de formulación:

1. *El currículum como estructura organizada de conocimiento*, que hace hincapié en la función transmisora y formadora de la escuela con base en las disciplinas científica, con el fin de desarrollar pensamientos y concepciones irreflexivas sobre la naturaleza y la sociedad. De tal manera que el currículo se estructura y fundamenta en la integración de contenidos, procesos, conceptos y métodos, en dirección a los modos peculiares de la sociedad del conocimiento: aprender a pensar según las disciplina científicas.

2. *El currículum como sistema tecnológico de producción*, se cristaliza en un instrumento en el cual se detallan los resultados logrados en el sistema de producción, desde una concepción tecnológica de lo educación. En este caso, el diseño del currículo se basa en la estructuración de objetivos de aprendizaje, dirigidos a lograr actuaciones específicas definidas operacionalmente. Al respecto, Gagné (1987) “aboga por la conformación de un conjunto de unidades de contenido susceptibles de ser adquiridos bajo un conjunto especial de condiciones de aprendizaje”, que sirvieran de guía a los/las docentes en el momento de la planificar la enseñanza. Entonces, elaborar un currículum con esta concepción se traduce en declaración de intenciones, propósitos y/o estrategias particulares.

De acuerdo con Alfaro (2007: 70-72) Robert Gagné, entre el conductismo, el cognitivismo y el procesamiento de información, desarrolla el Modelo de Aprendizaje Taxonómico y señala ocho clases diferentes de aprendizaje, desde la simple respuesta a una señal, hasta la solución compleja de problemas, que según él, requieren en cada caso unas condiciones internas y externas como: motivación, comprensión, adquisición, retención, recuerdo, transferencia, respuesta y realimentación. Luego, identifica en el aprendizaje, tres elementos esenciales: procesos, condiciones y resultados. Visto así, “cada uno de los resultados de un aprendizaje requeriría unas determinadas condiciones y unos procesos” con el fin de facilitar un aprendizaje efectivo, con base en eventos de enseñanza para apoyar cada proceso de aprendizaje de la manera siguiente: presentar y explicar el objetivo, captar la atención, facilitar la codificación de la información, proporcionar práctica, provocar el recuerdo de conocimientos previos, aplicar la información, realimentar, reforzar y evaluar (Alfaro, 2007: 70).

De allí pues, que Alfaro (2007) nos señala los aportes que esta corriente nos ofrece, como:

Centralización del proceso en el alumno y su capacidad de aprendizaje; la promoción de una interrelación entre los pro-

cesos de aprendizaje y la enseñanza; consideración de manera principal los conocimientos previos del alumno; concepción de la enseñanza como un mecanismo para la promoción del aprendizaje y asignación de un papel fundamental a la planificación de la enseñanza como disposición adecuada de las condiciones externas para facilitar los procesos internos del aprendizaje (p. 71).

3. *El currículum como plan de instrucción* se concibe como un documento que planifica el aprendizaje y, en este sentido, se diferencia de los procesos de instrucción a través de los cuales se desarrolla dicho plan; además, considera la elaboración y especificación de objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación. Esta concepción incide en el campo de la planificación racional de la intervención didáctica en todas sus dimensiones, puesto que abarca tanto una teoría curricular como una teoría de la instrucción.
4. *El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje.* En contraposición a la idea del currículum como programa de contenidos, se concibe desde esta perspectiva como un conjunto de experiencias educativas planificadas, propiciadas por el docente y la institución escolar. Se ubican aquí, con ciertos matices, las ideas de un autor como Tyler, quien nos ofreció una lógica (dominante) para la planificación curricular desde el año 1949; según Posner (2005: 15-17) dicho autor sugirió que, para la planificación de un currículo escolar se necesita responder sólo cuatro preguntas: ¿Cuáles propósitos educativos debe tratar de alcanzar la escuela? Estos objetivos, en particular, deberían provenir de investigaciones sistemáticas acerca de los aprendices, de estudios sobre la vida contemporánea en sociedad, y de análisis de los temas de estudio. Las tres preguntas siguientes son filtradas por la filosofía escolar y el conocimiento disponible sobre la psicología del aprendizaje: ¿Qué experiencias educativas deben ofrecerse para alcanzar estos propósitos?, ¿Cómo se organizan estas experiencias de manera eficaz? Y ¿Cómo se determina si se han alcanzado estos objetivos?

5. Por último, *el currículum como reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción*, se centra en el análisis de la práctica curricular y en la solución de problemas. Aboga por la integración del currículum y la instrucción de manera unitaria y flexible, con el fin de orientar la práctica y elaborar proyectos curriculares importantes para el alumno. Esta concepción propone las siguientes fases: planificar, evaluar y justificar el proyecto curricular y se encuentran los trabajos de Elliot Eisner (humanista que utilizó sin advertirlo, un método paso a paso que apenas se diferencia de la lógica tyleriana para criticar al propio Tyler (Posner, 2005:17) y Stenhouse como representativos de esta aproximación.

No es fácil catalogar a los autores como pertenecientes categóricamente a una corriente determinada del currículum. Aunque se puede, según Díaz Barriga (op. cit.), establecer de manera general “al menos dos visiones opuestas en materia de diseño curricular”: la primera, una orientación curricular centrada en la racionalidad tecnológica y otra orientación con carácter sociopolítico o “reconceptualista”, al que se le señala como “enfoque crítico o alternativo”. Sin embargo, la misma autora en cuestión también propone una visión psicopedagógica constructivista del currículum.

En el mismo orden de ideas, Berstein, referido por Bórquez, también, había demarcado dos tipos de currículum: el *collection* (recopilación) que se identifica por la delimitación de cada una de las materias y el *integrado* que se diferencia por la subordinación a una idea “a través de la cual se vinculan diversos saberes; para así poder llegar a perder los elementos que tradicionalmente caracterizan a las distintas materias o áreas del conocimiento; el caso típico lo constituye el currículum construido modularmente” (Bórquez, 2006:130).

La afirmación que hace Bórquez sobre la adopción de uno de estos dos tipos de currículum es muy importante, ya que nos indica el nivel al que se puede llegar en cuanto a la estructuración de la identidad de los estudiantes. Esto es, la reproducción cultural y social.

Los autores y enfoques antes señalados pueden identificarse, en mayor o menor medida, con estas corrientes, que acentúan en

cierta manera en las dimensiones siguientes: sistémica y técnica, sociopolítica psicoeducativa y epistemológica.

En tal sentido, los conceptos básicos utilizados en la planificación y diseño curricular, en opinión de Díaz Barriga, (1988), se corresponden con una lógica de la eficiencia, "pedagogía industrial", que se dirige a instituir nuevas relaciones entre la educación y el desarrollo de las sociedades industriales. En otras palabras, después de la Segunda Guerra Mundial se conformó una búsqueda a objeto de correlacionar la educación como piedra angular con el nuevo orden económico, direccionando el perfil del campo del diseño curricular. Entre las corrientes que determinan la concepción del fenómeno educativo, se encuentran: la psicología conductista, la tecnología educativa, la enseñanza programada, el enfoque de sistemas, la psicometría, la teoría curricular clásica; y de este contexto, el diseño curricular se desprende, para promover una educación científica con valores de "eficiencia" y "democracia". Es indudable la penetración e influencia de teorías y modelos curriculares clásicos, conforme a los modelos de evaluación asociados a los mismos en el campo curricular y la tecnología educativa latinoamericanos. Por ello se puede afirmar que el diseño curricular nace en cierta forma a la par de los avances en materia de planeación educativa, a partir de la década de los años sesenta del siglo XX, ubicándolo como subsistema de la planeación educativa. Volvemos, en este caso, es necesario recordar las concepciones de los fundamentos curriculares de Tyler, dominante por más de 40 años, con la particularidad del desarrollo de objetivos específicos con base en el "método científico".

En contraposición a esta visión técnica y de la supeditación a una concepción industrial de la planificación de la educación y de la enseñanza se contraponen, hasta cierto punto, el Currículum Básico Nacional (CBN, 1998: 16), por el siguiente motivo:

Los seres humanos enfrentan actualmente problemas que afectan su calidad de vida: la violación de los derechos humanos, el deterioro del ambiente, de la salud, el consumismo, la desigualdad, la pobreza extrema, los prejuicios sociales, la violencia, la corrupción. Estos son, entre otros, fenómenos presentes en las diferentes culturas que obligan a una reo-

rientación de la educación en su proyección social a partir de valores y actitudes que brinden sentido y armonía a la vida.

Se pensó que con los ejes transversales, el fenómeno mundial del deterioro de la ética y de la política que afectaba al país, se resolvería a través de la transmisión de valores, con la posibilidad de que existieran (objetivamente) en la conciencia de los individuos (CBN, p. 17).

En esa perspectiva, se pensó en un principio como alternativa la operacionalización de los siguientes ejes transversales para ofrecer respuesta a la crisis enfrentada en los diferentes sectores que conformaban la sociedad: Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Valores, Trabajo, Ambiente (Ministerio de Educación Plan de Acción, 1995; Odreman (1996). El ME (1998) señala entonces que los ejes transversales se constituyen en una dimensión educativa global interdisciplinaria que impregna todas las áreas y que se desarrolla transversalmente a lo largo y ancho del currículum, convirtiéndose en fundamentos de la educación al integrar las dimensiones: del ser, el saber y el hacer, a través de los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales, presentes en todas las áreas del currículo. Asimismo, el eje transversal valores se justificaba en el Diseño Curricular del Nivel de Educación Básica “por la crisis moral que caracteriza la época actual”.

Como motivo de preocupación en Venezuela, se pensó que la educación en valores promovería una sociedad pluralista, de manera crítica, fundamentada en “la solidaridad, la tolerancia, la honestidad, la justicia, el respeto a los derechos humanos y a los valores que de ellos se desprenden” (CBN, 1998: 29). No obstante, desde las perspectivas más generales, Yus (1997) en su obra *Hacia una educación global de la transversalidad*, sostiene que

... las reformas educativas de los países occidentales muestran una clara tendencia hacia la conservación de los pilares básicos de la institución escolar, como son la centralización de decisiones, la organización cartesiana y disciplinar, la función selectiva y clasificadora de la evaluación y, en definitiva, su

función aparejada al sector económico-social. A pesar de las sucesivas reactualizaciones o reformas, la escuela sigue siendo una maqueta en la que no sólo se reproduce el sistema social, sino que se contribuye a su perpetuación (p. 434).

Como se trata de descolonizar y deconstruir el pensamiento desnaturalizador de las concepciones sobre multiculturalidad, reconocimiento, democracia, educación, curriculum, pluralidad, etc., con una concepción curricular humanista que tome en cuenta las diferencias con base en el reconocimiento de las minorías, de alguna manera se debe hacer referencia a la regionalidad del saber occidental enmarcado aún en la modernidad europea, sin duda influyente en las esferas globales de la educación, la política, economía, la episteme, la filosofía y la ciencia; ya que influyen en la comprensión de la sociedad y la intersubjetividad de los individuos ante los constructos teóricos sobre la concepción y planificación curricular, como subsistema de la educación.

En este sentido, ejemplo claro del pensamiento compartido con el fin de contribuir a una comprensión profunda de la complejidad del multiculturalismo, en primer lugar, Taylor (2001:44) sostiene que es necesario asegurar los derechos colectivos y definidos de las minorías culturales, asimismo, reflexiona sobre el reconocimiento cuando expresa: “El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido.”

El falso reconocimiento logra causar una herida dolorosa, que ocasiona en sus víctimas “un mutilador odio a sí mismas.” Habermas (1999) en **La Inclusión del otro**, se diferencia de Taylor, en que la ciudadanía multicultural se basa en la adhesión voluntaria a los principios constitucionales, pero con un curioso supuesto “de que hay unos principios universales que son ciegos a la diferencia” (Taylor, 1994: 68 y en Díaz Polanco, 2009:126). Sólo mientras se deje en libertad para que cada quien siga sus tradiciones, pero con la exigencia de educar a todos en una cultura política común.

Es conveniente anotar que Fernández (2001) en **Etnicidad, Raza y Multiculturalismo** define el término multiculturalismo como el hecho que puede denotar “la convivencia en un mismo espacio de personas identificadas con culturas variadas o un proyecto político de respeto a las identidades culturales” (p.104); a la par, considera como proyecto político algunas variantes que “van desde el fomento de la convivencia, fertilización cruzada y el **mestizaje** hasta el ‘multiculturalismo radical’ o defensa del desarrollo de las culturas separadas e incontaminadas”.

Las contribuciones de Habermas y Taylor se encaminan a clarificar las alternativas históricas a los problemas producto de las situaciones de multiculturalidad y el pluralismo con base a una perspectiva democrática. Habermas desde una perspectiva procedimental democrática y Taylor a través de un objetivismo “sensible a las diferencias y crítico de las idealizaciones abstractas del liberalismo” (Contreras, 2001: 3), se proponen con la categoría de “**reconocimiento**” colocar la ciudadanía y la pluralidad en una perspectiva intersubjetiva en los espacios de convivencia, con el fin de enriquecer el debate sobre el cuestionamiento a la racionalidad tecno-instrumental acerca de la ciudadanía y la pluralidad.

Ante un sujeto monológico, Habermas y Taylor proponen un sujeto dialógico en consonancia con una intersubjetividad determinada por el reconocimiento de significados compartidos a vistas de comprender las diferencias. No obstante, los términos ciudadanía, pluralidad y multiculturalidad pueden ser interpretados desde diferentes perspectivas del significado y de la praxis, como bien lo expresa Grueso (2003) en su ensayo *¿Qué es el multiculturalismo?*

En primer lugar, las luchas contra la discriminación contra los individuos en razón de su color de piel, creencias religiosas, origen nacional y pertenencia étnica en el seno de sociedades en proceso de liberalización, lo que constituyen luchas que bien pueden llamarse liberales. En segundo lugar, y tomando distancia frente a las anteriores, las luchas de las identidades colectivas, sean estos pueblos, etnias o confesiones, que no luchan por un trato igualitariamente liberal a sus miembros

sino por un reconocimiento a su colectividad a partir de la diferencia. Mientras estos dos tipos de lucha enfocan sus objetivos a reformas políticas y legales, hay un tercer tipo de lucha que enfoca sus objetivos en un plano más simbólico y cultural, en el terreno del canon educativo, de los patrones culturales en pro de cierto reconocimiento a cierto acervo cultural, usualmente estigmatizado, ridiculizado, desconocido o simplemente en vía de desaparecer. (p. 3)

Volviendo al tema central de las concepciones curriculares y posibles implicaciones filosóficas y sociológicas, acerca de la puesta en acción de las concepciones que los sustentan, la solidaridad ocupa un lugar destacado en la acción comunicativa, donde los individuos deberían reconocerse como sujetos libres, solidarios y con competencia comunicativa; con identidad, individuación y soberanía popular.

Debemos volcar en el diseño curricular como principio de la interculturalidad en Venezuela las experiencias de otras latitudes latinoamericanas, como una propuesta de intervención de la realidad, que tome en cuenta la multiculturalidad, la coexistencia de diversos pueblos, el respeto, la tolerancia, el reconocimiento, la construcción de una cultura de paz y una democracia participativa, hacia un desarrollo humano sostenible, como se muestra en el Cuadro 1:

CUADRO 1. MULTICULTURALIDAD EN VENEZUELA

TENDENCIAS		
Coexistencia de diversas etnias, pueblos	Multiculturalidad en Venezuela	Coexistencia de diversas culturas
Respeto y tolerancia	Visión positiva del conflicto	Empatía
Multiculturalismo	Interculturalidad	Convivencia

Educación multicultural	Visión etnopluralista	Identidad cultural inclusiva
Proyectar una imagen positiva	Educación intercultural	
	Ciudadanía intercultural	Proyecto nacional
Vigencia de los derechos humanos	Consolidación de una democracia participativa	Construcción de una cultura de paz

Fuente: Elaboración propia (2014)

Mosonyi (1982), en su obra *Identidad Nacional y Culturas Populares*, nos refiere claramente que la cultura popular ha sido de resistencia y de oposición al orden constituido. Ha sido una resistencia intuitiva en contra la concepción de que la realidad europea y norteamericana es el centro del universo y que nuestra realidad es atípica, atrasada y fuera de contexto. Tales enfoques han impedido asumir la realidad del proceso histórico, antropológico y cultural. Por ello cuando se habla de culturas indígenas, prehispánicas o del negro venezolano, (se ve como elemento secundario) : “un pasatiempo, un saludo a la bandera, un símbolo patrio más sin importancia real, sin consecuencias, sin posibilidades de alimentar una lucha popular” (p.21).

Un hecho importante de reconocer en la actualidad es la historia de Venezuela, ya que en ella de manera tradicional sólo las clases dominantes y los colonizadores tienen historia. El colonizado, el dominado, el oprimido son amorfos y carecen de historia verídica de participación nacional y local, no son seres con identidad, con espíritu, se mueven en situaciones disímiles sin continuidad.

De acuerdo con Mosonyi (1982) es necesario asumir las diferencias para poder llegar a entender nuestro proceso histórico, con el fin de realizar una educación solidaria y liberadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los ejes transversales deben servir en la práctica para reconocer los propios orígenes, su desarrollo, ámbito de proyección histórica,

y no sólo la adquisición de conocimiento de hechos sin relación con la participación de las comunidades en el empuje del desarrollo histórico. Por ello hacer referencia constante a hechos inconexos, amorfos, al primitivismo y subdesarrollo de nuestras sociedades, no sólo rinde tributo al colonialismo, sino que se opta por seguir manteniendo las categorías discriminatorias.

En conclusión, pese a tener una gran funcionalidad psicológica y social, y representar una concepción más amplia y rica de la educación que la que domina en el conjunto de contenidos prescriptivos formulados en el desarrollo del currículo, los temas transversales han sido introducidos como elementos complementarios a los contenidos disciplinares que caracterizan a la culturas escolar tradicional. Su condición de transversalidad alude al hecho de que estos temas son “dimensiones o temas recurrentes en el currículo, no paralelos a las áreas sino transversales a ellas.” (ME, 1992: 434)

En la sección sobre la Sociedad Colonial (p. 342), se observa la referencia a un hecho histórico sin la explicación de la situación real de los grupos sociales de la colonia en Venezuela. Sino que se limita a señalar lo siguiente:

A MANERA DE SÍNTESIS

Para concluir, se puede decir que la identidad nacional ha sido abordada desde el concepto de Cultura, antes que desde el de identidad, como bien lo señala Silva Charvet (2004), en *Identidad Nacional y Poder*. Este autor nos refiere que “desde las dimensiones étnicas y territorial, en él abordaría algunos elementos simbólicos a partir de los cuales el discurso del poder construyó la ecuatorianidad como una noción excluyente de los contenidos históricos y étnico-culturales profundos y originarios de nuestra sociedad” (p. 12).

Es esencial que empecemos a comprender la identidad nacional como contenido simbólico de la nación, como una comunidad política, imaginada y construida simbólicamente según los modelos

de familias, concepción étnica y de pueblos diferenciados. Esto supone un concepto de IDENTIDAD NACIONAL

“Una producción simbólica, configurada históricamente, de un YO colectivo (comunidad), en interrelación dinámica con otro (alteridad), resultante de un juego de fuerzas en un espacio hegemonizado por las clases dominantes.” (Ibídem)

Desde esta perspectiva, la identidad no significa una esencia inmutable sino a una relación histórica, intersubjetiva entre el Yo (similaridad) y el Otro (diferencia). Se refiere, entonces, a la construcción de una identidad dialéctica, que implicaría las diferencias.

En cuanto a la **Identidad, individuación y soberanía popular** el modelo de Habermas (1992b), contempla no solo la conformación democrática del sistema de los derechos como la incorporación de finalidades políticas universales que incluyen la defensa de la integridad de la persona como sujeto de derechos, sino también los fines colectivos que hacen posible el desarrollo integral de la autonomía ética. Para ello, parte de la comunidad ideal de la argumentación, pensando que no sólo se suministra el modelo en víspera de una formación imparcial, racional de la voluntad colectiva que permitan el desarrollo integral de la autonomía ética. Sin embargo, en la medida que el lenguaje es impuesto como principio de socialización, las condiciones de socialidad confluyen en las condiciones de la intersubjetividad creada comunicativamente (Habermas, idem), pero “la universalidad de una norma moral sólo puede ser un criterio de su validez si lo que con ello quiere decirse es que las normas universales expresan de forma fundada la voluntad común de todos los afectados (idem p. 135).

La conciencia deliberativa de los ciudadanos se conforma con base al respeto de la soberanía (popular) y a los derechos humanos. Allí es donde nace la solidaridad construida jurídicamente, con el apoyo de la deliberación política en una sociedad profundamente democrática de dimensiones universales. Desde la teoría de la acción comunicativa, diferencia dos niveles: uno como sistema y el otro como mundo de la vida. La acción comunicativa se define como la

acción orientada al entendimiento. Según esta definición, se piensa que el mundo como sistema resulta de acciones teleológicas (instrumentales o estratégicas) dirigidas al éxito según medios afines.

Habermas (1999) en su obra intitulada **La inclusión del otro**, expone que la conformación democrática del sistema de los derechos tiene su núcleo en la intersubjetividad de un proceso deliberativo acerca de las cosas de interés general, cuya lista se encuentra disponible para su sistematización pública, lo que posibilita ampliar democráticamente el sistema de derechos fundamentales en el sentido del reconocimiento y defensa de las formas de vida. Por ello, la ciudadanía se hace efectiva, cuando implica una capacidad de reivindicación del reconocimiento práctico con la posibilidad de ejercer los derechos a través de los procedimientos democráticos institucionalizados de formación de la opinión y la voluntad común al Estado de derecho con vistas a la comprensión de la democracia deliberativa basada en los tres recursos que representan el dinero, el poder administrativo y la solidaridad, con los que las sociedades modernas llegan a satisfacer las necesidades de integración y regulación. La solidaridad posee un gran poder de integración social que no sólo se realiza en la acción comunicativa, sino que debería manifestarse en diversos espacios públicos autónomos (Habermas, 1999: 242-243).

Por su parte, Touraine (1995: 330-336) en su disertación sobre la Teoría de la Democracia de Jürgen Habermas, nos recuerda constantemente que “no hay democracia si no se escucha y reconoce al otro, si no se busca lo que tiene un valor universal en la expresión subjetiva de una preferencia”. Nos informa además, que Habermas retoma de Parsons y Durkheim, la afirmación de que los juicios morales y sociales son medios para conservar y reproducir valores culturales, normas sociales y mecanismos de socialización. Para él, una sociedad no es sólo un conjunto de producción sino una colectividad con exigencias de integración social y conservación de los valores culturales, en otras palabras, la educación y la justicia son tan importantes como la economía y la política. Habermas también nos recuerda que la deliberación democrática se preocupa por el bien

común y que el conflicto social nunca presenta un enfrentamiento total, pues no hay conflicto social sin referencia cultural común a dos adversarios, sin historicidad compartida. Se tiene entonces que el debate democrático según Habermas, siempre combina tres dimensiones: el consenso, el conflicto y el compromiso. Para que haya democracia es necesario que los conflictos sociales estén limitados por la racionalización y la subjetivación y que haya fuerzas políticas democráticas representativas. La aceptación recíproca como iguales es el centro de la solidaridad. Y de los acuerdo comunes, que pueden ser considerados y revisados de manera constante a través de una ilimitada comunidad de comunicación. Para resolver los conflictos con base en el discurso. Al respecto McCarthy (1995: 316) aludiendo a la posición teórica de Habermas, señala que “la teoría de la competencia comunicativa...no es un lujo teórico en el contexto de la teoría crítica de la sociedad, se trata de un coordinado esfuerzo por repensar los fundamentos de la problemática teoría-práctica.”

Dussel refiere que es en la relación comunitaria de la realidad del ser, donde los principios universales de los estados de derecho democráticos tienen sentido en las prácticas sociales que son compartidas con motivos, intenciones y actitudes, para convertirse sólo entonces en proyectos dinámicos inclusivos, en la perspectiva de la pluralidad en el ejercicio de la libertad y la igualdad. El reconocimiento -como una condición indispensable para las sociedades democráticas y la identidad- guardan relación intrínseca, donde la identidad significa una comprensión de quienes somos, nuestras características definitorias como ser humano (Taylor, 1994: 25).

Pese a que los sujetos de sociedades democráticas cuentan con la capacidad de acción y de lenguaje que les permiten acordar normas morales y jurídicas garantes de sus derechos y libertades de acción, se sostiene un acercamiento a la idea de que el Estado es el regulador de los procedimientos institucionales y los conflictos de intereses, El concepto sobre universalismo dialógico que se entiende como transcultural y se transforma en sustento moral que permitiría superar las diferencias y la situación de conflicto. El reconocimien-

to de las identidades compartidas que supone la ampliación de los derechos vigentes en las sociedades democráticas permitirá introducir derechos colectivos o de grupos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alfaro, M. (2007). *Planificación del aprendizaje y la enseñanza*. Caracas: FEDUPEL.
- Arnaz, J. A. (2010). *La Planeación Curricular*. México: Trillas.
- Bernstein, B. (1977). *Códigos elaborados y restringidos: sus orígenes sociales y consecuencias*. En G. Alfred Smith (comp.) *Comunicación y Cultura*, Argentina: Nueva Visión.
- Bórquez Bustos, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. México: Editorial trillas.
- Contreras, M. A. (2001). *Ciudadanía, pluralidad y emancipación: perspectivas democráticas de un debate en ciernes*. Cuadernos del Cendes/año 18 No 48. Caracas, septiembre-diciembre 2001. Pp. 1-41. Disponible en: http://biblioteca.hegoa.ehu.es/system/ebooks/11105/original/Ciudadan__a__pluralidad_y_emancipaci__n.pdf
- Díaz Barriga, A. (1988). *Didáctica y Currículum: convergencias en los programas de estudio*. México: Nuevomar.
- Díaz Barriga, F. (1998). *Aproximaciones Metodológicas del diseño curricular*. Hacia una propuesta integral, Caracas: Dirección de Investigaciones y Postgrado del UNA. en <http://postgrado.una.edu.ve/curricular/paginas/diazaproxima.pdf>
- Díaz Polanco, H. (2009). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. Caracas: Monte Avila.
- Dussel, E. (2009) *Crisis de la industrialización*. México: UNAM.
- Fernández, J. M. (2001). *Etnicidad, Raza y Multiculturalismo*. En Rodríguez Camaño, J. M. (coor.) (2001). *Temas de sociología*. Madrid: Huerga & Fierro.
- Gagne, R. M. (1987). *Las condiciones del aprendizaje*. México: Interamericana.

- Grueso, D. I. (2003). *¿Qué es el multiculturalismo?* El Hombre y la máquina, Núm. 20-21, julio-diciembre; pp. 16-23; Universidad Autónoma de Occidente, Colombia. En:<http://www.avivavoz.org.co/prensa/ciudadania%20diferenciada.pdf> y En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=47812406003> <http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/portal/sites/default/files/4.%20Que%20es%20multiculturalismo.pdf>
- Habermas, J. (1992a). *Teoría de la acción comunicativa*, II. Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus
- Habermas, J. (1992a) Sobre el desarrollo de las ciencias sociales y las ciencias del espíritu en la República Federal de Alemania, en Pérez, J. (ed.) (1995), *Textos y Contextos*, Ariel, Barcelona: Ariel.
- (1998a). Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso. Madrid: Trotta.
- (1998b). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- (1998c). *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. Madrid: Cátedra.
- (1999). *La inclusión del otro: estudios de teoría política*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Honneth, Axel. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- McCarthy, T. (1995). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
- Ministerio de Educación. (1998). *Currículo Básico Nacional*. Caracas: Autor.
- Mosonyi, E. (1982). *Identidad Nacional y Culturas Populares*. Caracas.
- Odreman Torres, N. (1996). *Proyecto Educativo. Educación Básica: Reto, Compromiso y Transformación*. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19579/1/articulo1-2-1.pdf>
- Posner, G. (2005). *Análisis del Currículo*. México: McGraw Hill.
- Santillana (2010). *Enciclopedia Didáctica 4*. Caracas: Editorial Santillana.
- Silva Charnet, E. (2004). *Identidad Nacional y Poder*. Quito: Abya-yala.
- Taylor, Charles. (1994). *La ética de la autenticidad*, Barcelona: Paidós.

- (2001). El Multiculturalismo y “la Política del Reconocimiento.” México: F.C.E.
- Tyler, R. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- Touraine, A. (1995). Crítica de la Modernidad. Buenos aires: FCE.
- Yus, R., (1997), Hacia una educación global de la transversalidad. Madrid, España: Grupo Anaya, S. A.