



LOS FUNDAMENTOS CURRICULARES DEL LICEO LABORATORIO EMMA GAMBOA: CONSTRUCCIÓN TEÓRICA A PARTIR DE UNA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Dra. Jacqueline García Fallas¹
Dra. Ana Lupita Chaves Salas²
Dra. Alicia Gurdíán Fernández³
M.Sc. María Agustina Cedeño Suárez⁴

RESUMEN: Este artículo presenta los fundamentos teóricos del Proyecto Pedagógico del Liceo Laboratorio Emma Gamboa elaborados por las investigadoras a partir de una reflexión teórica que retoma la visión y la misión con las que se creó el Liceo, la percepción y el análisis en el marco de una evaluación curricular llevada a cabo por las investigadoras, el personal docente y docente administrativo. Estos fundamentos son resultado de una investigación participativa que permitió al personal docente y docente administrativo del período de 1996 a 1998, definir las premisas conceptuales que caracterizan a ese proyecto curricular desde un punto de vista epistemológico.

Palabras clave: CURRÍCULO/ CONSTRUCCIÓN TEORICA/ INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA/ EVALUACIÓN CURRICULAR/ ANALISIS TEORICO/ EPISTEMOLOGÍA/ DOCENTES/

1. Contexto

El Liceo Laboratorio Emma Gamboa, creado en 1972, surge como una respuesta a la necesidad de contar con un centro educativo de enseñanza media que contribuyera al mejoramiento y actualización del sistema educativo costarricense y sirviera como laboratorio de experimentación, innovación, e investigación pedagógica, para aplicar, evaluar y proyectar nuevas experiencias educativas. En principio, con su creación se logra dar continuidad al proyecto educativo de la Escuela Nueva Laboratorio, fundada en 1960, la cual también ha sido un campo fértil de innovaciones educativas, donde nuevos modelos y técnicas de enseñanza, materiales didácticos y sistemas de evaluación, entre otras experiencias, han logrado proyectarse al sistema educativo nacional.

¹Doctora del Programa de Doctorado en Educación, Universidad de Costa Rica. Licenciada en Filosofía. Bachiller en Filosofía, Universidad de Costa Rica. Estudiante del Programa de Postgrado en Filosofía. Investigadora del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC). Profesora de la Escuela de Filosofía. e-mail: jgarcia@cariari.ucr.ac.cr

²Doctora en Educación con énfasis en Investigación Educativa de la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica. Maestría en Educación de Adultos de la Universidad de Costa Rica. Bachiller y Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de Costa Rica. Directora del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC). Profesora de la Escuela de Formación Docente, Sección de Preescolar. e-mail: jorgeurena@arnet.co.cr

³Profesora Catedrática e Investigadora de la Universidad de Costa Rica. Ph.D. en Educación de la Universidad de Pennsylvania. e-mail: agurdian@cariari.ucr.ac.cr

⁴Maestría en Planificación Curricular, Universidad de Costa Rica. Licenciatura en Antropología con énfasis en Antropología Social, Universidad de Costa Rica. Bachillerato en Antropología, Universidad de Costa Rica. Investigadora del Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC). Profesora de la Maestría en Planificación Curricular. e-mail: mcedeno@una.ac.cr

Desde su inicio, el Liceo Laboratorio se ha caracterizado por la búsqueda constante de la excelencia académica, por realizar investigación de los procesos educativos en el aula, por la evaluación y la proyección de sus logros. Esta preocupación, aunada al interés de la Facultad de Educación y el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense (IIMEC), ambas instancias de la Universidad de Costa Rica, de conformar en el año 1996 un equipo de trabajo interdisciplinario que contribuyera en la reconceptualización del quehacer de los centros laboratorio (Escuela y Liceo), colaboran en los procesos de formación de los docentes, y brindan apoyo en el diseño y ejecución de propuestas de investigación congruentes con el deber ser del centro educativo, lo que posibilita que este equipo se aboque a un proceso de evaluación curricular a partir de 1996.

Ese proceso de evaluación curricular permite el desarrollo del proyecto pedagógico y curricular del Liceo Laboratorio, este último fue aprobado por el Consejo Superior de Educación. En 1998 se somete a aprobación de ese Consejo la propuesta curricular del Tercer Ciclo y en 1999 la del Cuarto Ciclo.

El Proyecto Pedagógico contiene los fundamentos curriculares, los objetivos de la institución, la caracterización de la población estudiantil y del recurso humano que allí labora, los perfiles docentes y del estudiante, la estructura curricular del plan de estudios y las áreas que la conforman, las propuestas programáticas de los cursos y las actividades cocurriculares. A su vez, se presentan las proyecciones de los departamentos en cuanto al desarrollo de trabajos y de investigación que permitan renovar y retroalimentar el quehacer de los Centros Laboratorios y difundirlos al resto de las instituciones educativas del país.

Dicho proyecto Pedagógico se trabajó en conjunto con el personal docente de la institución, mediante un proceso participativo de reflexión y análisis sobre el trabajo de la práctica educativa cotidiana, el cual forma parte de un proyecto de investigación denominado "Articulación de procesos de investigación en los centros laboratorio de la Universidad de Costa Rica con su proyecto pedagógico". Esta investigación fue desarrollada en el Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense de la Facultad de Educación.

Como parte del proceso de investigación, la labor de las investigadoras se ha centrado en el desarrollo de cuatro fases: la primera fase denominada "Diagnóstico y elaboración de

una propuesta de trabajo con los centros laboratorio", la segunda "Autoevaluación: concepción de centro laboratorio y análisis del modelo pedagógico", la tercera "Proyecto pedagógico y curricular del Liceo Laboratorio", y por último, "Procesos de investigación en el aula". Este artículo se centra en la tercera fase, en la que se analizan y se hacen explícitos los fundamentos curriculares de la nueva propuesta pedagógica.

El artículo comprende los siguientes temas:

- ♦ Visión epistemológica y pedagógica del perfil curricular: Punto de partida en la definición y el análisis de los fundamentos curriculares.
- ♦ Desarrollo humano y humanismo: Perspectivas epistemológicas y pedagógicas de los fundamentos curriculares

2. Visión epistemológica y pedagógica del perfil curricular: Punto de partida en la definición y el análisis de los fundamentos curriculares

Los fundamentos curriculares del Liceo Laboratorio fueron sistematizados y elaborados a partir del análisis de diferentes documentos y de diversas consultas realizadas al personal docentes y administrativo, a los exdirectores de la institución, a las exdecanas de la Facultad de Educación (1992-1996 y (1996-1998), y a los miembros de la Comisión Mixta (ya desaparecida) del período 1994-1998. A continuación se presenta la visión epistemológica y pedagógica del perfil curricular como el marco de referencia del cual se parte para la definición de estos fundamentos.

En toda institución educativa, las diferentes actividades que se realizan en las aulas de clase, la elaboración de planes y programas educativos, así como las actividades cocurriculares responden a esfuerzos de planificación curricular que son el resultado de procesos, más o menos participativos. Estos esfuerzos son determinados tanto por las condiciones de la coyuntura histórica en donde se desenvuelve dicha práctica educativa, así como por los juegos de poder que caracterizan a los diferentes sectores involucrados en la determinación curricular. En este sentido, es importante tener presente que la educación es una práctica social y política que trasciende el concepto funcionalista denominado escolarización. Tal y como señalaba Guardián (1997, p. 1)

...es imposible hacer ciencia -construir conocimientos- o hacer currículo ignorando las condiciones de la época y sin asumir un compromiso. Es urgente hacer ciencia y hacer currículo que permitan la supervivencia, la justicia y la paz, no sólo entre los seres

humanos sino también con todo el resto de la naturaleza. En síntesis, todo proyecto educativo y por ende todo proyecto curricular es un proyecto político en la medida en que requiere una práctica humana –una praxis- esto es, acciones con sentido hacia determinados fines sociales.

Para efectos de esta fundamentación consideramos importante suscribir la concepción de perfil curricular de Gurdíán (1997, p. 1), quien lo concibe como:

la conjunción de tres niveles dependientes verticalmente: el primero u ontológico se refiere a la forma y la naturaleza de la realidad que queremos conocer, el concepto de sociedad y de ser humano, es decir en este nivel se contestan preguntas tales como: ¿Cuál es la concepción de realidad que orientará el proyecto curricular de la escuela? ¿Cuál es el concepto de sociedad que orientará el proyecto curricular de la escuela? ¿Cuál es el concepto de ser humano que orientará dicho proyecto?. Sobre esta visión de mundo-sociedad-ser humano, descansa el segundo nivel, el epistemológico que establece la relación entre quien conoce y lo que se va a conocer y, sobre este nivel a su vez descansa el tercer nivel –el metodológico- esto es, la forma cómo podemos obtener conocimiento de la situación que estamos conociendo. En el perfil curricular se explicitan la dimensión social y política de un proyecto curricular particular congruente con la coyuntura histórica donde se desenvuelve o pondrá en práctica.

Esta definición de perfil curricular es coincidente con la definición de currículo de Alicia de Alba (1994, p.38-39), quien lo define como:

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación o imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente

histórico y no mecánico lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

Como bien lo señala Gurdián (1997, p. 3), al establecer la coincidencia entre ambas autoras,

el perfil curricular es el producto de la sistematización y síntesis de la propuesta político educativa en la medida en que se encuentran estrechamente articulados a ella los proyectos político-sociales ampliamente sostenidos por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículo en una institución educativa.

A continuación se explican los tres niveles del perfil curricular.

2.1. Nivel ontológico-axiológico

Tal y como se señaló anteriormente el nivel ontológico-axiológico se refiere a la construcción de una visión de mundo-sociedad-ser humano. Siguiendo a Dávila Aldás (1996, p. 24) entendemos por esta visión o "weltanschauung" lo siguiente:

la estructura teórica más global y totalizadora del mundo, del (hombre) **ser humano**⁵ y de la realidad social. Se trata de una síntesis general, una doctrina completa. Lógicamente contundente que abarca la totalidad de nuestras interpretaciones del mundo y de nuestra vida en el mismo; no se reduce a un problema del conocimiento, ni a un problema de la voluntad, de valores, sentimientos y criterios que promueven nuestra práctica, sino que norma la misma práctica remitiéndonos a las cuestiones últimas, a los criterios y decisiones universales y generales. El contenido del concepto va más allá de lo que comúnmente definimos por filosofía, pues éstas no solamente nos proporcionan, nos transmiten información sobre el mundo y la realidad social, sino que nos los explican y los interpretan. Además, sugiere normas para orientar y dirigir nuestro entorno natural y social. Promueve, en una palabra, una acción política para el dominio optimista y exitoso del mundo; es, en fin, un programa completo y práctico sugerido o explícito de interpretación y de transformación de la realidad natural y social.

⁵ La negrita es nuestra. De acuerdo con nuestra posición ontológica y política el concepto de ser humano, al menos no invisibiliza y excluye a las mujeres, es decir el otro 50% de la población mundial.

Ese posicionamiento se caracteriza por su dinamismo y por el respeto a la riqueza de la diversidad en todas sus dimensiones. También se caracteriza por ser lo suficientemente comprensivo como para que abarque la totalidad de interpretaciones del mundo –tanto las nuestras como las de los otros- y de nuestra vida en el mundo. Desde esta perspectiva de profundo respeto por la diversidad, se impone a la vez el suscribir el Manifiesto por el Derecho a la Esperanza (1997), que entre otros aspectos señala la necesidad de lucha por:

una sociedad que promueve la solidaridad, la vida, la ética y la paz social, favoreciendo el desarrollo de una cultura de participación que amplíe el horizonte de la democracia económica y política, que estimule el ejercicio a la crítica constructiva y emancipadora y en la que la voluntad colectiva y el bienestar general constituyen el faro que ilumina la senda de la gestión pública. (Manifiesto, 1997, p. 11)

una sociedad, cuyo Estado impulse una educación concebida como práctica emancipadora y que consecuentemente,

- a) reivindique el conocimiento como patrimonio mundial y la educación como derecho incuestionable de las personas, consagrando sus mejores esfuerzos al mejoramiento de las condiciones de trabajo y estudio, en aras de la consecución de crecientes niveles de motivación y excelencia...
- b) ofrezca una educación de calidad y excelencia a todas las personas, con absoluto respeto por las diferencias de género, edad y cultura; con el compromiso de atender en forma solidaria, las necesidades materiales, afectivas y espirituales de los grupos más vulnerables de la sociedad y de defender el derecho de niños, **niñas**⁶ y adolescentes a desarrollar sus propias construcciones subjetivas. (Manifiesto, 1997, p. 14-15)

De los párrafos anteriores se desprende lo que se promueve en el nuevo proyecto pedagógico eminentemente humanista, orientado hacia la democratización del conocimiento y la re-distribución de la riqueza. Su fortaleza radica en concebir a la educación como una práctica social y política emancipadora, dirigida hacia la reivindicación del conocimiento como patrimonio mundial. Además es de vital importancia, como bien lo señalan Giroux y McLaren (1992),

⁶ La inclusión del concepto niñas en negrita es nuestra.

rescatar la necesidad de crear un nuevo vocabulario teórico que asuma seriamente la primacía del lenguaje y la experiencia y la construcción social del significado y de la subjetividad. (Giroux y McLaren, 1992, p. 20)

Las y los educadores costarricenses no deben abandonar el desarrollo de un discurso que enlace la subjetividad, la pedagogía y la historia con un lenguaje de visión y vida pública, ya que esto nos posibilitará movernos más allá del lenguaje de crítica y dominación, sobre todo en circunstancias como las actuales porque

... vivimos una época de profundas transformaciones que perfilan un horizonte de desesperanza para los pueblos del mundo, si no asumen su papel histórico de arquitectos del futuro. (Manifiesto, 1997, p. 3).

...los intereses que dominan la economía mundial, lejos de concebir la producción de la riqueza como medio para alcanzar el bienestar de la humanidad, la convierten en espacio de injusticia, donde se profundiza el empobrecimiento de sectores cada vez más amplios de la población mundial, alcanzando a excluir a países enteros. Estos intereses exigen la conversión de las funciones del Estado en aras de la legitimación del mercado como "mecanismo perfecto de autorregulación"... (Manifiesto, 1997, p.4).

Como anteriormente señalamos, lo hasta aquí expuesto refleja una posición humanista, ya que todo humanismo parte de una reflexión sobre la persona, especialmente concebida como miembro de una sociedad y de una diversidad cultural. También se asume una visión holística como forma de integración y de comprensión e interpretación de las relaciones de las personas entre sí, con otros seres vivos y con el resto del mundo.

Desde el campo educativo el humanismo da importancia a la formación de valores de la persona, a los problemas sociohistóricos y culturales, "sin perder de vista la herencia cultural que le precede". De ahí que el humanismo frecuentemente sea entendido como una forma de educar a las personas como ciudadanos miembros de una sociedad, con conciencia crítica, responsables y solidarios. En este sentido la posición asumida presenta al humanismo como "una acción práctica, cotidiana hacia la comprensión y transformación del proceso histórico".

En síntesis, de acuerdo con Martínez (1989) es preciso considerar que la persona, sus acciones y dimensiones se organizan cotidianamente de una manera holística y dialéctica, como producto de la interacción entre procesos internos y externos, que se mueven desde las necesidades individuales a las necesidades sociales aprendidas y reforzadas por el contexto social e histórico en el cual la ideología juega un papel determinante.

2.2. Nivel Epistemológico

Toda reflexión ontológica-axiológica se revierte en una visión epistemológica y viceversa. En este sentido, en el nivel epistemológico se considera la visión de mundo-sociedad-ser humano, que se discutió anteriormente, pero se plantea las relaciones entre el sujeto que conoce y lo que va a conocer a partir de esa visión de mundo.

Una visión político-social-humanista emancipadora, como la que se analiza, supone la posibilidad de redefinir las relaciones entre quién conoce y lo que conoce. En el campo educativo estas relaciones se plantean en términos de las relaciones estudiante-docente, estudiantes-estudiantes, docente-docente, docente-estudiantes-comunidad.

Se parte del supuesto de que dichas relaciones se desarrollan desde una posición de poder implícita ó explícita, presente tanto el sistema social como el sistema educativo siguen. Estas relaciones están enmarcadas en la posición de saber que tiene el docente frente al estudiante. Sin embargo, desde nuestra visión dichas relaciones varían esencialmente, pues sería necesario plantear una mediación pedagógica que permita la reflexión y autorreflexión de quienes construyen un espacio de aprendizaje. Dicha mediación requiere estar sustentada en valores de tolerancia y respeto hacia las diferencias sociales, culturales y de pensamiento, en la posibilidad de replantear las relaciones estudiante-docente en términos de participación, criticidad y horizontalidad. Estas premisas derivan de la siguiente afirmación: cada sujeto construye su conocimiento en relación con otros, y en este proceso, no solo construye dicho conocimiento, sino que se construye a sí mismo.

Desde esta perspectiva el conocimiento también se transforma, pues tendría que estar al servicio de los seres humanos, y no para sí mismo. Con ello el conocimiento producido en el contexto educativo se dirigiría hacia el cambio socio-cultural y político de la comunidad y por ende, de la sociedad.

2.3. Nivel Metodológico

El nivel metodológico hace explícito el cómo podemos obtener el conocimiento, dicho nivel se basa en el concepto de realidad, de sociedad y de ser humano que orienta el proyecto curricular (nivel ontológico-axiológico) y la relación que se establece entre quien conoce y lo que se va a conocer (nivel epistemológico) (Gurdián, 1997).

El método es el camino que nos conduce a lograr determinados fines; dentro del currículum del Liceo Laboratorio, estos se dirigen a la formación de personas con conciencia crítica, responsables, creativos, solidarios, con profundo respeto por la diversidad, amantes de la paz y capaces de enfrentar las transformaciones científicas, tecnológicas y culturales futuras desde una perspectiva holística.

Para lograr estos fines,

En primer lugar, se debe tener una visión dialéctica de la realidad que incorpore en su quehacer las contradicciones existentes para que sean trabajadas en beneficio de procesos educativos que urge resolver. En segundo lugar, se debe dar un proceso de educación creativa que integra a su tarea la formación de seres pensantes críticos, lúcidos y, sobre todo, buscadores y buscadoras de nuevos horizontes" (Sequeira, 1997, p. 14).

Al concebirse la educación como una práctica social y política emancipatoria orientada hacia la reivindicación del conocimiento como patrimonio mundial, y al fortalecimiento de la Lengua como medio para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje, los procesos de enseñanza y aprendizaje deben tomar en cuenta, además de la teoría, la práctica que se desarrolla en un contexto económico, político, social y cultural determinado (Sequeira, 1997). De aquí que sea necesario que las experiencias de aprendizaje partan de la realidad, de los problemas circundantes, de las situaciones que impliquen un reto, que hagan pensar, que interesen e preocupen a los actores del proceso, con el propósito de que los aprendizajes sean significativos, tengan sentido para el que aprende y permitan la transformación social. Al respecto Vargas (1997:6) afirma:

...los formadores deben preocuparse y ofrecer a los estudiantes saberes que estén directamente vinculados con nuestra cultura, para poder insertarnos en la

comunidad mundial con cimientos del conocimiento muy propios y así lograr conservar y ampliar nuestra herencia cultural.

Se debe propiciar un proceso de exploración, de análisis, de investigación y de crítica donde estudiantes y docentes participen activamente, evitando la repetición de hechos conocidos o la memorización sin sentido. Se requiere de un aprendizaje holístico, que tome en cuenta además de los contenidos, el componente humano.

El docente parte de lo que conocen las y los estudiantes, de sus vivencias, de sus realidades, para construir sobre ese punto de partida las estrategias de intervención para el conocimiento de la realidad. Estas estrategias podrían implementarse mediante diferentes formas tales como la resolución de problemas, los mapas conceptuales y otros, que permitan al estudiante construir marcos de referencia y visiones de mundo más integrales. De acuerdo con Vargas (1997, p. 7)

la calidad de la comunicación caracteriza el éxito de un proceso educativo, por ello el diálogo será el medio que garantiza la excelencia de la comunicación en todo proceso educativo.

Dentro de esta línea, los docentes se desempeñan como personas que promueven un ambiente propicio para el aprendizaje, así como la crítica y la discusión de ideas y conceptos. Este actor del proceso educativo facilita la comunicación fluida, horizontal y de respeto con los estudiantes; acepta recomendaciones y sugerencias; estudia, organiza y planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje, y tal como señala Abarca (1992, p. 3)

deja espacios para el trabajo cooperativo, el trabajo individual de los alumnos y la construcción conjunta del conocimiento alrededor de un problema, situación, concepto o área de interés.

Los profesores son las personas indicadas para crear y promover nuevas estrategias en cuanto a la organización curricular y metodológica, pues tienen la práctica docente y el conocimiento de los avances teóricos más recientes. En este sentido, el docente debe convertirse en investigador de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el aula, que le permitan evaluar y mejorar dichos procesos. Al respecto Sequeira (1997, p. 16)

afirma:

la sistematización de la realidad del quehacer docente es la recuperación de la práctica explícita e implícita que permite identificar los principios y criterios orientadores de los procesos realizados y enriquecer así las acciones futuras de mejoramiento docente.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes tienen un papel protagónico al participar activamente con el consentimiento de la realidad mediante la interacción y comunicación con sus compañeros y profesores, lo que a la vez los permitirá establecer adecuadas relaciones interpersonales fundamentadas en la tolerancia, el respeto y la equidad.

El proceso de evaluación se orienta hacia una valoración diagnóstica, con el fin de detectar conocimientos, intereses y necesidades de los estudiantes. Esta información es de gran utilidad para que los docentes planeen estrategias didácticas que promuevan la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. En este ámbito, la aplicación de estrategias cualitativas y cuantitativas permiten un análisis del progreso y las dificultades del estudiante. De ahí que sea necesario promover una valoración formativa que contribuya al desarrollo de la auto y la coevaluación por parte de estudiantes y profesores; y la valoración sumativa para la toma de decisiones de acuerdo con el sistema establecido.

3. Desarrollo humano y humanismo: Perspectivas epistemológicas y pedagógicas de los fundamentos curriculares

Dentro de esta perspectiva que caracteriza los fundamentos curriculares del Liceo Laboratorio Emma Gamboa, consideramos relevante plantear el desarrollo humano y el humanismo como perspectivas epistemológicas de los fundamentos curriculares que orientan el proyecto pedagógico del Liceo, sección que aparece a continuación.

3.1. Desarrollo humano⁷

A lo largo de la historia moderna el concepto desarrollo ha tenido diferentes acepciones. En algunos casos se le ha homologado con progreso, de manera tal que se ha asociado el desarrollo con avance, incremento, o mejoraría. En sentido contrario y partiendo del análisis de los procesos históricos, también se ha señalado que existen formas de desarrollo que conducen a involuciones históricas, crean miseria, estrechez y pérdida. (Lagarde, 1996, p. 90). Tal es el caso del impacto que genera el neoliberalismo en la sociedad, el cual entre otros aspectos amplía la brecha de las desigualdades no sólo sociales, sino también económicas, reduce los espacios de participación de los seres humano, destruye capital cultural invaluable, dejando a las comunidades y a las personas sin alternativas para enfrentar su vida cotidiana.

En la construcción de dichos supuestos subyace el planteamiento de que las sociedades devienen, los hechos sociales se deben a la interacción social y los modos de vida no son inexorables, ni los estamentos sociales, sino mecanismos que definen relativamente las maneras de vivir. La historia la hacen los sujetos sociales y al vivir hacen precisamente esa historia (Lagarde, 1996, p. 89).

De ahí que exista una relación de dependencia entre el sentido de la vida social y los niveles de vida de las personas, con el quehacer y la interacción de fuerzas y grupos sociales, las instituciones y los seres humanos.

Acceder a una concepción de desarrollo que coloca en el centro al ser humano y que le da un carácter de integralidad, significa pensar en el progreso como una categoría compleja que

... tiene sentido concreto, histórico, no es absoluto, no es parte de la evaluación, no está asegurado. Las necesidades vitales y la privación son la medida del progreso. Por ello, los criterios para identificar las necesidades y la privación son los mismos para ambas; la salud, la educación, la producción de alimentos y el estado de la nutrición, el ingreso y el empleo y la pobreza, la participación social. Tiene relevancia central en

⁷ Lagarde, Marcela. (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Horas y Horas. Madrid, España. Consideraciones basadas en la lectura del capítulo "El paradigma del desarrollo humano y la perspectiva de género", pp. 89-109.

esta mirada la participación de las mujeres y la infancia, el medio ambiente, la política y los conflictos, la guerra y desde luego, la vitalidad de la cultura y del entramado social (Lagarde, 1996, p. 90).

Precisamente en esa dimensión se materializa el paradigma del desarrollo humano que suscribimos, el cual según Lagarde es donde cobra relevancia la construcción de nuevas alternativas: "... *el derecho a la diferencia y a la diversidad de la cultura como una riqueza del mundo*" (1996, p. 97). Esta opción paradigmática incluye un conjunto de procesos de conservación y ampliación de los recursos ambientales, históricos, sociales y culturales, así como de cambios sociales emancipadores que generan los seres humanos al buscar la satisfacción de sus necesidades. Bajo esta perspectiva, el desarrollo adquiere una magnitud social inclusiva que abarca a todos los seres humanos y tiene como fin el mejoramiento de la calidad humana de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades entre ambos y la equidad en sus relaciones, así como el acceso a los bienes, recursos y beneficios.

En el paradigma del desarrollo esto significa "incluir" a las mujeres como protagonista... "*como sujetos sociales específicos con definiciones históricas, necesidades, intereses, contribuciones, aspiraciones y problemáticas propias*" (Lagarde, 1996, p. 124).

Por lo tanto, significa comprender que el desarrollo no es neutro; depende de los procesos históricos que confluyen en él, del tipo de formación social y económica, del tipo de Estado y sus políticas, de su relación con la sociedad, así como de las características y el dinamismo de ambos y de la cultura que se despliegue en ese mundo. (Lagarde, 1996, p. 119).

El suscribir esta concepción de un desarrollo humano ampliado e inclusivo que avanza hacia la igualdad, implica necesariamente articular tres ejes filosóficos:

- ◆ el supuesto de necesidades humanas universales como una tesis que se opone a las concepciones hegemónicas que dan por hecho rangos de necesidades con base en una ética de depredación, etnocentrismo, antropocentrismo y discriminación.

- ◆ el reconocimiento de la diversidad y complejidad de las necesidades específicas que tienen los diversos grupos sociales y las maneras y mecanismos para enfrentarlas y,

- ♦ la premisa de que el quehacer humano es la misma historia creada en la interacción social y en el relación con la naturaleza, y no con otro parte. Este es el principio sobre la posibilidad de construir la voluntad histórica, antagónica al destino y a determinaciones metahistóricas. (Lagarde, 1996, p. 102).

3.2. Humanismo

La perspectiva ontológica-axiológica, epistemológica y metodológica complementada con el concepto de desarrollo humano, adquiere su mayor relevancia con la concepción humanista que nos orienta y para ello en la siguiente sección, se expone el concepto de humanismo que suscribimos en esta propuesta.

3.2.1. Delineando el concepto de humanismo

Más allá de las discusiones académicas que se han generado a través de la historia sobre la concepción de humanismo y la influencia que se han ejercido numerosas corrientes ideológicas, escuelas filosóficas y teóricas de diversa índole en dicha concepción, es importante señalar que en la actualidad el concepto de humanismo se revierte en una posición y en una visión de mundo que permite comprender y valorar las relaciones del ser humano con su entorno social y cultural. Este humanismo no sería antropocentrista, sino más bien propone al ser humano en diálogo con la naturaleza.

Esta premisa supone partir de dos aspectos: primero, de una reflexión sobre el ser humano, sea este concebido como individuo o como miembro de una sociedad y de una cultura y segundo, de un conjunto de ideas que expresan respeto hacia la dignidad humana, preocupación por la igualdad, la justicia y el desarrollo integral de la mujeres y los hombres sin ningún tipo de discriminación. Visto desde una perspectiva dialéctica, exige el compromiso y la toma de conciencia de cada ser humano frente a su realidad social, con capacidad para transformarse a si mismo y a la sociedad, de tal manera que pueda ser vista como un ser ético, activo, constructor de valores y, creador de su propia historia.

Valorar al ser humano desde una perspectiva comprometida y transformadora de su realidad social y cultural, también supone que todas las personas emprendan un proceso de acción y reflexión que conduzca a la construcción de una sociedad diferente. En el contexto de una cultura que concibe al ser humano y facilita su formación como sujeto histórico individual y colectivo, su responsabilidad es contribuir en el replanteamiento de valores y estructuras en

los diferentes ámbitos del entorno socio-cultural y económico.

Tomando en consideración que desde el campo educativo la tendencia que se ha hecho llamar humanista dan importancia a la formación de valores de la persona, a los problemas sociohistóricos y culturales, "sin perder de vista la herencia cultural que le precede", el humanismo se presenta como "una acción práctica, cotidiana hacia la comprensión y transformación del proceso histórico". De ahí que se exija la acción desde una posición ética y política. Actualmente esta posición se traduce en términos de una conciencia ecológica, que se vincula con la identidad particular de diferentes grupos y etnias y con el desarrollo económico-social, para un mejoramiento de la calidad de vida que retome a la educación, la salud, el empleo y la seguridad social; y contribuya de esta manera a una convivencia pacífica entre grupos y etnias. Y, que dicha convivencia pacífica entre los seres humanos se potencia hacia la convivencia con otros seres vivos y con el resto de la naturaleza.

El concepto de conciencia ecológica se refiere a una posición ética integradora de los componentes socio-cultural, económico-social y socio-político, la cual se propone como una opción política para comprender los problemas de las tendencias sobre el desarrollo humano imperantes en este momento histórico. Como opción política se entiende la posibilidad de pensar al ser humano como actor dentro de un contexto social, cultural y político que le demanda introducirse y formar parte de una sociedad percibida, al mismo tiempo, como nacional y mundial. Frente a esta situación es necesario analizar y tomar decisiones que permitan un desarrollo humano integral, tolerante a discrepancia y a la diversidad, así como a la coexistencia. Esta conciencia ecológica supone derrumbar las concepciones antropocéntricas que han ubicado al ser humano como centro del mundo para abrirse a un encuentro con las diferencias no sólo culturales, de género, de etnias, de origen, sino también de la naturaleza, cambiando así la distinción entre lo humano y lo no humano, lo cultural y lo no cultural, lo racional y lo no racional, lo femenino y lo masculino, entre los ejes de las culturas occidentalizadas.

En síntesis, los principios comunes que orientan esta concepción son los siguientes:

- ♦ Se concibe al ser humano como un ser integral, capaz de transformarse a sí mismo y a la sociedad. Un ser ético, activo y constructor de valores, con un papel consciente y

creador de su propia historia, ya que esta concepción tiene como ejes al ser humano y a la cultura, vistos desde una perspectiva dialéctica e histórica que se fundamenta en una toma de conciencia de los individuos frente a sus realidades sociales.

- ♦ Toma en consideración las manifestaciones espirituales, emocionales, racionales, artísticas de las personas para contribuir a la consecución de una sociedad más justa, libre, solidaria, y con el propósito de mejorar la calidad de vida y de vivir armónicamente con y preservar el entorno natural.
- ♦ Visualiza al ser humano en el contexto de una cultura que lo forma como sujeto individual y colectivo, de esta manera concibe a la cultura como una dimensión creativa y un proceso humanizante.
- ♦ Exige la acción desde una posición ética y política. Actualmente esta posición se traduce en términos de una conciencia ecológica. Se vincula con la identidad particular de diferentes grupos y etnias, así como con el desarrollo económico-social, para un mejoramiento de la calidad de vida que retoma a la educación, la salud, el empleo y la seguridad social para contribuir de esta manera a una convivencia pacífica entre los diferentes grupos y etnias.
- ♦ Valora al ser humano desde una perspectiva comprometida con y transformadora permanentemente de su entorno social y cultural. Esta toma de conciencia le permite a las y los diferentes actores tener una actitud capaz de analizar y replantear valores y estructuras sociales, económicas, políticas y religiosas.
- ♦ Considera toda la producción humana –arte, filosofía, ciencia, tecnología, técnica- como portadora de valores para el crecimiento del ser humano como persona, de tal manera que le otorga valor y sentido a la producción humana desde una perspectiva integral.

En consideración final los fundamentos curriculares descritos, representan la discusión teórica elaborada por las investigadoras. Esta discusión apoya los procesos de enseñanza y aprendizaje del Liceo Laboratorio Emma Gamboa, siendo avalados por el personal docente y docente administrativo de esta institución educativa del período 1996 al 1998, a partir de la reflexión compartida y facilitada desde una experiencia de investigación participativa. Lo

anterior significa un compromiso con una formación humanista que permita el desarrollo integral y la vinculación con los procesos socio-culturales que demanda el mundo contemporáneo y la sociedad costarricense.

Referencias

- Abarca, Sonia. (1992). *Fundamentos de Pedagogía*. San José: Ministerio de Educación Pública, CIPET.
- Aguilar, C. & otros. (1997). Manifiesto por el derecho a la esperanza. En: *Seminario Estado y Desarrollo*. Universidad de Costa Rica
- Araya, Eval. (1990). El personalismo cristiano en Emmanuel Mounier, un capítulo de filosofía contemporánea. *Revista de Filosofía*. Universidad de Costa Rica XXVIII (67/68), 135-140.
- Baroatti L., Rita; Enrique Mete R. (1996). *Humanidades y desarrollo integral: atisbos teórico-prácticos*. Avance de investigación. Centro de Estudios Generales. Universidad Nacional. Costa Rica mimeo.
- De Alba, Alicia. (1994). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM-CESU.
- Girald. M. (1991). En el Centenario de Omar Dengo. El Hombro del Porvenir. *Revista de Filosofía*, Universidad de Costa Rica XXIX (69), 73-77.
- Gurdián F., Alicia. (1997). El Perfil Curricular en la Actual Coyuntura Histórica. En: *Tercera Jornada de Reflexión de la Escuela de Ciencias de la Comunicación Colectiva*, 23 de abril.
- Lagarde, Marcela. (1996). El paradigma del desarrollo humano y la perspectiva de género. En: *Genero y Feminismo. Desarrollo Humano y Democracia. Horas y Horas*. España: Paidós.
- Sequeira R., Alicia. (1997). *Humanismo y currículo educativo*. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Latinoamericano de Humanidades. Universidad Nacional. Costa Rica.
- Sequeira R., Alicia. (1997). *Un enfoque para la educación y la escuela del nuevo siglo*. San José: CONARE.
- Soto, José A. (1985). Carlos Monge: Ideas Filosóficas-Antropológicas. *Revista de Filosofía* Universidad de Costa Rica XXIII (58), 195-203
- Vargas, Eddie. (1997). *Curriculum y formación docente*. San José CONARE.