



pp. 172-187

Recibido: 25 | 03 | 2017

Evaluated: 11 | 12 | 2017

Cómo citar este artículo: Sánchez-Velásquez, J. R. (2017). La acción educativa abordada desde el modelo del texto. *Revista Aletheia*, 9(2), 172-187.

Fotografía: Adrián Díaz Espitia©

La acción educativa abordada desde el modelo del texto

The Educational Action Addressed from the Text Model

A ação educativa abordada desde o modelo do texto

José Roberto Sánchez-Velásquez*

* Docente de la Universidad de Carabobo, Valencia, Venezuela. Magíster en Educación. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9405-3191>. Correo electrónico: josesanchezeducacion@gmail.com

Resumen

Este artículo estuvo enmarcado en una investigación sobre la valoración del currículo, el cual muestra la poética de toda obra curricular desde la función narrativa, propuesta por Ricoeur, como fundamento para una hermenéutica del currículo. A partir de esto, toda carrera es una obra discursiva mediada por el texto. Esta mediación permite valorar el proceso de implantación a través de la narratividad de los actores implicados, en la que los perfiles de egreso se incorporan en las estructuras narrativas de docentes y estudiantes, reestructurando los campos semánticos de las acciones educativas; en consecuencia, los currículos concurrentes, establecidos por Posner, son derivados del acto de narrar.

Abstract

This article is framed in a research about the curriculum assesment, which shows the poetics of every curriculum based on the narrative function, proposed by Ricoeur, as foundation for a curriculum hermeneutics. From this, every degree program is a discursive production mediated by text. This mediation allows to assess the implantation process through the narratives of the involved agents, in which the profile of graduation is integrated in teachers' and students' narrative structures, restructuring the semantic fields of educative actions. Therefore, concurrent curricula, proposed by Posner, derivate from the narrative action.

Resumo

Este artigo parte de uma pesquisa sobre a valoração do currículo que apresenta a poética de uma obra curricular desde a função narrativa, proposta por Ricoeur, como fundamento para uma hermenêutica do currículo. A partir disso, uma carreira é uma obra discursiva mediada pelo texto. Essa mediação permite valorar o processo de implantação através da narratividade dos atores implicados, na que os perfis de egreso se incorporam nas estruturas narrativas de professores e estudantes, reestruturando os campos semânticos das ações educativas; em consequência, os currículos concorrentes, estabelecidos por Posner, são derivados do ato de narrar.

Palabras clave

Currículo; hermenéutica;
valoración; poética.

Keywords

Curriculum; hermeneutics;
assessment; poetics.

Palavras chave

Currículo; hermenêutica;
valoração; poética.

Consideraciones generales

Este artículo busca establecer vinculaciones teóricas entre la función narrativa y los currículos concurrentes, con lo cual representa una teoría de micro-curriculum fundamentada en la fenomenología hermenéutica en la que este es abordado por la ciencia del texto. Dicha vinculación teórica parte de los usos del lenguaje y de la capacidad de selección y composición de este para valorar la implantación de cualquier diseño curricular.

Así, la primera teoría propuesta por Posner (2005) significa la existencia de cuatro currículos simultáneos que se originan cuando el currículo oficial es puesto en práctica, mientras la segunda trata de la innovación semántica que el discurso, mediante la articulación en tres etapas de la mimesis, puede producir y tiene su efecto sobre el significado de las acciones. Al interrumpirse dicho curso de acciones cotidianas se da paso a las posibilidades abiertas por la estructuración narrativa a partir de la combinatoria de elementos ficticios que, por momentos, cortan su referencia con la realidad para abrir un mundo de posibilidades de acción que transfiguran la realidad.

Esto implica una poética del lenguaje que se origina en la imaginación y genera efectos sobre el mismo lenguaje y la realidad, representando una operación noética que produce, por una parte, los tropos del discurso como la metáfora viva y la imagen poética, y, por otra, la función narrativa en la cual se dan las invenciones semánticas de las ruinas de la interpretación literal, esquematizándose en imágenes que son acústicas y luego percepti-

vas. De dichas imágenes surgen los conceptos que usamos para concebir la realidad.

Entonces la mimesis es un hacer que combina y al mismo tiempo imita, en una unidad inteligible, las acciones cumplidas. De esta manera la mimesis da cuenta de la experiencia temporal a través de la elaboración de tramas. La articulación entre los currículos concurrentes y la función narrativa busca crear una forma de evaluar la implantación curricular, partiendo del micro-curriculum a través del relato de los actores implicados. De estos relatos pueden evidenciarse los cinco currículos concurrentes; ciertamente el currículo oficial está en documentos escritos, pero para que este se haga realidad los perfiles profesionales deben ser incorporados a las estructuras narrativas de los estudiantes y los docentes, con las cuales darán cuenta de sus experiencias en la implantación de un currículo determinado.

La fenomenología hermenéutica aplicada en el currículo

Para desarrollar la articulación debe partirse desde los inicios de la hermenéutica, la cual representó una serie de técnicas aplicadas a textos con el propósito de interpretarlos correctamente, pertenecientes a la filología, la exégesis y la jurisprudencia. Con la tesis de Dilthey (1944) la interpretación pasa a hilvanar todas estas técnicas en el acto de comprender, convirtiéndose en un modo de conocer histórico en el que la humanidad es tratada como un texto que tiene coherencia, encadenamiento y contexto a través del espíritu. Aunque el espíritu es una de las tesis principales de Hegel (1966), cuando este afirma que el ser es el pensamiento, en Dilthey (1944) hay la firme decisión de darle

la espalda a Hegel con el propósito de hacer que la interpretación sea científica y objetiva.

Lo anterior para Ricoeur (2010) implicó un desgarramiento en el seno de la hermenéutica debido a que la comprensión psíquica del otro está vinculada a la interpretación de textos escritos. Por esto, parte de la duda de si realmente el propósito de llegar a la intencionalidad del autor se sigue manteniendo cuando este es instituido por su obra, viéndose en la obligación de radicalizar la postura de Dilthey al injertar la hermenéutica en la fenomenología.

Para hacer eso posible, concibe al *dasein* como intermediario que debe emplear los signos, los símbolos y el texto en su esfuerzo por dar cuenta de su existencia por medio de la reflexión. Esta existencia está caracterizada por la estructura *a priori* de ser en el mundo que implica pertenencia y distanciamiento, en la cual se conserva la paradoja entre la hermenéutica gramática y técnica, tematizada por Guervós (2012) en la hermenéutica metódica de Schleiermacher. Esta hermenéutica sigue el mismo propósito que fijó Dilthey sobre llegar a una interpretación correcta e incluye a "las instituciones sociales, económicas, políticas, jurídicas y culturales lo mismo que acciones, relaciones, costumbres y normas sociales [...]" (Leyva, 2012, p. 149). Por tanto, en la obra de Ricoeur (2003) se plantea una vía larga para entrar adecuadamente en el círculo interpretativo, pero con fundamentos ontológicos.

En otras palabras, el problema metodológico que en Heidegger (1951) queda subordinado a la pregunta por el sentido del ser en general debe ser tratado a través del desvío a las cosas mismas, entrándose adecuadamente de esta manera a la relación de

inclusión propia del círculo hermenéutico. A partir de esto, surge la pregunta de cómo vincular este desarrollo de la hermenéutica con el área de currículo. Lo primero es que, en su puesta en práctica, ocurre algo similar al uso de las palabras en el contexto de una conversación.

Para dotar de un sentido relativamente unívoco a las palabras, los dialogantes deben realizar un procedimiento de discernimiento al relacionarlas con el contexto de la conversación y esto implica elegir las palabras adecuadas al contexto en el cual se están usando. De la misma manera, el currículo oficial debe ser ubicado en el contexto educativo adecuado para que se adapte y cumpla. Este aspecto es destacado por Coll (1994) cuando ubica al currículo como

[...] un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas. Así pues, es lógico que la elaboración del currículum ocupe un lugar central en los planes de transformación educativa y que se le tome a menudo como punto de referencia para guiar otras actuaciones (p. e., formación inicial y permanente del profesorado, organización de los centros, confección de materiales didácticos, etc.) y asegurar, en último término, la coherencia de las mismas. (p. 1).

Este eslabón intermedio hace necesario un proceso de interpretación y por eso Posner (2005) nos dice que no debe hablarse de

un único currículo sino de cinco, que corresponden al oficial, el operativo, el nulo, el oculto y el adicional. Estos se producen porque lo que dice en el currículo oficial no se lleva a la práctica tal como está escrito, sino que depende de la interpretación de actores dentro del proceso educativo.

Desde su origen, el currículo ha estado vinculado con la filosofía analítica proveniente del ámbito anglosajón, de aquí su posición pragmática, mientras la función narrativa es propia de la llamada filosofía continental. Por lo anterior, estas dos teorías tiendan a ser diferentes en sus supuestos teóricos-metodológicos, sin mencionar que pertenecen a campos tan distantes como el currículo y el acto de narrar. Entonces, para plantear el diálogo entre la hermenéutica y el currículo hay que volver sobre la definición de currículo que evidencia Arredondo (1981) como

[...] el análisis y reflexión sobre las características del contexto del educando y de los recursos; la definición tanto explícita como implícita de los fines y objetivos educativos y la especificación de los medios y los procedimientos propuestos para asignar racionalmente los recursos humanos, materiales, informativos, financieros temporales y organizativos de tal manera que se logren los fines propuestos. (p. 86).

Puede observarse que, desde esta perspectiva, el currículo es funcional ya que hace énfasis en la eficacia y eficiencia en la implantación de los fines y objetivos educativos, siendo un proyecto educativo que constituye una carrera. Dentro de esta pro-

ducción lo más importante es la redacción del perfil profesional, no importa el nivel del sistema educativo al que se haga referencia. Además, cada sistema educativo puede tener currículos con diferentes fundamentos teóricos e intencionalidades educativas únicas, dependiendo del país o región que se considere.

El primer acercamiento que puede hacerse entre la función narrativa y la teoría de los currículos simultáneos es mediante el texto. La definición del currículo oficial se sirve de la escritura con el propósito de guiar a los docentes en la planeación de las clases y la evaluación de los estudiantes, mientras, simultáneamente, sirve para supervisar las prácticas docentes por parte de la administración. Sin embargo, la escritura no solo sirve para conservar lo que se dice en una propuesta curricular, sino que introduce el proceso de lectura debido a que la implantación de una carrera se realiza con base en lo que dice el currículo oficial, que para Posner (2005) está

[...] documentado en tablas de alcances y secuencias, sílabos, guías curriculares, tablas de contenido y listas de objetivos. Su propósito es dar a los profesores una base para la planeación de lecciones y la evaluación de estudiantes y a los administradores una base para supervisar a los profesores y hacerlos responsables de sus prácticas y resultados. (p. 12).

Sin embargo, para introducir la lectura en el currículo oficial su significado tiene que ser ampliado; no solo debe ser una guía para planear lecciones y supervisar a los docentes, sino que constituye una obra discursiva

estructurada y un proyecto educativo posible, abierto por la función referencial del texto. Este texto curricular vale por lo que quiere decir, es decir, el deber ser de la educación y el cómo llevarla a la práctica.

Es solo así que se justifica el que deba ser leído e interpretado. En esta obra discursiva se intercala la realización del lenguaje como discurso y la dialéctica entre el habla y la escritura. Es por esto que lo primero que evidencia Ricoeur (2010) es que el texto es una realización paralela a los actos del habla que intercepta lo dicho en el discurso, introduciendo la relación escribir-leer diferente al diálogo cara a cara. Entonces, en el currículo oficial hay un ocultamiento del diseñador del currículo hacia el docente y viceversa. Esto ocurre debido a que la escritura intercepta dicha relación entre el diseñador y el docente que funge como su lector. En consecuencia, no es relevante la intencionalidad del diseñador ni el docente como receptor del currículo, sino lo que se dice en la propuesta curricular. El trabajo del docente es recuperar dicha función ostensiva y referencial que queda suspendida en el texto curricular mediante otro discurso elaborado por él, que se apropia de lo dicho en el currículo.

Sin embargo, este primer acercamiento entre la función narrativa y los currículos concurrentes es tangencial, ya que solo se da una vinculación a partir de la escritura como categoría del texto. En las tablas de alcances y secuencias, sílabos, guías curriculares, tablas de contenido y listas de objetivos o de competencias no puede evidenciarse algo parecido a un relato. Aunque el currículo oficial y la función narrativa usan el modelo del texto, en el relato existe la fábula.

Esto quiere decir que en el currículo oficial las acciones son redactadas como eventos heterogéneos solo entrelazados por el alcance y la secuencia, es decir, no corresponden a una "puesta en intriga" (Ricoeur, 2010, p. 17). Sin embargo, tanto en el relato como en el currículo oficial se usa el sistema de la lengua para fijar y conservar el discurso. Otra característica que acercaría dicho currículo con el relato es que los dos fijan acciones. Estas coincidencias son decisivas para su unificación. Simultáneamente al currículo oficial, se da el operacional, que según Posner (2005)

[...] comprende lo que es realmente enseñado por el profesor y cómo su importancia es comunicada al estudiante, es decir, cómo hacen los estudiantes para saber que lo enseñado "cuenta". Es decir, el currículo operacional tiene dos aspectos; (1) El contenido incluido y enfatizado por el profesor en clase, es decir, lo que el profesor enseña, (2) Los resultados de aprendizaje sobre los cuales los estudiantes deben, de hecho, responder, es decir, lo que debe ser logrado. El primero es indicado por el tiempo que el profesor asigna a los diferentes temas y a los tipos de aprendizaje, o sea, el currículo enseñado; el segundo es indicado por las pruebas dadas a los estudiantes, es decir, el currículo probado. (p. 12).

Este currículo operacional muestra una problemática en su no coincidencia con el oficial. Esta incongruencia emerge debido a que tanto estudiantes como docentes participan en dicho currículo a partir de sus conocimientos, creencias y cultura. La tesis propuesta

es que el currículo operacional representa la actualización que docentes y estudiantes le dan al oficial mediante el proceso de interpretación dado en la lectura de este. Dicha lectura comienza en un primer momento por el propio diseñador y luego es continuada por el docente.

Además, Posner (2005) enfatiza que dicho currículo es lo enseñado, el cómo es comunicado a los estudiantes y muestra los resultados obtenidos. De esta manera el currículo oficial se vuelve real, aunque no sea una correspondencia exacta entre lo dicho y lo dado, desarrollando exigencias, supuestos y creencias pertenecientes a una tradición y comunidad histórica que vincula la propuesta de dicho currículo con las vivencias de los actores implicados. Esto significa que docentes y estudiantes pertenecen al mundo aun antes de que exista la producción de un currículo. Por ello la escritura oculta la intencionalidad del diseñador curricular de la recepción del currículo por parte de docentes y estudiantes, haciendo inevitable un proceso de interpretación en su implantación. Al participar docentes y estudiantes, el currículo operativo empieza a semejarse al relato, ya que hace referencia al currículo probado y enseñado, remitiendo a acciones educativas pasadas que son estructuradas mediante la "puesta en intriga" (Ricoeur, 2010, p. 17).

Sin embargo, los análisis del currículo que introduce Posner (2005) son deshilvanados, ya que no muestran una historia completa como lo hace el relato, solo sirven para valorar la eficacia y la eficiencia en la implantación de un currículo cualquiera. Más que la semejanza entre la función narrativa del relato y

el currículo operativo, es la dependencia de este último a la función narrativa del relato.

Según Aristóteles (1990), la fábula implica la participación de varios personajes y el desarrollo de las acciones necesarias para generar una historia completa con inicio, desarrollo y cierre. Al darse el currículo operativo, se está asumiendo la participación de varios personajes o actores implicados, ligados a la implantación de un currículo que tiene una intencionalidad educativa. Además del oficial y operativo, se da el currículo oculto que tiene que ver con los "mensajes relacionados con temas de sexo, clase y raza, autoridad y conocimiento escolar, entre otros, [...]" (Posner, 2005, p. 14). Estos mensajes no son reconocidos por las autoridades del currículo oficial.

Simultáneamente, se da el currículo nulo que constituye lo no enseñado, sea cual sea la justificación o razón por la cual no se dio dicha enseñanza, y el currículo adicional que

[...] comprende todas aquellas experiencias planeadas por fuera de las asignaturas escolares. Contrasta con el currículo oficial en virtud de su naturaleza voluntaria y de su capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes. No se trata de un currículo oculto sino de una dimensión reconocida abiertamente de la experiencia escolar. (Posner, 2005, p. 14).

En pocas palabras, el adicional es planeado fuera de la oficialidad del currículo y responde a necesidades intrínsecas de los estudiantes, siendo, por tanto, espontáneo. A diferencia del currículo oculto este es reconocido por el oficial como experien-

cia educativa de relevancia. Estos currículos se presentan como hechos y componentes narrativos que emergen del acto de narrar, lo que quiere decir que forman parte de las estructuras narrativas de estudiantes y docentes, y constituyen un proceso que se inicia con la lectura del currículo oficial, al cual se pueden asumir actitudes de explicar y comprender.

De aquí deviene que los currículos concurrentes son derivados de una interpretación expositiva que procede de la pertenencia y finitud, y que, mediante la capacidad de composición y selección del lenguaje mostrada en la función narrativa por medio del texto, se pueden establecer relaciones entre ellos en el proceso de implantación, respondiendo a la pregunta de cómo el operativo, nulo, oculto y adicional se relacionan con el oficial.

Lo anterior permite el análisis del currículo sustentado en una narratividad previa que ensambla acciones cumplidas y, al mismo tiempo, explica la eficiencia y la eficacia en la implantación. A partir de esto, se puede evidenciar el sentido del currículo como devenir histórico y vivencial de los actores implicados, sin dejar a un lado los procesos explicativos, como el producido por el eclecticismo reflexivo propuesto por Posner.

La imaginación en la implantación del currículo

Si empleamos la imaginación en el contexto de la implantación de un currículo es para evidenciar su proceso poético; cuando el docente interpreta mediante la lectura del currículo oficial debe tomar en cuenta el perfil profesional de la carrera para desarrollar actividades académicas concernientes

a su unidad curricular. De hecho, gracias al alcance y secuencia, las acciones planteadas como objetivos terminales, competencias o potencialidades en el programa analítico conforman el perfil de egreso de una carrera, evidenciando una intencionalidad educativa que se muestra en el perfil profesional.

Este perfil es ficción mientras el proceso de lectura no se lleve a cabo por parte del docente y se ejecute, lo cual define la función del docente como ente que actualiza el discurso educativo presente en la carrera a través del suyo propio, recuperando la función referencial del texto. Al hacer esto la ficción, presente en el perfil profesional, redescubre las acciones humanas, es decir, pasaría a formar parte de la mimesis que establece una distancia entre la experiencia temporal y los discursos, dando cuenta del círculo entre tiempo y narración.

Dicha ficción del perfil presenta una analogía con la metáfora. En este aspecto cabe destacar lo que afirma Sánchez y Plá de Sánchez (1981) cuando dicen que esta "rompe con la categorización introducida en el pensamiento y en la realidad por obra del lenguaje ordinario, pero que, sin poder escapar a su esencia lingüística, categoriza también" (p. 292). En un perfil profesional ocurre algo parecido: este se presenta como un enunciado que categoriza una concepción de ser humano, ciertamente posible, pero aún no dado. El hecho de que todavía no esté dado implica una nueva pertinencia semántica, una visión súbita que desorganiza nuestra percepción cotidiana del ser humano para permitirnos una contemplación diferente de él.

Esta sublimación de las acciones humanas, presente en el perfil de egreso, proviene del

ensamblaje, a través de la elaboración de la trama, de las acciones cumplidas que se dan en los relatos de diseñadores especialistas que crean el currículo oficial, aunque no implica el acercamiento entre predicados que literalmente están distanciados, y esto diferencia al perfil de egreso de la metáfora; al ser ficticio, el docente trata de incorporarlo en los estudiantes y produce el currículo operativo, nulo y oculto haciendo que dicha incorporación sea una imitación creativa del currículo oficial. De aquí deviene que el docente recree las acciones educativas a partir de la didáctica y la intencionalidad educativa del currículo, dándose una interrelación entre currículo y didáctica (Sevillano, 2004).

De esta manera, el docente traduce el perfil, a través de la imaginación, en actividades diseñadas a partir de su propia experiencia para anticiparse mediante una ficción bien combinada. Esta anticipación precede a todo eclecticismo reflexivo que permite analizar el currículo en su adaptación a la realidad educativa y va unida a la estructura del "cómo" propuesta por Heidegger (1951, p. 157) en el círculo hermenéutico. Esta muestra el desarrollo del sentido a través de la relación entre la estructura de anticipación y del "cómo" propia de la pertenencia y finitud del ser ahí. Dicha articulación es el movimiento entre el todo y las partes, en la que intervienen estudiantes y docentes con sus experiencias a través de la intersubjetividad, estructurando lo teórico con lo práctico.

En la incorporación del perfil, la función narrativa sirve tanto para la estructuración de vivencias pasadas como para la anticipación del futuro. Siendo así, la imaginación juega un papel importante porque es una operación noética que posibilita la inter-

subjetividad a través de la apercepción analógica, permitiendo alteridad y la transferencia de experiencias propias a otros por medio de intermediarios. Entonces, el grado de participación de los estudiantes en el currículo operativo va a depender tanto de la experiencia de los docentes como de los enfoques didácticos que utilice, dándose dos momentos interpretativos en la planificación curricular: uno que tiene que ver con las fases de estructuración, en las que el diseñador y los expertos crean el perfil profesional y estructuran toda la carrera; y un segundo momento, en el cual el docente lleva a la práctica el currículo.

Estos dos momentos corresponden a sentidos inmanentes, pertenecientes a dimensiones espacio-temporales diferentes conservadas por la escritura, las cuales muestran las conexiones históricas en el desarrollo de las distintas propuestas curriculares. Estas conexiones históricas están mediatizadas por intersubjetividades largas englobadas en una relación de escribir/leer y enmarcadas en el círculo hermenéutico. A partir de esto, la función narrativa evidencia el desarrollo del sentido en la relación inclusiva de "anticipación" y el "ver cómo" dado en la lectura del currículo oficial.

De aquí surgen las diferencias entre los textos de dicho currículo y el relato. En el segundo se evidencian los tipos de currículos como derivados de interpretación expositiva y sirven para la analítica del currículo, ya que los discursos y hechos educativos, aparentemente heterogéneos, son hilvanados en la "puesta en intriga" (Ricoeur, 2010, p. 17). De esta manera, la función narrativa da respuesta a la pregunta planteada por Posner (2005) acerca de cómo los cuatro currículos

concurrentes modifican al oficial, ya que los concurrentes parten de la abstracción que se hace sobre la narratividad previa de los actores involucrados. Esto va a depender de cada actor y del papel que juega dentro de la implantación.

Entonces, el currículo está sometido a la historia vivenciada por los actores a medida que la carrera va transcurriendo, en la cual las tramas aportan inteligibilidad a los currículos concurrentes, dando pie a que se asuman las actitudes tanto de explicar como de comprender hilvanadas al proceso de lectura. Además, el texto es comprendido no solo como parámetro de medida para medir la capacidad de selección y composición del lenguaje sino como obra discursiva que implica arte, producción y trabajo.

Así mismo, en la implantación de todo currículo al menos se dan dos interpretaciones en la incorporación del perfil de egreso en la realidad de los estudiantes. Una surge de la lectura que el docente hace del programa analítico, de la cual emerge lo que espera del estudiante y lo que realmente dio durante el curso. Este proceso es evidenciado por medio de la función narrativa; cuando el docente cuenta su experiencia, no solamente tiene una pre-comprensión de las acciones que espera que adquieran los estudiantes, sino que proyecta la manera de ejecutarlas para que los aprendizajes se den.

Una segunda interpretación es del estudiante a partir de lo aprehendido durante el curso. Por supuesto, estas competencias generales u objetivos terminales son elementos del perfil de egreso del currículo oficial. En ningún momento estas competencias u objetivos de cada curso son definitivos, sino que se irán modificando y sedimentando a

partir de las sucesivas interpretaciones de los actores involucrados. En dicha dinámica la memoria y la promesa, según Ricoeur (2006), se sitúan

[...] de modo diferente en la dialéctica entre la mismidad y la ipseidad, los dos valores constitutivos de la identidad personal: con la memoria, se acentúa principalmente la mismidad, sin que esté totalmente ausente la característica de la identidad por la ipseidad: con la promesa, la predominancia de la ipseidad es tan abundante que la promesa se evoca fácilmente como paradigma de la ipseidad. (p. 145).

Gracias a esta dinámica, los profesionales graduados de una misma carrera tendrán perfiles de egreso reales diferentes que pueden ser comparados con el currículo oficial, pero nunca habrá una adecuación exacta entre los dos. Esto no debe verse como algo negativo, por el contrario, es la naturaleza del ser humano como fenomenológicamente hermenéutico. Además, existe una distancia entre lo experimentado y lo narrado, la memoria y la promesa; los valores constitutivos de la identidad personal se evidencian en esta heterogeneidad de perfiles reales, que dependerá de los valores de las personas.

Conclusiones

En este aspecto vale lo que afirma Motta (2015) cuando dice que la reflexión “pertenecce al mundo espacio-temporal, esto es, al mundo de nuestra vida cotidiana” (p. 108). Es por esto que en Ricoeur (2010) la finitud vista como pertenencia es de suma importancia. Dicho arraigo de la reflexión al mundo

de la vida cotidiana está mediado por el texto que muestra, en este caso, que el currículo es poético porque implica un hacer.

Esta producción comienza en la planificación curricular y termina en la implantación del currículo, y siendo una actividad objetivadora de la conciencia, está sometido a la interpretación con el propósito de redescubrir y refigurar las acciones humanas para producir cambios educativos. Esta nueva pertinencia semántica es producida por la imaginación anclada a los usos del lenguaje y al discurso.

A partir de esto los relatos pueden ser usados para evaluar la eficacia y la eficiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que parten de la vida y vuelven a ella; cuando se trata de relatos reales, el proceso de catarsis es dual, afecta al lector de los relatos y a quienes lo producen. Además, la imaginación productiva basada en reglas permite ver el desarrollo del círculo hermenéutico por medio de la incorporación, en el discurso de los actores, de las acciones ficticias diseñadas en el programa analítico que han sido creadas para el futuro.

Entonces, la implantación de un currículo no puede ser valorada desde una lógica formal, en la cual existe lo correcto y lo incorrecto. Mediante esta imaginación productiva se da la sedimentación e innovación de las intencionalidades propuestas por el currículo. Este juego con las posibilidades dadas en la realidad está basado en el esquematismo kantiano que ha sido estudiado por autores como Rosales (1993) cuando afirma que el origen de los conceptos e imágenes puras del entendimiento provienen de una referencia mutua entre la

autoconciencia y la intuición sensible, referidas hacia la triple síntesis de la imaginación.

Esto implica que debe ser evaluado, tomando en cuenta la incertidumbre y la heterogeneidad de los aprendices, experiencias del docente y distancias que se establecen entre la vivencia que carece de significatividad y los procesos reflexivos de los actores implicados. El aporte de los relatos es la eliminación de la obliteración del texto, que solo era entendido como documento escrito.

Además, los relatos incorporan el sentido interno de las acciones junto con la noción de elaboración de tramas. En conclusión, se puede decir que el relato es lo más cercano a las vivencias, y la implantación de un currículo es un proceso interpretativo y creativo. Cabe destacar que en el diálogo ecuménico sostenido por Ricoeur (2010) uno de los autores que destaca es Collingwood (1965), quien afirmó que la historiografía no puede separarse de los relatos.

El regreso al pasado se hace a partir de la invención de una trama elaborada que no se encuentra en los documentos, pero que estos autorizan. A causa de esto, la postura de Ricoeur (2010) no es tan radical como las posmodernas, cuya idea es la imposibilidad de estudiar el pasado a través del texto debido a que este no representa ni una intersubjetividad larga, ni subyace ante él una intencionalidad de lo que quiere decir el autor. La posición de Ricoeur (2010) es intermedia. Como lo afirma Grondin (2010), "su idea de fondo [...] es que el ego no puede conocerse directamente por introspección. No se puede acceder al conocimiento de sí mientras mal no se dé el giro de la interpretación" (p. 30).

Este giro se da a partir de los signos, los símbolos y el texto que proceden de la cultura y del esfuerzo que realiza el individuo por existir. Al incluir la implantación del currículo como parte de las actividades objetivadoras de la conciencia, este es constituido en intersubjetividades cortas y largas que permiten el intercambio de sentido mostrado, entre otras cosas, en la función narrativa. A diferencia del posmodernismo, en la fenomenología hermenéutica es necesario que el sentido sea objetivo y no puede ser reducido fenomenológicamente.

Esto es así debido a que el intercambio de signos, símbolos y textos se da con base en el sentido, por lo que el currículo, al igual que todo lo demás, está sometido al giro de la interpretación y a estos intermediarios. Dichos giros de interpretación pertenecen a la historia y a la cultura, y allí proviene su objetividad, fundamentada en la dialéctica entre pertinencia y distanciamiento propios de la existencia. Al estar el currículo en una posición intermedia entre lo teórico y lo práctico, genera procesos de interpretación que no pueden ser reducidos a un desfase curricular. En vez de emplearse una lógica formal, de lo correcto e incorrecto, hay una lógica de doble sentido en la puesta en práctica de un currículo.

La permanencia del sentido objetivo es lo que distingue la postura de Ricoeur (2010) de las posmodernistas con respecto al texto y a todo lo que se da en el mundo. El texto es un modelo que por analogía puede emplearse en la comprensión del sentido de las acciones, el cual es intermediario y hace posible el distanciamiento y, por tanto, las objetividades presentes en la corriente histórica, de la que todos formamos parte.

Así mismo, con lo abordado hasta ahora, la evaluación curricular puede ser estudiada por etapas que van desde las técnicas para interpretar diseños curriculares y su implantación, pasando por una etapa epistémica en la cual se unifican todas las técnicas de interpretar en formas de comprender abarcadas por la ciencia del texto. Por último, se llega a la existencia en la cual se evidencia la dialéctica entre pertinencia y distanciamiento, la implicación del interprete en lo que está interpretando.

Con esto se realiza la vía larga que planteó Ricoeur, pero en el ámbito curricular, sobre todo en la evaluación curricular, sin olvidar los problemas metodológicos propios de la adaptación de un currículo a la realidad. Así mismo, la mimesis y sus tres etapas de prefiguración, configuración y refiguración demuestran que el lenguaje y sus usos no solo se refieren a sí mismos sino hacia la realidad, produciendo un conflicto de interpretaciones que hace emerger la objetividad como sentido común, sustentado en la intersubjetividad larga y mediatizada por la autonomía del texto, que pertenece a la conexión histórica de los actores implicados. En consecuencia, el relato hace evidenciar los currículos operativo, nulo, oculto y adicional, ya que esclarece, articula y puntualiza las vivencias, siempre y cuando el acto de contar esté orientado hacia las experiencias de los actores en la implantación del currículo.

Al mismo tiempo, las relaciones cara a cara son segmentos articulados por esa conexión histórica que hace emerger su tradición y su renovación a través de la interpretación. Entonces, se establece una relación entre la fenomenología hermenéutica y el área de currículo a través de

la experiencia, en la cual se puede distinguir entre el mundo de la vida o el ser en el mundo y las abstracciones propias del área de currículo. Estas abstracciones, que emergen de la experiencia, tienen un sustento epistémico a partir de la semiología y las ciencias de la educación que colocarían al currículo como ciencia de síntesis, mientras los conocimientos del mundo de la vida permiten recuperar la pertenencia del sujeto al mundo de la vida y su vinculación con lo que está interpretando.

Referencias

- Aristóteles (1990). *Poética*. Caracas: Monte Ávila Latinoamérica, CA.
- Arredondo, V. (1981). *Algunas tendencias predominantes y características de la investigación sobre desarrollo curricular*. México D.F.: Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Collingwood, G. (1965). *Idea de la historia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dilthey, W. (1944). *Introducción a las ciencias del espíritu*. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Grondin, J. (2010). De Gadamer a Ricoeur ¿se puede hablar de una concepción común de la hermenéutica? En M. Navia y A. Rodríguez (comp.), *Hermenéutica. Interpretaciones desde Nietzsche, Heidegger, Gadamer y Ricoeur*. Mérida: Universidad de los Andes, Consejo de Publicaciones.
- Guervós, L. (2012). La hermenéutica metódica de Friedrich Schleiermacher. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*, 148-173. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/revistas/0003/09.%20de%20guervos.pdf>
- Heidegger, M. (1951). *Ser y tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, F. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leyva, G. (2012). La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y la teoría social actual, En E. de la Garza y G. Leyva (eds.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 134-198). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Motta, R. (2015). La fundamentación fenomenológica de la sociología comprensiva, En W. Lanza (ed.), *IV Congreso Internacional de Fenomenología y Hermenéutica* (pp. 97-120). Valencia: Ediciones Fundacelac/Vice rectorado académico uc.

Posner, G. (2005). *Análisis del currículum*. (3ª ed.). Bogotá: McGraw-Hill.

Ricoeur, P. (2010) *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II*. (2ª ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Rosales, A. (1993). *Siete ensayos sobre Kant*. Mérida: Universidad de los Andes, Consejo de Publicaciones.

Sánchez, M. y Plá, L. (1981). *Elementos para una filosofía de la metáfora: en torno a la metáfora Aristotélica*. Tomo II: Trabajo de ascenso no publicado. Valencia.

Sevillano, M. (2004). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje de calidad*. Madrid: McGraw-Hill.