



Universidad Autónoma de Querétaro
 Facultad de Psicología
 Maestría en Ciencias de la Educación

4 pda. en
 10/17/04
 2010

**"ELEMENTOS PARA LA CREACIÓN DE UN MODELO DE DISEÑO CURRÍCULAR
 FRENTE
 AL SEGUIMIENTO DE UN MÉTODO DE DISEÑO CURRÍCULAR"**

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de
 Maestro en Ciencias de la Educación

Presenta:
 Alejandro Quetzalcóatl Gutiérrez Granados

Dirigido por:
 Dr. José Ambrosio Ochoa Olvera

SINODALES

Dr. José Ambrosio Ochoa Olvera
 Presidente

Dr. Eduardo Ángel Urretabizkaya Gastañaga
 Secretario

M. en C. Ma. Esther Ortega Zertuche
 Vocal.

M. en C. Ma. Eugenia Mejía Velázquez
 Suplente

M. en C. Ma. Del Carmen Gilio Medina
 Suplente

Mtra. Ma. Guadalupe Rivera Ramírez
 Directora de la Facultad de Psicología

(Handwritten signatures on lines)

Dr. Sergio Quesada Aldana
 Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
 Querétaro, Qro.
 Octubre 2004
 MÉXICO

No. Adq 469.501

No. Título _____

Clas. TS

378.199

9984e

1057312

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo proponer elementos teóricos para la creación de un modelo de diseño curricular y, de esta forma, contribuir al enriquecimiento de dicho campo disciplinario. Se fundamenta en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y la Teoría Sociohistórica de Lev S. Vigotsky. De la Teoría Crítica se enfatiza el valor del pensamiento dialéctico y la discusión sobre el uso de la razón instrumental en el campo de la educación. En relación a la Teoría Sociohistórica se retoman las nociones de enseñanza y aprendizaje entrelazadas por la relación de los conceptos de mediación, internalización, actividad y desarrollo. El interés por este tema de investigación surge al constatar la existencia y hegemonía de distintas metodologías para elaborar diseños curriculares las cuales tienen como denominador común un enfoque técnico-administrativo con un marcado interés instrumental el cual niega la recuperación de la razón en su dimensión crítica. Se asume en la tesis el argumento de que toda propuesta curricular debe ser elaborada como fruto de una serie de decisiones en torno al análisis y reflexión de conceptos como realidad educativa, historia, cultura, postmodernidad, neoliberalismo, globalización, crisis, desarrollo humano, identidad, entre otros, y sobre las consideraciones sobre lo que son y significan individual y socialmente los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación escolar, más que el resultado de la simple y mecánica aplicación de principios técnico-administrativos.

(Palabras clave: educación, desarrollo, racionalidad, dialéctica, modelo, método y currículo).

ABSTRACT

The goal of this thesis is to propose theoretical elements for the creation of a model curriculum design and, in this way, to contribute to the enrichment of this disciplinary field. It is based on the Critic Theory of the Frankfurt School and on the Sociohistory Theory of Lev. S. Vigotsky. From the Critic Theory has been emphasized the value of the dialect thinking and the discussion about the use instrumental reasoning in the education field. From the Sociohistory Theory has been taken the intertwining ideas of teaching and learning because of the relationship of the concepts of mediation, internalization, activity and development. The interest of this research topic comes from stating the existence and hegemony of the different methodologies to elaborate curriculum designs, which have as a common denominator in a technique-administrative focus with a marked instrumental interest, which denies the recuperation of reason in its critical dimension. In the thesis it is assumed the argument that every curricular proposal should be elaborated as a result of a series of decisions around the analysis and reflection of such concepts as a educative reality, history, culture, post modernity, neoliberalism, globalization, crisis, human developments, identity, among others, a good proposal should also take into consideration what the individual and social teaching, learning and school evaluation processes are and their meaning, even more than the result of the simple and mechanical application of the technique-administrative principles.

(Key words: education, development, rationality, dialectical, model, method and curriculum).

DEDICATORIAS

“¡Cuán corta es la palabra y cuán débil mi concepto!

Y esto es de tal manera que lo que digo,
comparado con lo que vi, no basta con decir que es
poco. ¡Oh Luz eterna, que sola en ti resides, sola te
entiendes, y entendida y entendiéndote, te amas y
aspiras!” (Canto XXXIII de la Divina Comedia de
Dante Alighieri).

A mis amados padres Jaime B. Gutiérrez
y Ma. Guadalupe Granados, mis primeros y
perennes maestros y de quienes aprendí que
pedagogía es presencia.

A mi esposa Aracely fuente de esperanza
y cariño en mi existencia.

A mi hija Sofía Raquel cuya sonrisa siempre me
acaricia el alma (y para que en un futuro mis
enseñanzas te puedan ayudar a librar tus propias
batallas).

A mis hermanos Cuitláhuac, Mayahuel,
Ehecatonatihú y Cuauhtli quienes por fortuna son
mis mejores amigos y admirables seres humanos.

Al maestro José Antonio Aguilar
Carbajal quien ejemplifica para mí
los inestimables valores de la
congruencia, la integridad y la
sencillez.

Al Dr. José Ambrosio Ochoa Olvera por la
confianza, respaldo y amistad que siempre me
ha otorgado.

A todas las personas que ocupan
un lugar privilegiado en mi corazón
y mi memoria.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de Querétaro y su Facultad de Psicología, a la Institución y su gente, por brindarme una oportunidad más de desarrollo profesional y humano.

A la Maestra en Ciencias Dolores Cabrera Muñoz por sus enseñanzas en el programa de maestría y el ánimo que me infundió por el estudio de los problemas educativos.

A mis sinodales Eduardo Ángel Urretabizkaya Gastañaga, Ma. Esthér Ortega Zertuche, Ma. Del Carmen Gilio Medina y Ma. Eugenia Mejía Velázquez por el honor que significa para mí el que hayan aceptado revisar, analizar y criticar esta tesis.

Al Dr. José Ambrosio Ochoa Olvera por compartir conmigo su profesionalismo a través de una esmerada y puntual orientación en la elaboración del presente trabajo.

A la Dra. Raquel Toral Calo por generar en mí el coraje para combatir el “mundo de la pseudoconcreción”.

A todos mis admirables y queridos profesores del programa de Maestría.

Al Ing. Fernando De la Isla Herrera por permitirme colaborar a su lado en distintos ámbitos del sistema educativo estatal y aprender de él la vocación del servicio público.

A la maestra Rosa María Pedraza Tovar por sus alentadores consejos y los espacios que me ha brindado para ejercer la docencia.

A todos mis compañeros de generación que con su grata compañía y afectuosa solidaridad bajo el lema “¡aguanten compañeros!” lograron que esta etapa de estudio en mi vida fuera excepcionalmente singular.

Con gran afecto a Alejandra Martínez Guerrero por su grata invitación de siempre continuar hacia las metas fijadas.

A la Lic. Paulina Mejía Velázquez por su amable colaboración en la redacción del Abstract de esta tesis.

ÍNDICE

	Página
Resumen	i
Abstract	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
Índice	v
INTRODUCCIÓN	1
1. EL CONTEXTO CULTURAL DE LA EDUCACIÓN: ENTRE EL NEOLIBERALISMO, LA GLOBALIZACIÓN Y EL DOMINIO DE LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL	6
1.1 Definición de educación	6
1.2 La crisis de la modernidad	7
1.3 El neoliberalismo	14
1.4 La globalización	20
1.5 El dominio de la racionalidad instrumental	24
1.6 Aportes del capítulo para la construcción de un modelo de diseño curricular	26
2. LA VISIÓN INSTRUMENTAL DE LA EDUCACIÓN: EL ACECHO DE LA PEDAGOGÍA POR OBJETIVOS, EL DISCURSO DE LA CALIDAD Y LA LÓGICA EFICIENTISTA	28
2.1 Un acercamiento al concepto de educación	28
2.2 La pedagogía por objetivos	30
2.3 La Tecnología Educativa	33
2.4 El discurso de la calidad educativa	40
2.5 La lógica de la eficiencia	45
2.6 Aportes del capítulo para la construcción de un modelo de diseño curricular	49

3. LA ESCUELA DE FRANKFURT: GÉNESIS DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO	51
3.1 Caracterización de la Escuela de Frankfurt y la Teoría Crítica	51
3.2 La Teoría Crítica y la Teoría Tradicional	53
3.3 La denuncia contra la ideología positivista	55
3.4 La recuperación de la dialéctica	59
3.5 La confrontación con la racionalización irracional	60
3.6 Aportes del capítulo para la construcción de un modelo de diseño curricular	63
4. EL PENSAMIENTO DIALÉCTICO EN LA EDUCACIÓN	65
4.1 El imperio de la pseudoconcreción	66
4.2 Las enseñanzas de la dialéctica	71
4.3 Aportes de la dialéctica al pensamiento educativo y social	75
4.4 Aportes del capítulo para la construcción de un modelo de diseño curricular	79
5. LEV SEMINOVICH VIGOTSKY: UN PENSADOR DIFERENTE	80
5.1 Las decisivas influencias de la niñez	80
5.2 Las pasiones intelectuales	83
5.3 Un ocaso de vida que se volvió promesa	88
5.4 Aportes del capítulo para la construcción de un modelo de diseño curricular	90
6. EL ENTENDIMIENTO DEL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES EN VIGOTSKY	92
6.1 Las funciones psicológicas superiores	92
6.2 La mediación	94
6.3 La internalización	95
6.4 La actividad	96
6.5 El desarrollo	98
6.6 Aportes del capítulo para la construcción de un modelo de diseño curricular	101

7. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LA PERSPECTIVA DE VIGOTSKY	103
7.1 Concepción de enseñanza	103
7.2 El sentido de la educación para Vigotsky	104
7.3 La concepción de aprendizaje	105
7.4 Aprendizaje y desarrollo	108
7.5 La zona de aprendizaje próximo y el aprendizaje	109
7.6 Aportes del capítulo para la construcción de un modelo de diseño curricular	113
8. LA CREACIÓN DE UN MODELO DE DISEÑO CURRICULAR FRENTE AL SEGUIMIENTO DE UN MÉTODO DE DISEÑO CURRICULAR	115
8.1 La complejidad del término currículo	115
8.2 Definiciones de método y modelo	120
8.2.1 El seguimiento de un método	121
8.2.2 La creación de un modelo	122
8.3 Elementos de un modelo de diseño curricular frente al seguimiento de un método de diseño curricular	123
9. CONCLUSIONES	137
BIBLIOGRAFÍA	145

INTRODUCCIÓN

El objetivo de la presente Tesis de Maestría es proponer elementos teóricos para la creación de un modelo de diseño curricular y enriquecer de esta forma dicho campo disciplinario. Para ello se recurrirá fundamentalmente a la Teoría Crítica y la Teoría Sociohistórica. La primera generada al interior de la Escuela de Frankfurt y la segunda proveniente del trabajo intelectual de Lev S. Vigotsky.

De la Teoría Crítica se enfatiza el valor del pensamiento dialéctico y el argumento de la “razón instrumental” en el ámbito educativo. De la Teoría Sociohistórica se retoma la noción de aprendizaje entrelazada por la interacción de conceptos como desarrollo, internalización, mediación y actividad.

El interés por desarrollar este tema surgió al constatar la existencia y hegemonía de la metodología de diseño curricular propuesta por José A. Arnaz (1996) en su obra La planeación curricular la cual se caracteriza por un marcado interés instrumental que, desde la perspectiva de esta tesis, niega la recuperación de la razón en su dimensión crítica. Se considera que tal enfoque simplifica burdamente una **realidad educativa** concebida como compleja y dinámica.

Además de criticar esa metodología de planeación curricular, se incursiona en la propuesta de elementos teóricos para configurar un modelo de diseño curricular diferente a lo que aquél niega, esto es, la historicidad y la subjetividad en todo quehacer humano, la construcción de la identidad en los sujetos, la dimensión crítica de la razón, el compromiso por la transformación de la realidad.

El valor de la propuesta de creación de un “modelo” ha de ser valorada frente a las opciones que para el diseño curricular existen actualmente y lo que cada una de ellas aportan a la fundamentación teórica y metodológica que se expresa en una práctica docente determinada.

La estructura de la tesis se compone de ocho capítulos más la redacción de las conclusiones.

El capítulo I se denomina “El contexto cultural de la educación: entre el neoliberalismo, la globalización y el dominio de la razón instrumental”. Tiene como fin el presentar un escenario donde las instituciones sociales, entre ellas la

escuela y la educación que imparte, se ven afectadas por la aplicación de las políticas neoliberales en un mundo innegablemente interconectado entre sus diversas naciones y regiones geográficas y como esta misma globalización tiene profundas implicaciones en el ámbito social, cultural, incluso individual y no únicamente en los terrenos de la economía, la política y las telecomunicaciones. Tal ambiente contemporáneo sirve, a su vez, de impulso al dominio de la “razón instrumental” que en este primer apartado se describirán sus formas, medios e intereses al momento de actuar en el terreno social.

El capítulo II se titula “La visión instrumental de la educación: el acecho de la pedagogía por objetivos, el discurso de la calidad y la lógica eficientista”. Se desea enfatizar cómo surgen y se desarrollaron las propuestas de la pedagogía por objetivos y la tecnología educativa, ambas de origen norteamericano, así como sus implicaciones en la consolidación de una propuesta de diseño curricular que se volvió hegemónica en México. No menos importante es la discusión que se plantea sobre los discursos de la calidad educativa y las propuestas de mejora de la educación con un marco conceptual encuadrado en la lógica de la eficiencia y en donde ambas enfatizan aspectos de la planeación (como definir los objetivos curriculares, seleccionar los contenidos, caracterizar los instrumentos de evaluación requeridos, diseñar las experiencias de aprendizaje, entrenar a los profesores, elaborar los recursos didácticos, adaptar las instalaciones físicas, entre otros) dentro de la institución y el correspondiente sistema escolar. Elementos de la planeación que, por otra parte, llegan a ser considerados por encima e independientes de los propios aspectos curriculares.

El capítulo III es nombrado “La Escuela de Frankfurt: génesis de un pensamiento crítico”. Este capítulo caracteriza a la propia Escuela de Frankfurt y su Teoría Crítica, además de explicar la denuncia de los intelectuales que formaron dicha escuela dirigida contra la ideología positivista y la que denominaron como la racionalización irracional. Desde este capítulo se comenzará a describir la importancia de la recuperación del pensamiento dialéctico para entender los problemas de la realidad educativa, entre ellos el que nos ocupa: el diseño curricular.

Como IV capítulo se tiene “El pensamiento dialéctico en educación” y tres son sus aportes a la tesis: a) la denuncia del imperio de la pseudoconcreción, es decir, la visión de un mundo colonizado por el ánimo del poder y el control en todos los ámbitos de la vida individual y social; b) las enseñanzas de la dialéctica en el terreno teórico-metodológico y; c) los aportes de la misma para el desarrollo de un pensamiento educativo y social innovador (comprometido con la transformación de la realidad, su enriquecimiento y la disminución de sus injusticias e irracionalidades).

El capítulo V se intitula “Lev Seminovich Vigotsky: un pensador diferente”. En este apartado se desarrolla la teoría de este pensador ruso; sin embargo, la justificación propia de este apartado radica en que la descripción y análisis de la vida de esta autor inspira valores como la armonía, la pasión, la imaginación, el compromiso cívico y social, la sensibilidad y el espíritu estético (los cuales en el desarrollo de la tesis serán referidos como importantes elementos para la creación de un modelo curricular), además este apartado realiza un detenido estudio sobre la biografía de Vigotsky para apoyar algunas suposiciones sobre la génesis de sus concepciones innovadoras en el campo de la psicología educativa y la didáctica.

El capítulo VI es “El entendimiento del desarrollo de los procesos psicológicos superiores en Vigotsky” que argumenta el proceso de aprendizaje humano entendido desde los conceptos de la Teoría Sociohistórica elaborada por Lev S. Vigotsky. Para ello este apartado revisa una trama conceptual integrada por el desarrollo, la internalización, la mediación y la actividad, e interactuando todos ellos en torno a las denominadas funciones psicológicas superiores.

El capítulo VII “La enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de Vigotsky” continua el abordaje de las funciones psicológicas superiores y describe como las investigaciones teóricas, metodológicas y experimentales de Vigotsky desembocaron en creativas explicaciones sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano, las cuales a su vez han tenido trascendentales consecuencias en el terreno de la didáctica, la pedagogía y la psicología educativa. En este apartado se señala cuál es el sentido social que la educación ha de tener de acuerdo a este admirable pensador y también se recupera, junto

con los elementos ya señalados, su original concepción de zona de desarrollo próximo frente a la necesidad de contar con una concepción de aprendizaje en la reflexión curricular.

Cada uno de los siete capítulos presentados tiene al final de su exposición un sintético listado de aportes para la creación de un modelo de diseño curricular. Todos estos aportes son recuperados en el capítulo VIII “La creación de un modelo de diseño curricular frente al seguimiento de un método de diseño curricular”. En este apartado se dará cuenta de la complejidad del término currículo, discusión que conducirá a la idea de que toda definición de currículo implica una toma de posición ante la realidad educativa. Posteriormente, se contrastarán las concepciones de seguimiento de un método versus creación de un modelo en relación al diseño curricular. En tal comparación entre método y modelo no se trata de adjetivar entre lo adecuado o inadecuado, lo valioso o trivial, sino en esencia, la intención es señalar lo que una opción de diseño puede implicar frente a otra, lo que es enfatizado por el método y lo que es recuperado por el modelo, lo que uno profundiza y el otro descarta, lo que uno visualiza y el otro deja de percibir dentro de las grandes decisiones de elaboración del currículo.

En el capítulo VIII “ La creación de un modelo de diseño curricular frente al seguimiento de un método de diseño curricular” se encuentra el objetivo de este trabajo de tesis: presentar elementos teóricos para la creación de un modelo de diseño curricular que sirva para fundamentar las decisiones que el mismo involucra. En específico, la definición de un marco teórico referencial, la elaboración de un proyecto curricular propiamente dicho y la confección de un sistema de evaluación curricular.

El apartado IX “Conclusiones” presenta una perspectiva sobre nuevas líneas de estudio y reflexión dentro del campo disciplinario del diseño curricular.

La presente Tesis de Maestría se nutre de fuentes documentales para fundamentar los supuestos epistemológicos, pedagógicos y didácticos que deben ayudar a desafiar críticamente una visión técnica e instrumental que de manera hegemónica ha ocupado los espacios del debate en el campo disciplinario del diseño curricular y enfatizar y argumentar la necesidad de construir una teoría

curricular que, precisamente, sea una opción ante tal visión sobre la confección del currículo.

Antes de dar paso a la exposición del trabajo, se considera necesario mencionar una valiosa crítica al mismo realizada por el Dr. Eduardo Ángel Urretabizkaya Gastañaga, en el sentido de que toda propuesta curricular debe necesariamente abordar un estudio mucho más profundo y detenido sobre el ámbito de la psicología educativa, las teorías del aprendizaje y la teoría del conocimiento: lo cual no se realiza en la presente tesis. Dichos ámbitos enriquecerían la comprensión de procesos mentales clave para crear sentidos e intencionalidades diferentes e innovadores en el diseño curricular a partir del estudio de la percepción, el descubrimiento, el reconocimiento, la imaginación, el juicio, la memorización, el propio aprendizaje, el pensamiento y el lenguaje. Además, toda reflexión sobre paradigmas y teorías provenientes de la psicología educativa proporciona perspectivas importantes para enfrentar momentos cruciales en el diseño curricular como la selección de objetivos u orientaciones, la discriminación de contenidos, el establecimiento de secuencias de aprendizaje y el poder tomar decisiones trascendentales para el acto educativo como la manera de enseñar (didáctica y pedagógicamente hablando), así como la forma de evaluar. Se asume la crítica expuesta, y si bien la ausencia anotada es consecuencia de haber acotado los asuntos a tratar en esta tesis, de ninguna manera es minimizado el señalamiento quedando como una deuda de pendiente tratamiento.

1. EL CONTEXTO CULTURAL DE LA EDUCACIÓN: ENTRE EL NEOLIBERALISMO, LA GLOBALIZACION Y EL DOMINIO DE LA RACIONALIDAD INSTRUMENTAL.

El objetivo de este capítulo consiste en describir analíticamente el contexto cultural actual en donde la educación se desarrolla en interrelación con otras instituciones sociales. Se parte de la idea de que tal contexto se caracteriza principalmente por la denominada crisis de la modernidad en la cual se presentan tres fenómenos íntimamente relacionados: el neoliberalismo, la globalización y el dominio de la racionalidad instrumental en los diversos ámbitos de la vida y la convivencia humana.

Se iniciará con una definición de educación en el entendido de que ésta es un elemento que influye en, y a su vez es resultado de, la configuración de una sociedad dada en tiempo y espacio específicos. De esta forma, en el desarrollo del presente apartado de tesis se analizará como la concepción y sentido de la educación se han visto transformados en la sociedad global y neoliberal de los últimos lustros, sin olvidar que tales cambios cobran especial particularidad en una sociedad como la mexicana frente a otras naciones o regiones del mundo que también manifiestan graves desigualdades socialmente hablando y otras rebosantes de poder e influencia en lo político, económico y cultural.

1.1 Definición de educación.

La educación es un proceso de inculcación y asimilación cultural por medio del cual las distintas generaciones conocen, incorporan y transforman el patrimonio cultural de sus antecesores o contemporáneos. La educación es para Da Silva (1995) una "invención social" ya que tiene una génesis histórica que ha sido el resultado de elecciones e imposiciones sociales frente a otras posibilidades que fueron descartadas. Tal es la razón por la cual la perspectiva histórica siempre resulta útil y enriquecedora en el análisis de la educación para entender lo que ella es y lo que ella pudo haber sido.

En la presente tesis se asume el argumento que la educación recibe su significación del propio desarrollo del sistema capitalista del que es una expresión

y cobra especiales particularidades según su posición de centro o periferia en relación con la geopolítica del poder mundial. Se define al capitalismo como un modo de producción caracterizado en lo económico por la búsqueda de lucro por parte de particulares y en la propiedad privada de los medios de producción. Para el caso de México, se considera que el país pertenece a la categoría de países de reciente industrialización e insertados en la lógica del libre mercado. La población mexicana vive mayoritariamente en centros urbanos y el resto en el ámbito rural en condiciones de grandes desventajas en calidad de vida respecto a las ciudades y, en general, la nación reporta graves desigualdades de clase caracterizadas por la extrema pobreza y la extrema concentración de la riqueza.

Se reconoce que las determinaciones más fuertes de la educación provienen de su papel económico en tanto a que contribuyen a la reproducción de las relaciones sociales de producción; de su papel político, en tanto instrumento de dominación o alianza entre clases sociales; de su papel ideológico, otorgando una base para el entendimiento de la realidad social y su aceptación; y, finalmente, de su rol en los procesos socialización. Entender la educación, su dinámica y conformación, consiste en recuperar su historia y su contexto.

1.2 Crisis de la Modernidad.

Hoy la educación acompaña la crisis de la idea de modernidad. Antes de explicar esta afirmación, es necesario definir los términos crisis y modernidad.

Por crisis se entiende una situación peligrosa o difícil, de aparición repentina o agudización de una situación problemática, situación que en este documento se asume como la veloz desestructuración del espacio social en donde los sujetos encontraban apuntalamiento y sostén para sus procesos socializadores en las instituciones como la familia, la escuela, el trabajo, los partidos políticos y organismos gubernamentales, entre muchas otras, que son responsables de brindar las significaciones necesarias para conferir sentido al ser social. En la crisis de la modernidad, las significaciones tradicionales se erosionan, y como consecuencia los sujetos pierden de vista el sentido y la funcionalidad del orden social establecido. Por otro lado, la modernidad se define como un proceso

de organización del mundo social caracterizado por la racionalización como único principio de organización de la vida personal y colectiva y asociada a la idea de la secularización.

Desde el enfoque teórico de Max Weber, el concepto de racionalización posee una dimensión histórica. Este autor considera que la civilización occidental se ha visto sometida un proceso de racionalización, es decir, a un predominio creciente del tipo de acción racional con arreglo a fines en todas las esferas de actividad humana. Se actúa racionalmente con arreglo a fines quien orienta su acción por el fin, medios y consecuencias implicadas en ella y para lo cual sopesa racionalmente los medios con los fines, los fines con las circunstancias implicadas y los diferentes fines posibles entre sí; en todo caso quien no actúe ni emotivamente ni con arreglo a la tradición (Weber, 1987).

Sin embargo, no es sólo el predominio de la acción racional de acuerdo a fines lo determinante para caracterizar la racionalización. El otro elemento que distingue al proceso de racionalización consiste en que el cálculo de medios adecuados se basa en conocimientos producto del desarrollo científico y tecnológico que son universales desde el sentido de que son demostrados empíricamente y no dependen del contexto cultural para su validez.

Ampliando el concepto de modernidad, se anota que ésta no es sólo el cambio de una sociedad que ya no busca organizarse y obrar de conformidad con una revelación divina o con una esencia nacional; la modernidad no es sólo el puro cambio o la sucesión de nuevos acontecimientos; es difusión de los productos de la actividad racional, científica, tecnológica, administrativa. La modernidad implica la creciente especialización y en las actividades desarrolladas al interior de los ámbitos de vida social, político, económico, familiar, religioso, del arte entre muchos.

La modernidad plantea el fin de una prehistoria y el comienzo de un desarrollo impulsado por el progreso técnico, la liberación de las necesidades y el triunfo del espíritu. La idea de modernidad reemplaza en el centro de la sociedad a las entidades divinas por la ciencia y deja las creencias religiosas para el seno de la vida privada. No basta que se hallen presentes las aplicaciones tecnológicas de

la ciencia para poder hablar de sociedad moderna, también puede referirse que la actividad intelectual tenga garantías contra propagandas políticas o creencias sectarias; que la impersonalidad de las leyes protejan contra el nepotismo, el clientelismo y la corrupción; que las administraciones públicas y privadas no sean instrumentos de poder personal; que la vida personal y pública se hallen separadas, como deben estarlo las fortunas privadas y el presupuesto del Estado o de las empresas.

El concepto de modernidad se encuentra asociado al de racionalización. Renunciar a uno equivale rechazar el otro. El momento histórico de mayor identificación del pensamiento occidental con la modernidad puede señalarse cuando ésta quiso pasar del papel esencial reconocido a la racionalización a la idea más amplia de una sociedad racional, en la cual la razón rige no sólo la actividad científica y técnica sino también el gobierno de los hombres y la administración de las cosas. Lo que llevó a imaginar la equivalencia de sociedad con orden, como una arquitectura fundada en el cálculo, de una sociedad que utiliza la razón como instrumento al servicio del interés y placer del individuo o como arma crítica para liberar una naturaleza humana que había sido aplastada por la autoridad religiosa y tradicional.

La idea de modernidad, como triunfo de la razón y de su idea de progreso lineal e indefinido, la productividad racionalista, la concepción positivista del mundo, las tendencias etnocéntricas y coloniales a imponer modelos de verdad, bondad y belleza propios de occidente como el modelo superior, así como la concepción homogénea del desarrollo humano que discrimina las diferencias de raza, cultura e historia, se desmorona ante las evidencias del devenir de la humanidad en el siglo XX y, actualmente, se encuentra agotada, al igual que sus consideraciones de una ideal correspondencia entre cultura científica, desarrollo tecnológico-administrativo y una sociedad libre de coacciones que equilibrara la ley y la vida personal y de grupo.

Touraine (2000) comenta que “la fuerza liberadora de la modernidad se agota a medida que ésta triunfa. Apelar a la luz puede conmover cuando el mundo está sumido en la oscuridad de la ignorancia, en el aislamiento y en la esclavitud”.

A esta sentencia se agregarían como graves males contemporáneos la marginación, pobreza y subordinación social de millones bajo el poder de diversos grupos que detentan la fuerza para el sometimiento en las esferas culturales, políticas y económicas. El cariz noble de la palabra racionalización cuando ésta introduce el espíritu científico y crítico en ámbitos antes dominados por la autoridad tradicional o la arbitrariedad de poderosos se ve contrastada en nuestros días, por ejemplo, cuando designa el taylorismo y otros modos de organización del trabajo que quebrantan toda ética laboral al estar al servicio de utilidades económicas, indiferentes a las realidades fisiológicas, psíquicas y sociales del trabajador. La modernidad sacó del silencio y aislamiento de los límites estrechos de la cultura local a la sociedad occidental y la integró a la sociedad y a la cultura de masas; sin embargo, ahora se vive en medio del ruido, así como la destrucción de ecosistemas, y el individuo se siente perdido y confundido en la muchedumbre y los bombardeos de información fragmentada de los medios de comunicación y su agresiva propaganda, que con su énfasis en la comunicación visual roba los lenguajes para que los individuos y sus grupos se vean imposibilitados para pensarse a sí mismos. Frente a la lucha de antiguos regímenes autoritarios se han creado nuevos igualmente tiránicos contra todo proyecto de desarrollo humano.

Este agotamiento de la idea de modernidad es inevitable, "() puesto que la modernidad se define, no como un nuevo orden, sino como un movimiento, como una destrucción creadora" (Touraine, 2000). Este agotamiento se transforma en un sentimiento angustioso por la falta de sentido de una acción que ya no acepta como criterios sino únicamente los de la racionalidad instrumental.

La crisis de la modernidad es expresada como la crisis histórica de la razón y su efecto: la racionalización. Como ya se definió, la racionalización significa la implantación de la acción racional con arreglo a fines, de la organización de los medios y de la elección entre alternativas. Este modo de actuación que, en el devenir histórico, se ha expandido a distintos ámbitos sociales y está en consonancia con el desarrollo de la industrialización del trabajo social lleva como consecuencia la penetración de los criterios de acción instrumental en todos los demás ámbitos de la vida tal como señala Habermas

(1968). Así, la racionalización de la sociedad coincide con la institucionalización del progreso científico y técnico. En la medida de que ambos se incrustan en las demás esferas institucionalizadas de lo social, uno de sus impactos es la transformación y, a veces, la eliminación de antiguas legitimaciones. Nuevamente Habermas (1968) comenta que el reverso de una creciente racionalidad de la acción social es la secularización y el desencantamiento de las imágenes del mundo que orientan la acción, es decir, de la tradición cultural en general.

Se impone, paulatinamente en la cultura occidental moderna, una hegemónica forma de entender y actuar en la realidad caracterizada porque la racionalidad formal en la que toda acción que se pueda calcular y cuantificar y que lleva al logro de la meta o ganancia planteada es eficaz. Esta racionalidad es parte imprescindible del “espíritu del capitalismo” que describió Max Weber (1989), entendido como los valores y actitudes ante la vida, que están entretnejidos con el sistema burocrático de poder y autoridad, con la “matematización” de los procesos de toma de decisiones tanto en las empresas privadas como en la administración pública, y con la propiedad privada de los medios de producción que controla el dinero y los sistemas de comercio. De esta forma, la sociedad moderna es una sociedad racional y la racionalidad ha hecho posible el capitalismo, y el capitalismo se basa en ella y, finalmente, la escuela es una institución que es parte de este sistema económico, político y cultural.

En su análisis sociológico, Israel (1988) apunta que el proceso de racionalización ha creado máquinas y sistemas de organización para el trabajo sin vida o con el espíritu petrificado, que tienen el poder de obligar al hombre a servirlos y a determinar en forma dominante sus ámbitos de vida laboral y social. La máquina viviente constituida por la organización burocrática es también un espíritu petrificado, con sus expertos especializados, su demarcación de competencias, sus reglas y sus relaciones de autoridad ordenadas jerárquicamente. Una maquinaria cuya presencia ha convertido también la razón tecnológica y burocrática en razón política que se propone como benéfica para todos los grupos sociales, y tal propuesta se realiza con tal énfasis que pareciera

que “toda contradicción parece irracional y toda oposición imposible” (Marcuse, 1985).

Hoy día se presenta un discurso hegemónico en el cual el concepto se contrae a las imágenes ofrecidas, en donde las explicaciones son fórmulas que se autovalidan, en donde se inmuniza contra la crítica y la contradicción, y las cosas y las personas se identifican únicamente con su función, todo ello es evidencia de que la racionalidad formal, y el sistema económico que la ostenta como referencia de operación, incluye ciertos valores que son su ideología: una forma de justificar los actos de ciertos grupos que ejercen poder y dominación sobre otros.

Esta ideología tiene el poder de determinar el nivel de realidad en el que se llevarán a cabo las discusiones y los actos. Por nivel de realidad se entiende que toda sociedad crea un clima mental, en el que ciertos hechos y sus relaciones mutuas se consideran fundamentales y merecen el calificativo de reales, mientras que otras ideas son calificadas de fantásticas, utópicas o poco realistas. En toda sociedad hay una interpretación de la realidad, “generalmente aceptada”. En este sentido Dieterich (1995) afirma que toda sociedad establece un conjunto de ideas respetables mediante sus convenciones y aplica al ostracismo a todas las demás, considerándolas diabólicas, subversivas o indignas.

La intención de la ideología que enmarca el poder económico y político mundial es ahora, frente a los países pobres, y como eufemismo denominados en “vías de desarrollo”, la minimización del sujeto explica Zemelman (1999), como una disminución de la capacidad del ser humano de construir su destino, de ver las diferencias y de construir su realidad, “un ser humano mínimo, un sujeto que apetezca lo mismo, que no demande excesivas cosas, en una palabra, que no ejerza presiones, que viva feliz en el equilibrio. Y ese equilibrio es para América Latina, la pobreza y la marginalidad”.

Pobreza y marginalidad aparecen como dos rasgos definitorios de esta época llamada postmodernidad. Concepto nada fácil de exponer dada la gran discusión que sobre el mismo se ha gestado en los últimos años, pero tentativamente se adoptará en este trabajo el entendimiento de que es, en pocas palabras “la autocrítica del pensamiento moderno y el inicio de otras

modernidades de ahí el malestar que produce” (Carrizales,1991). Así, la postmodernidad se despidió de los grandes principios, relatos y promesas que fundamentaron la modernidad, para abrirse a una “episteme” de indeterminación, discontinuidad y un pluralismo social contradictorio. Pérez (2000) caracteriza el pensamiento postmoderno con las siguientes peculiaridades que se mencionan a continuación:

- Desfondamiento de la racionalidad. Al desvanecerse los relatos, se impone el pensamiento débil, tentativo, prudente, consciente de su constitutiva relatividad y contingencia (no confundirse con el pensamiento único que impone la ideología social dominante como norma de actuación y criterios de legitimidad).

- Pérdida de fe en progreso. La pérdida de fe en el progreso lineal, acumulado e ilimitado es un elemento clave en el desvanecimiento de los grandes relatos modernistas.

- Pragmatismo como forma de vida y pensamiento. Agotada la retórica de los grandes relatos, se recurre a la búsqueda del placer y la satisfacción del presente sin demasiada preocupación ni por sus fundamentos ni por sus consecuencias.

- Desencanto e indiferencia. La pérdida de fe en el progreso y la carencia de fundamento estable y seguro del saber y del hacer conduce a la generalización del desencanto, a la indiferencia y con frecuencia al cinismo.

- Primacía de la estética sobre la ética. El medio es el mensaje y el continente desaloja al contenido. La valoración del hecho se realiza a partir de su imagen y no por su sentido y consecuencias en el mundo humano.

- Crítica al etnocentrismo y la universalidad. Si no hay una forma óptima, racionalmente fundada, de ser en el mundo, cualquier configuración cultural o cualquier modo de ser individual o colectivo puede reivindicar su legitimidad. Nos encontramos ante el abismo de afirmar que todo se vale por el mero hecho de existir.

- Aldea global. La telépolis es la aldea global donde se producen sin límite espacial ni temporal los intercambios acelerados entre individuos y culturas acercando las diferencias y generando homogeneidad.

- Impulsados por la idea de la legitimidad de la diferencia e impulsados por la necesidad de afirmar la identidad resurgen los fundamentalismos, localismos y nacionalismos.

- Historicismo, fin de la historia, es una concepción en la cual se considera que, por lo menos para la humanidad de occidente, ha entrado a un estadio en donde la evolución sociocultural, política y económica se ha detenido, pues la democracia formal y el libre mercado permiten la pluralidad, plasticidad y flexibilidad requeridas para no tener que modificarlas como exigencia de desarrollo.

1.3 El neoliberalismo.

Para entender como se configura el propio pensamiento postmoderno, y las razones de su presencia mundial, debemos revisar con mayor detalle otros tres fenómenos, y que de hecho son el motivo del presente capítulo: el neoliberalismo, la globalización y el dominio de la racionalidad instrumental.

En el proyecto neoliberal dice Glazman (2001) que el bienestar del Estado sustituye al Estado de Bienestar. En otras palabras, el neoliberalismo tiende a reducir las expectativas sociales y a privilegiar el individualismo. Como ideología, postula la preeminencia del mercado y de la libre competencia, de donde derivan tesis económicas, políticas y sociales presentadas como beneficiosas y promovidas por los organismos reguladores de la economía mundial.

“En lo económico se postula la reforma estructural de la propiedad agraria e industrial, la reconversión de la planta productiva y la flexibilización de los mercados de trabajo, de capitales, de tecnologías, de patentes, investigación e información. Se promueve la privatización de las empresas y los servicios, la supresión del Estado benefactor y el fortalecimiento del capital privado, así como la reordenación de la economía en función del mercado internacional, el aliento a las exportaciones, la apertura del capital extranjero y la internacionalización del

mercado interno" (Latapí, 1995) . Esencialmente, el Estado se presenta como un facilitador del mercado y su desarrollo.

La gestión estatal, desde la perspectiva del neoliberalismo, se plantea como irresponsable ante el presente y responsable ante el futuro, ya que legitima las medidas en materia de política económica en nombre de una "realidad" para hacer posible el "futuro". Al ubicar la realidad en el futuro se reduce la importancia del actuar presente y desplaza la atención hacia el mañana: en el discurso político se manifiesta que los sacrificios actuales tienen sentido porque se construye un mejor escenario futuro.

Ya se mencionó en el presente documento que los grupos que detentan una ideología dominante tienen la facultad de definir una "realidad". Pues en el neoliberalismo, la realidad se convierte en una categoría definida y definitoria. Se expresa que "hay una realidad que afrontar", o bien que existe "una lectura correcta o incorrecta de la realidad", ante la confrontación ideológica con otros grupos sociales quienes, incluso, se les llega a tachar de "malos lectores de la realidad", necios ante la evidencia de las cosas, caducos en el diseño de alternativas, imprácticos, conflictivos. Ante tal diagnóstico el poder hegemónico determina la opción de la exclusión del sistema a aquellos grupos sociales.

Se acepta que las tendencias neoliberales tendrán grandes costos sociales para los países pobres en donde se desarrollen, como la caída de los salarios o la pérdida o la no-generación de fuentes de trabajo, por lo menos en una etapa transitoria y, por tanto, se recomienda la implementación de políticas y programas sociales compensatorios para reducir la probabilidad de conflictos sociales. Todo bajo el argumento de que, también en un futuro, el bienestar personal y la calidad de vida se verán beneficiadas por la distribución de las ganancias.

Considera Latapí (1995) que para el proyecto neoliberal son fundamentales las políticas de ajuste, a las que se les define como el conjunto de medidas y decisiones públicas cuyo propósito no es otro que eliminar o reducir sustancialmente los obstáculos y trabas que impiden el uso adecuado de los factores de la producción para así acelerar el desarrollo económico de los países.

Esto conduce a plantear reformas estatales que impliquen nuevas ideologías y nuevas formas de relación social. En este sentido, se busca reemplazar las diferencias políticas y sociales, impulsar el individualismo y reforzar la competitividad y la eficiencia.

Así pues, como doctrina económica, el neoliberalismo implica elementos axiológicos que afectan, que buscan afectar, la organización social, las funciones del Estado y las valoraciones de las personas.

Sobre esto último cabe señalar que se fomenta el aprecio de la competitividad y la iniciativa del sujeto, en contraposición de la idea de solidaridad y cooperación desinteresada por el bienestar colectivo. Tratará de formar una mentalidad pragmática y calculadora de costos-beneficios, incluso en lo relativo a las esferas de lo sentimental y cultural, y muy orientada a encontrar satisfacción en la posesión de las cosas, el consumo estandarizado de bienes y modas, el gozo del lucro y la ostentación de estatus como motivos de vida.

La ideología neoliberal es fatalista pues de una realidad social y cultural se pasa a una realidad "natural". Desde este punto de vista sólo resta, en el caso de la educación, adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Latapí (1996) añade la idea de que la evolución de la economía mundial por los cauces establecidos se acata como dato inmutable, de ninguna manera revisable por criterios ya no digamos éticos sino de simple viabilidad para el conjunto de la humanidad. Y es en este marco ideológico donde se sitúan muchos de los esfuerzos por modernizar la educación.

En México se le ha conferido, en los últimos años, un importante rol a la lógica empresarial que promueve el neoliberalismo a escala global, así como su muy particular modelo de privatización como organizador de la sociedad. De esta forma, la visión de mercado tiene una influencia preponderante en la orientación, decisiones, acciones y contenidos de la transformación de la educación nacional en todos los niveles y sistemas que la componen.

Los grupos hegemónicos que tienen el poder económico y político en México postulan que los cambios que promueve el neoliberalismo otorgan viabilidad al proyecto de crecimiento nacional. Sin embargo, tal cambio conlleva

una grave crisis para la educación pública cuyos efectos más sentidos e importantes son de acuerdo a Aboites (1995):

- a) Alejamiento progresivo de la educación de las necesidades reales de la sociedad mexicana.
- b) Tendencias excluyentes en la participación (direccionalismo burocrático) y asistencia (cobertura) en los sistemas educativos.

Esta crisis es resultado de las políticas neoliberales que encuadran la realidad educativa en un modelo económico y de ejercicio del poder, del cual resulta una identificación entre el sistema educativo y el sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre alumnos y padres de familia y demandantes de servicios y clientes, entre relaciones pedagógicas y relaciones de insumo-producto: todo ello posible por la abstracción de aspectos esenciales de la realidad educativa. De esta manera, no es extraño que la orientación de la política educativa consista en dejar librada a la misma al mercado y la competencia, de forma tal que éstos determinen el tipo, cantidad y calidad de educación a administrar a los mexicanos. Finalmente, debe apuntarse que tal propuesta es congruente con el principio ideológico del neoliberalismo en el cual los mecanismos de mercado son superiores a cualquier otra forma de coordinar la actividad humana.

Los proyectos, recomendaciones y programas elaborados para atender la educación nacional por el propio gobierno, los adaptados o adoptados provenientes de organismos internacionales, son planteados como vehículos de apoyo para el progreso y la elevación de la calidad educativa. Se erigen bajo la bandera del desarrollo sostenible o el mejoramiento del capital humano, en todo caso, como elementos indispensables para mejorar la vida de los ciudadanos y sus familias. Pero un análisis crítico revela lo demagógico de las argumentaciones que usualmente portan tales acciones, como el decir que la pobreza en América Latina (u otros continentes o regiones) proviene de su deficiente educación, tal como enuncia Dieterich (1995) cuando escribe que “la deuda externa, la corrupción, el proteccionismo del Primer Mundo, los terms of trade, la falta de ahorro interno, los gastos militares, el impedimento de cualquier reforma profunda

(...) por parte de Estados Unidos y sus aliados, en fin, hay una serie de factores objetivos políticos y económicos que explican con sobrada razón el por qué de la permanente crisis económica latinoamericana de las últimas décadas”.

México ha pagado un alto precio al integrar su economía al mercado mundial ya que el balance de los hechos evidencia que se ha desarticulado violentamente el tejido social al alejar a sectores mayoritarios de la sociedad de niveles básicos de vida, justicia social y conductas democráticas. El estado de crisis es tal que algunos analistas comienzan a coincidir en que no se está frente a un hecho pasajero, producto de la inestabilidad generado por un cambio rápido de modelo económico, sino que parece más bien tratarse de un fenómeno creciente de desordenamiento en lo político, y exclusión y debilitamiento en lo social, que es inherente al propio modelo neoliberal cuando se aplica, como en un círculo vicioso, en sociedades de extrema desarticulación (Zermeño, 2001). Este diagnóstico parece congruente con aquél de Viviane Forrester (1997) en el cual argumenta que toda la gente considera que la crisis mundial que hoy se vive es pasajera, y de ninguna forma significa un régimen nuevo y dominante; al respecto comenta que este régimen “(...) en poco tiempo no se apoyará sobre sistema de cambio real alguno ni otro punto de apoyo, porque su economía sólo se adhiere y apunta a sí misma. ¡Sin duda es una de las utopías más raras jamás realizadas! Es el único ejemplo de anarquía en el poder, pero con pretensiones de orden, reinando sobre todo el globo y cada día más consolidada”.

Y en esta sociedad mexicana la educación contribuye aún más a su desarticulación. Se tiene una educación pública con graves carencias presupuestarias, con rezagos burocráticos y autoritarios en su planeación y operación, con ideales caritativos hacia los marginados y con una orientación curricular enfocada de manera enfática a la formación de habilidades para el trabajo frente al desarrollo de un mercado educativo privado con recursos, tecnología y que atiende a un segmento privilegiado económicamente de la sociedad.

Ante estas circunstancias, existen estudiosos como por ejemplo Aboites (1995) que afirma que la cuestión que guía la formación de los mexicanos

no es garantizar y ampliar su derecho a la educación, sino simplemente establecer los criterios de cuáles habilidades y saberes requiere el escenario económico para posiblemente ocuparlos. Esta opción formativa es congruente con el tipo de personaje que las tendencias neoliberales proponen crear, es decir, trabajadores productores de plusvalía y entes consumistas.

Así, Aboites (1995) señala que la vinculación de la educación al proyecto económico y de nación ha sido guiada por tres tesis principales:

- 1) La educación se plantea como la formadora de la fuerza de trabajo.
- 2) La educación únicamente ha de atender la estructura moderna de puestos de trabajo y desconocer aquellos considerados como atrasados e ineficientes.
- 3) La educación ha de tener como referencia básica la generación de conocimiento denominado como útil para añadir valor a los bienes y servicios generados en el país dejando en un lugar secundario las tareas de la educación relativas a la construcción cultural, la identidad nacional, la ampliación de los espacios de participación democráticos en lo político y económico.

Las anteriores tesis afectan particularmente a las políticas educativas que se desarrollan como oferta a la sociedad, en donde las llamadas reformas educativas, hoy en curso en todo el continente latinoamericano, se hallan cargadas de una fugacidad sorprendente. En este escenario podemos constatar como se suceden reformas sobre reformas, reiteradamente y en plazos sumamente cortos, provocando consecuencias muy negativas, y no únicamente por su ineludible carácter de improvisación sino, además, por su marcada sumisión a la re-estructuración económica del capital.

Las decisiones de participar en las corrientes neoliberales mundiales (con algunos de los efectos ya enunciados) significan más una imposición realizada por organismos constitutivos de un protoestado mundial capitalista como por ejemplo el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE, la OTAN, el GATT, entre otros, que han comenzado a cumplir las funciones normativas y de imposición represiva de los intereses transnacionales en el ámbito global. Pero este hecho, obedece a que los estado-nación se han debilitado por el

alcance y la intensidad del proceso de globalización. Ha surgido una sociedad global con sus propias relaciones, procesos y estructuras. Se trata de una totalidad histórico-social diversa, amplia, compleja, heterogénea y contradictoria en un plano desconocido.

1.4 La globalización.

Se entiende por globalización un fenómeno de interdependencia entre las distintas naciones y regiones del planeta que implica la formación de un sistema social global en donde las relaciones sociales, políticas y económicas que traspasan las fronteras de los países condicionan de forma decisiva el destino de sus habitantes. Paradójicamente esta unificación global ha dado pie a grandes y mundiales divisiones, conflictos y desigualdades sociales.

Por eso, Giddens (1999) apunta que la globalización es una serie compleja de procesos y no sólo uno, y que operan, además, de manera contradictoria. Al tratar de comprender qué es la globalización, debe reconocerse que dicho fenómeno no es únicamente de un asunto concerniente a los grandes sistemas como el orden financiero mundial. No es un proceso que ocurre lejos y afuera, sino tiene sus implicaciones en la intimidad de los individuos, en rasgos de su propia biografía. Pero la globalización, y sus múltiples manifestaciones, parece contradictoriamente ser un fenómeno nuevo con rasgos viejos. Vale la pena entonces preguntar ¿qué es lo viejo y que lo nuevo en la globalización?

Un rasgo que históricamente se ha venido acentuando, y que en la globalización cobra particular fuerza, es la concentración y centralización del capital financiero y su predominio sobre otras formas de capital comercial o industrial y este proceso es estimulado por la revolución tecno-informativa de hoy.

Sin embargo, la globalización no es únicamente un fenómeno de orden económico. La revolución tecno-informativa apuntada implica también cambios en las formas de producción, distribución y consumo; un desarrollo inusitado en las comunicaciones, que ahora se caracterizan enfáticamente por la percepción de cercanía e instantaneidad, que permiten que el hombre globalizado pueda estar en

todas partes sin salir de su entorno inmediato. Sin embargo, el costo de estos efectos de la comunicación ha sido, por otra parte, la pasividad y marginalidad con la que se participa en el mundo real: únicamente como espectador (y en donde la idea de la vida pública en el espacio público se ve transformada).

Para que el capital concentrado a escala global pueda obtener su tasa de ganancia, es necesario suprimir las diferencias entre países. Es decir, la homogenización económica es requisito para que tal concentración de capital se consolide y legitime. La legitimación de ese gran capital se realiza a través de la ideología del neoliberalismo y explicándola como resultado de “leyes económicas” que se imponen a la realidad.

Pero la homogenización requiere a su vez, de cambios culturales que la gente piense igual, tenga las mismas ambiciones o necesidades, que consuma lo mismo. La solución ha sido la uniformidad en las pautas de consumo.

De esta forma en la globalización se han impuesto una serie de valores y tendencias que son marco de la socialización y convivencia de los sujetos, en los que se desenvuelve cotidianamente y orienta sus expectativas de acción, como ejemplos de tales valores y tendencias cita Pérez (2000) los siguientes:

- Eclecticismo acrítico y amoral. Puede entenderse como la constitución de una amorfa y anónima ideología social de eclecticismo trivial que de modo acrítico y amoral admite el principio del todo vale si a la larga se sirve al objetivo de la reñtabilidad personal, grupal o nacional. Esta ideología es producto de la tendencia a imponer globalmente modelos de vida y pensamiento y transmitidos seductoramente por los medios de comunicación, así como la exigencia de la economía neoliberal de derribar culturas regionales.

- Individualización. La sociedad neoliberal en el contexto global fomenta la individualización como separación, diferenciación y competitividad del individuo frente al grupo o colectividad y no como promoción de la identidad individual, basada en la independencia intelectual.

- Hiperinformación. Además de que el acceso a la información no se halla actualmente repartido equitativamente en el mundo global, tampoco lo

está el acceso igualitario a la capacidad intelectual para interpretarla. Por otro lado, existe la evidencia de que por medios tan populares como el internet, así como la televisión, hay una saturación de todo tipo de información fragmentada y descontextualizada que no conduce al enriquecimiento de los criterios personales de análisis, de toma de decisiones o a la formación de una cultura personal, sino implican la perplejidad y la confusión en los receptores de dicha información.

- Mitificación científica. Por medio de la propaganda y la publicidad de productos de consumo, se ha difundido la etiqueta de científicidad como indicador de status elevado e incuestionable de conocimiento. Se aleja así de la necesidad de la contrastación de hipótesis y la refutación como elementos del propio método científico de constitución de la ciencia.

- La paradójica promoción simultánea del individualismo exacerbado y del conformismo social. El sistema económico y social promueve la libertad individual para el consumo, no como la búsqueda de una identidad personal y el conformismo hacia este sistema como marco genérico de convivencia humana.

- Obsesión por la eficiencia como objetivo prioritario de vida social que aparece ante la comunidad como sinónimo de calidad. El efecto más impactante de esta tendencia es que tanto los productos culturales como las propias relaciones sociales pueden regirse por los criterios y especificaciones de cualquier otro proceso de producción industrial.

- Concepción ahistórica de la realidad. Se difunde una concepción inmovilista de la realidad social, dando carácter de naturaleza a las manifestaciones de la configuración histórica actual. Además se pierde el valor de pensar en la utopía y se exige la adecuación o adaptación al sistema como garantía de éxito individual o colectivo.

- Primacía de la cultura de la apariencia. Se pierde la posibilidad de la configuración de una identidad al estar el sujeto enfrentado a una agresiva manipulación de los medios de comunicación en donde se impulsa a la adopción de roles artificiales con los que cada uno tiene que “vestirse” para

afrontar las exigencias del modelo “correcto” de actuación definido por una ideología dominante en el ámbito del consumo.

- El imperio de lo efímero. Se considera de gran valor la satisfacción inmediata de los deseos del individuo mediante las vías determinadas por las estrategias del mercado. El interés es fomentar la ansiedad y el deseo del placer del cambio por el cambio mismo, pese a que existen componentes de la realidad social y cultural que no pueden adaptarse a las exigencias del cambio permanente y acelerado sin sufrir distorsión sustancial.

- Culto al cuerpo y mitificación de la realidad. El individuo se convierte en un objeto, en una mercancía más en el mundo del mercado de las relaciones sociales. Busca ser atractivo y novedoso y se enfrasca en una carrera desesperada por alcanzar la eterna juventud y evitar la desdeñada vejez.

Ligado a la anterior lista, Lyotard (1990) escribe que en el marco de la globalización el saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su valor de uso. Un saber que, además, corre el riesgo de trivializarse, de convertirse en objeto de consumo precisamente por su erosión en la dimensión de su valor de uso. Desde el internet, por ejemplo, la hipertextualización priva la experiencia de primera mano y entonces la decisión o el interés por tener alguna información puede significar para el sujeto la simple acción de pulsar botones de un teclado. Y, sobre la televisión, ésta basa su imperio en cada hogar a través de la transmisión de imágenes que anulan conceptos, que atrofian la capacidad de abstracción y entendimiento de los televidentes. De esta forma, la industria de la cultura moderna roba a los individuos los “lenguajes” para interpretarse a sí mismos y al mundo, impidiéndoles los medios que requieren para organizar sus propias experiencias.

Al mediatizar la experiencia y al sustraer los lenguajes para entenderla, al volver el saber en un bien de consumo y de cambio, al buscar la homogenización de la actuación y el pensamiento, se destruye la cultura de los

grupos humanos. De esta forma, en la era de la globalización no sólo se extingue la biodiversidad, también la cultura humana.

1.5 El dominio de la racionalidad instrumental.

En la globalización, en conexión con el neoliberalismo y las tendencias de pensamiento postmoderno, el progreso se volvió sinónimo de sustituir, de una compulsión por el cambio impuesto, más que deseado y todo lo que se opusiera a ello se considera atrasado, conservador e, incluso, reaccionario. El poder para hacer tal cambio de significación fue la represión de las opciones de vida de sujetos y sus grupos, el control burocrático y económico de los asuntos humanos previamente, y durante el mismo proceso de control, concebidos como cosas. En comparación con la obra literaria de Goethe, "Dr. Fausto", se podría retomar la idea del personaje Mefisto, quien argumenta ante los accidentes de la creatividad humana que la misma se acompaña ineludiblemente de la destructividad: "Acepta la destructividad como tu parte de creatividad divina y podrás librarte de tu culpa y actuar libremente. Ya no tiene por qué detenerte la pregunta ¿debo hacerlo? En el camino del autodesarrollo la única pregunta vital es ¿cómo hacerlo?" (Berman, 1988) .

Por ello, bajo el dominio de la racionalidad instrumental de la acción humana, el mundo que se tiene en la época del neoliberalismo y la globalización equivale a cabalgar "a hombros de una divinidad destructora" como afirma Giddens (1999). Se evidencian cambios profundos y rápidos, pero los mismos parecen no ajustarse ni a las expectativas de una vida más justa en los diversos ámbitos como el político, económico y social en general ni al control de los propios hombres. Así, la idea de la planeación del medio sociocultural y natural sometido al ordenamiento racional ha resultado una falacia.

Se está de acuerdo con la declaración de Latapí (1996) en el sentido de que "no es en el plano, el de las técnicas, donde se resuelven hoy el sentido de la política educativa; tampoco se resuelve profundizando en los procesos de cambio de mentalidad, resolución de conflictos o teoría de las decisiones, por importantes que sean estas aportaciones". Porque en el ánimo de quien decide las

políticas no sólo económicas, políticas y/o educativas en el mundo global, al buscar eliminar todos los obstáculos para el “desarrollo”, considera que el hombre termina interponiéndose en el camino y, por tanto, debe desaparecer.

Su desaparición equivale a su literal extinción, como en el caso de la violencia de la guerra, la insensibilidad ante la pobreza extrema que lleva a las hambrunas, o a la inactivación de sus funciones humanas, de su capacidad de crítica, imaginación y organización grupal. Se extingue o se inactiva en un escenario que globalmente se presenta como contradictorio tal como Bell (1994) enuncia:

“(…) una estructura social (primordialmente tecno-económica) que es burocrática y jerárquica, y un orden político que cree, formalmente, en la igualdad y la participación; entre una estructura social que está organizada fundamentalmente en base a roles y a la especialización, y una cultura que se interesa por el reforzamiento y la realización del yo y de la persona total. En estas contradicciones se perciben muchos de los conflictos sociales latentes que se han expresado ideológicamente como alienación, despersonalización, el ataque a la autoridad, etcétera”.

Un escenario contradictorio y también creador de nuevas desigualdades. De hecho, se apoya el argumento de Flecha (1997) relativo a que hoy día se vive un acelerado proceso de avance de un nuevo tipo de sociedad que está generando nuevos tipos de desigualdades. Porque, según este pensador, desde que la sociedad industrial entró ya en una abierta crisis se ha ido denominando a la nueva situación como sociedad postindustrial y cuyos algunos de sus rasgos se han enfatizado en el presente capítulo.

Y además de la desigualdad, en el escenario social actual existe la posibilidad del fortalecimiento de un rostro temible como el del “totalitarismo democrático”, cuyo propósito y objeto es la gestión de la vida, su administración y puesta en circulación en el mercado bajo los nombres quizá menos terribles, pero no por ello menos crueles, de la globalización, la mundialización y toda esa jerga de competitividad y la eficacia.

Como ya se anotó anteriormente, el agotamiento de la modernidad se transforma pronto en un sentimiento angustioso por la falta de sentido de una acción que ya no acepta como criterios sino únicamente los de la racionalidad instrumental. Ante esto, pensadores como Max Horkheimer, han denunciado la transformación de la razón objetiva degradada en razón subjetiva, es decir, una visión racionalista del mundo convertida en una acción puramente técnica en la cual la racionalidad está puesta al servicio de necesidades, ya sean las necesidades de un dictador, o las de los consumidores, que ya no se encuentran sometidos a la razón y a sus principios de regulación del orden social y del orden natural. Para los pensadores de la Escuela de Frankfurt tal situación desembocó en lo que ellos, con gran aflicción, declararon como el “eclipse de la razón”.

Este “eclipse de la razón” lo entiende en particular Max Horkheimer (2002) de la siguiente forma. Él reconoce y asume el proceso moderno de racionalización como un proceso histórico necesario. No niega que ese proceso haya dado lugar a una legítima diferenciación y autonomía de esferas de la vida humana en que opera la racionalidad. Lo que Horkheimer señala es el precio que la humanidad ha pagado por este avance. Trae a la conciencia y denuncia que ese proceso, por la lógica interna que lo impulsa, ha comportado al mismo tiempo un “adelgazamiento” de la razón que tiende peligrosamente a su autoliquidación y con ello el sometimiento a la realidad social, a la pérdida de la capacidad de la razón de negar lo existente, de trascender frente a lo dado, a la naturaleza y a la necesidad.

1.6 Aportes del capítulo para la construcción de un modelo de diseño curricular

- Se reconoce que la educación es una “invención social”, que posee una génesis histórica (no natural, ni producto de la evolución) en el sentido de que es resultado de elecciones e imposiciones socioculturales entre los diversos grupos sociales que interaccionan en un tiempo y lugar determinados y que cuentan con distinta capacidad de poder para imponer sus modelos de formación humana a la mayoría de la población.

- La idea de la modernidad se encuentra agotada de forma inevitable ya que, en primer término, se define no como un nuevo orden, sino como un movimiento o destrucción creadora; en segundo término, la modernidad se ha convertido en un sentimiento angustioso por la falta de sentido de una acción que ya no acepta como criterios sino únicamente los de la racionalidad instrumental.
- La ideología neoliberal es fatalista puesto que la realidad social y cultural la asume como una realidad “natural” en donde la educación, entre otras instituciones, debe adaptarse a los rasgos, tendencias y leyes que rigen su desarrollo.
- La crisis educativa mexicana es resultado, entre otros factores, de la aplicación de políticas neoliberales que encuadran a la educación en modelos de poder económicos y de ejercicio del poder político que benefician sólo a una parte de la población.
- Las políticas educativas en el México actual tienen como referencia básica la generación de conocimiento denominado “útil” en la hipótesis de que el mismo añade valor a bienes y servicios en la esfera de la producción, desatendiendo las tareas de la formación humana relativas a la construcción de la cultura, el desarrollo comunitario y nacional, la ampliación de espacios de participación democrática en la esfera económica y política, entre otras trascendentes tareas.
- La globalización es una serie compleja de procesos socioculturales, económicos, políticos, mediáticos y no sólo uno de ellos. Son procesos que afectan tanto las dimensiones históricas como las biográficas.
- La globalización ha impuesto una serie de valores y tendencias que son marco de la socialización y convivencia de los sujetos en los que se desenvuelve cotidianamente y orientan sus acciones.
- En la crisis de la modernidad y ya instalados en la postmodernidad se denuncia la pérdida de la razón de negar lo existente, su falta de ánimo e imaginación para la elaboración de utopías, de trascender frente a lo dado, frente a la naturaleza y a la inmediatas necesidades humanas.

2. LA VISIÓN INSTRUMENTAL DE LA EDUCACIÓN: EL ACECHO DE LA PEDAGOGÍA POR OBJETIVOS, EL DISCURSO DE LA CALIDAD Y LA LÓGICA EFICIENTISTA

Este capítulo tiene como fin el describir las razones y las maneras en que una visión particular de la educación se ha erigido como hegemónica en el contexto educativo actual. Visión congruente con el desarrollo de una concepción de formación humana a cargo de las instituciones escolares subordinada a las exigencias del ámbito económico de la sociedad global y neoliberal y de sus específicos ordenamientos políticos que buscan mantener un statu quo determinado.

Se realiza un acercamiento al concepto de educación que se defiende en la presente tesis entendida como un proceso humano integral, constructor de la identidad del individuo y enriquecedora de la propia cultura del cual el sujeto forma parte. Lo anterior se contrasta con la propuesta de la pedagogía por objetivos, la tecnología educativa, el discurso de la calidad educativa y la lógica de la eficiencia cuyo denominador común es una simplificación de los complejos procesos de organización escolar, enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como la indiferencia hacia objetivos de la educación que trasciendan la sobre-estimada esfera de lo económico y logren impactar en las dimensiones de lo político, lo cultural, lo histórico, lo antropológico: todas ellas con la intencionalidad de lograr configurar alternativas a la formas de convivencia social y al desarrollo de la identidad del sujeto.

2.1 Un acercamiento al concepto de educación.

La educación es un proceso de inculcación y asimilación cultural, moral y conductual que, por un lado, asegura la supervivencia y adaptación individual y grupal dentro del contexto natural y socialmente creado, y por el otro, también es un proceso de construcción y modificación de la personalidad. Fundamentalmente, la educación se sirve del aprendizaje para que el o los sujetos adquieran destrezas y habilidades prácticas, incorporen contenidos informativos, adopten y modifiquen nuevas estrategias de pensamiento y acción en torno a problemas o

situaciones consideradas culturalmente necesarias o significativas. La educación se justifica por la indeterminación biológica del hombre al carecer en su pura constitución orgánica-instintual de todas las respuestas necesarias y adecuadas a las situaciones vitales con que se enfrenta (Santillana, 1998). La clave explicativa del proceso de educación reside en la educabilidad, es decir, en la capacidad humana de adquirir nuevas formas de actuar, pensar y sentir a lo largo de la existencia.

Pero la educación es algo más que el aprendizaje, ya que si bien se sirve de él, la educación es toda una realidad histórica, no natural, producida por el hombre y vinculada a su contexto sociocultural, lo que explica la enorme riqueza semántica del concepto y la dificultad de una sencilla definición.

Hay propuestas para acercarse al concepto de educación mediante la revisión de sus características primordiales las cuales serían las siguientes (Santillana, 1998):

- i. La educación requiere la presencia, el contacto e intercambio comunicativo, entre humanos.
- ii. La educación requiere y exige la presencia de un objetivo, finalidad, patrón o modelo ideal que oriente el proceso y la acción. No es una actividad azarosa o descontrolada. Dicho en otras palabras, la intencionalidad es sustantiva en el proceso educativo.
- iii. La educación hace referencia al perfeccionamiento del hombre y su propia cultura.
- iv. La educación se plantea como un proceso gradual que permite desde cada nivel alcanzado aspirar o elaborar los siguientes.
- v. La educación es un proceso integral que se refiere y vincula a la persona como unidad y no a dimensiones o sectores de ella.
- vi. La educación es un proceso activo del sujeto que se educa. En este sentido el ser humano se construye por su actividad, de hecho, es la puesta en acción de la persona la que genera el proceso educativo.

vii. La educación como proceso temporal se identifica con la vida ya que el ser humano está y es permanentemente inacabado y su construcción le ocupa su tiempo de vida.

De la estrecha interacción entre la cultura y la educación se configuran socialmente modelos educativos delimitados y vigentes en específicos momentos de la historia y en los cuales, los sentidos, intencionalidades y formas de enfrentar el proceso educativo, son únicas. De hecho, el acercamiento al concepto de educación enunciado en esta tesis no es el único en el panorama educativo actual, pero es el que este documento defiende.

2.2 La pedagogía por objetivos

De acuerdo con Gimeno (1997) la pedagogía por objetivos tiene su origen en el movimiento utilitarista en educación de comienzos del siglo XX en los Estados Unidos de América, en consonancia con el auge que la aplicación del enfoque taylorista tenía en la industria, el cual mostraba sus posibilidades para incidir en un aumento de la cantidad y la calidad de la producción industrial. En esta coyuntura es cuando la industria como modelo de organización de la producción se toma como esquema en la organización y desarrollo del currículo escolar. “La metáfora industrial presta los valores y el modelo procesual adecuados a los esquemas teóricos y prácticos del currículo” (Sacristán, 1997).

La escuela es una institución social creada y mantenida por la sociedad a fin de proveerse a sí misma de beneficios. Por tanto, una sociedad como la norteamericana que tiene gran aprecio a los bienes materiales presta una especial atención al cultivo de valores relativos a la eficiencia y a la rentabilidad como algo deseable, y a su vez, tales valores se convierten en directrices básicas de la escuela. Así, el taylorismo se establece a principios del siglo pasado en Estados Unidos como el modelo adecuado para organizar la educación. El prototipo de “hombre de progreso” es el banquero, el comerciante o el industrial, al interior de una sociedad que otorga al progreso una significación esencialmente material. También este ánimo por tomar a la industria como modelo de escuela se

explica en una sociedad que carecía de la tradición escolar, pedagógica y cultural que en ese momento si poseían las sociedades europeas.

La pedagogía por objetivos designa un conjunto de preocupaciones y aportaciones dentro del campo didáctico. En particular se refiere a una forma de entender la programación de la enseñanza como un proceso que ha de partir de la aclaración previa de los objetivos que se pretenden conseguir junto con la especificación de éstos lo más concretamente posible, e incluso preconizando el hacerlo en términos de conducta.

Este modelo se caracterizará, entre otros elementos, por la sustracción de la competencia profesional de los docentes respecto al diseño de la práctica educativa al estar ellos ajenos de las decisiones curriculares: fenómeno congruente con la taylorización que impone la distribución y separación de funciones al diseñar el producto por un lado y producirlo por otro, y en donde se supone el dominio técnico de aspectos parciales sin capacidad de los agentes para intervenir en el todo. Así, la especialización convierte las aportaciones particulares en partes de un proceso general que en ocasiones no se conoce, siendo problemático que cada una de esas aportaciones sea consciente de qué responsabilidad tienen en el resultado final del proceso.

Así, la pedagogía por objetivos nace bajo el amparo del eficientismo social que ve en la escuela y en su currículo un medio para satisfacer las intencionalidades y el desarrollo del sistema productivo y económico en un momento dado. Esta pedagogía norteamericana se ocupaba primordialmente del diseño de objetivos de educación más que de otros problemas cruciales no técnicos en el diseño curricular como por ejemplo, la construcción de una identidad en el educando, la relación pedagógica entre alumno y maestro, la consideración de la diversidad en capitales culturales de los estudiantes, la evaluación como la comprensión de los procesos de cambios en esquemas mentales.

En la propuesta de la pedagogía por objetivos norteamericana se reprodujo un modelo social y productivo, que fue la organización burocrática y administrativa de la sociedad junto con el taylorismo empresarial, en un modelo educativo. El

valor del control total, la presencia de la tecnocracia en el modelo social y su reproducción en el educativo, desemboca en planteamientos manipuladores, mimetizando un autoritarismo que oculta las opciones que pueden estar presente en el diseño curricular al apostar a una planificación detallada de la educación que no permite proyectos en múltiples direcciones, sino que enfatiza el conseguir transitar por un camino único hacia la posesión de objetivos específicos.

En esta pedagogía norteamericana el tema de los objetivos educativos se plantea como un asunto meramente técnico. No resulta problemático saber la procedencia de éstos ni cómo se seleccionan. El problema consiste en que una vez aceptado determinado objetivo educativo, se deberá formular de forma tal que asegure la claridad y permita que una técnica educativa precisa lo pueda instrumentar y cumplir. "La dimensión que preocupa del objetivo no es su contenido siquiera, sino en tanto que ese contenido debe ser precisado. La búsqueda de la precisión o univocidad es la base de la objetividad. Lo importante de un planteamiento pedagógico es que pueda ser planificado con exactitud. (...) La ambigüedad, la pluralidad de significados, los significados contrapuestos, pertenecen al ámbito de lo rechazable" (Sacristán, 1997).

La pedagogía por objetivos se plantea como un modelo pedagógico que definirá lineamientos para la confección del currículo. Su misión implica tecnificar el proceso educativo sobre lo que denominó como bases científicas, sin aspirar a ser un modelo para entender qué es y cómo cambiar la educación. Sus principales preocupaciones son técnicas, no de discusión teórica e ideológica. Plantea, por ejemplo, que una enseñanza eficaz es un problema de técnicas antes que de planteamientos reflexivos y críticos para encarar problemas no resueltos.

Tres elementos vendrán a dar el soporte y consolidación a la pedagogía por objetivos. El primero será el de las técnicas de gestión científica que otorgarán al modelo de objetivos un planteamiento eficiente para la enseñanza mediante la aportación de los conocimientos de la organización científica del trabajo. El segundo es el experimentalismo de base positivista que se convirtió en la justificación metodológica del paradigma, enfatizando el valor de lo observable y de lo cuantificable como requisito de científicidad. Y, tercero, el conductismo

psicológico que aportará un lenguaje y una metodología que refuerzan los primeros planteamientos eficientistas del modelo de objetivos dentro de la teoría y práctica del currículo.

Puede señalarse que el planteamiento de la pedagogía por objetivos es tecnicista más que tecnológico en el sentido de que extrapoló exageradamente la interpretación de la técnica desde ámbitos no educativos, sin respetar determinadas limitaciones impuestas por el objetivo al que se quiere aplicar.

Nacido entonces del ámbito industrial la pedagogía por objetivos se trasladó a la enseñanza. Y si concedemos el préstamo de modelos es un recurso del avance de la ciencia y la tecnología, no debe olvidarse que existe un gran riesgo en hacer análogas intencionalidades que no lo son, como la de educar personas y producir bienes materiales.

2.3 La tecnología educativa

Con el antecedente de la pedagogía por objetivos norteamericana, surgirá en esa misma nación, una corriente autodenominada como Tecnología Educativa, basada en la corriente del conductismo psicológico. Lo que hizo el conductismo fue ofrecer un arropamiento científico más moderno, con la garantía que supone apoyar el pensamiento pedagógico en una corriente psicológica calificada de científica al esquema que venía trazado ya con la aplicación del modelo de producción industrial de la escuela.

Al considerar la recuperación de la psicología conductista en la Tecnología Educativa puede argumentarse que en esta propuesta, las aplicaciones del análisis experimental al currículo derivan de los mismos principios, y guardan congruencia, con la lógica de construcción teórica del conductismo (Glazman, 1984). De esta forma, para el desarrollo curricular se propone un proceso que parte de la definición del producto final, entendido como el aprendizaje final, o en términos conductistas, la modificación de la conducta deseada y plenamente observable para su constatación, para continuar después con su definición operacional a fin de traducirlo en términos observables y medibles. El paso siguiente es un análisis del producto final en sus componentes que debe estar

validado por las aplicaciones o la opinión de expertos. Finalmente el conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos obtenidos debe organizarse en un orden de adquisición y traducirse en contenidos. A todo lo anterior se le agrega el componente de la sistematización.

Los grandes tres ejes teóricos de la Tecnología Educativa son:

1. La psicología del aprendizaje de corte conductista y algunos elementos cognocitivistas.
2. La teoría de la comunicación, formada por el desarrollo tecnológico de nuevos medios de comunicación.
3. El enfoque de sistemas, extraído de la ingeniería y la administración industrial.

Se considera a la Tecnología Educativa como un modo racionalizante de organización de los medios para la consecución de los fines, del cual se apropiaron diversos teóricos de la psicología y pedagogía norteamericana, quienes a su vez definen a la Tecnología Educativa como "la aplicación de un enfoque científico y sistemático al mejoramiento de la educación" (Chadwick, 1975).

Según Kuri y Follari (1991) el discurso en el que se presenta la Tecnología Educativa promete, tanto a los diseñadores del currículo como a los profesores:

- La posibilidad de tornar eficiente su trabajo mediante la sistematización y control del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del uso racional de un conjunto de criterios y procedimientos técnicos.
- La optimización de procesos para el logro eficaz de aprendizajes (productos).
- La neutralidad ideológica de sus fundamentos teóricos y procedimientos técnicos que son fácilmente transferibles a cualquier situación educativa por compleja que esta sea.
- La posibilidad de eliminar la dificultad en el aprendizaje de algunos contenidos científicos con el hecho de usar adecuadamente los modelos sistemáticos de aprendizaje.

La Tecnología Educativa se erigió como una concepción curricular dominante. En el siguiente cuadro se plantean una breve síntesis de los

supuestos científicos y racionales en contraste con sus implicaciones ideológicas y éticas. Tal cuadro ha sido elaborado a partir de las anotaciones hechas por Sacristán (1997) y Castañeda (1988).

Supuestos del carácter científico y racional de la Tecnología Educativa	Implicaciones ideológicas y éticas de la Tecnología Educativa
<p>La elaboración del currículo debe basarse en un procedimiento científico y racional que considere todos los factores implicados en el proceso de educar, a fin de poder planificar racionalmente la enseñanza y el aprendizaje.</p>	<p>El alumno es visto como un ser en camino de convertirse en adulto, siendo éste el producto elaborado de la institución escolar. Es una visión coherente con el modelo cerrado, de ajuste, que se tiene de la misma, cuya finalidad aparece más bien como reproductora. Se supone que la educación tiene metas definidas y predeterminables. El modelo de objetivos conlleva y propone un modelo de hombre, se resaltan las posibilidades adaptativas del mismo más que las creadoras; el alumno es una máquina adaptativa.</p>

<p>La planificación racional de la práctica educativa consiste en el diseño de procedimiento en referencia constante a la eficiencia y a productos medibles. Así, planeación, realización y evaluación son los pasos del modelo curricular.</p>	<p>Coherente con esta visión de la naturaleza humana se estimula el papel pasivo del estudiante en el proceso educativo, más atento a la asimilación que la elaboración. La ideología implícita estimula el papel de sometimiento y de homogenización de la educación, en lugar de cultivar la individualidad y las capacidades diferenciadoras. La evaluación busca comprobar la adecuación a un patrón de conducta y no los efectos diferenciados en los aprendizajes.</p>
---	--

Supuestos del carácter científico y racional de la Tecnología Educativa	Implicaciones ideológicas y éticas de la Tecnología Educativa
<p>El currículo, como modelo del hacer es el espacio que organiza y ordena la enseñanza escolar, persiguiendo adecuar la práctica al modelo y no a la inversa. Es decir, se dirige hacia la práctica pero negándola, pues parte de la idea de que ésta es defectuosa e ineficaz y hay que señalarle lo que debe ser. Señala acciones, pero no se ocupa de reinterpretarlas a la luz de la práctica.</p>	<p>El aprender es tarea de asimilación a poner a prueba en cambios de conducta, descuidando el valor más profundo del aprendizaje. Se distinguirán tipos de aprendizaje por separado, deshumanizando el proceso educativo al parcializar funciones que guardan una estrecha unidad. Es una pedagogía coherente con una sociedad que obliga a dividir la propia personalidad, fomentando la falta de proyección personal en lo que se hace y en las relaciones sociales.</p>
<p>Mejorar la sociedad para este modelo es hacer la sociedad presente más eficiente</p>	<p>El estímulo básico no vendrá de la utopía educativa, sino del rendimiento eficiente. Se enfatiza la idea del hombre como servidor de un sistema socioeconómico específico.</p>

<p>Lo importante del conocimiento está en su utilización, en permitir adquirir destrezas que habrán de demostrarse en la conducta</p>	<p>Se pierde el valor formativo modelos de pensamiento que ayudan al hombre a comprenderse a sí mismo y al mundo que le rodea. La utilidad dentro del modelo eficientista es un rendimiento conductual y material. Esta posición hace del modelo de objetivos un enfoque desigualmente coherente con los diversos campos del saber, adaptándose mejor a aquellas disciplinas y áreas científicas más útiles en la sociedad tecnologizada en que vivimos, dentro de la que ha nacido este modelo pedagógico.</p>
---	---

Supuestos del carácter científico y racional de la Tecnología Educativa	Implicaciones ideológicas y éticas de la Tecnología Educativa
<p>La idea de continuidad mecánica entre lo que se enseña y lo que se aprende permite al modelo establecer una coherencia entre objetivos, contenidos y evaluación. Lo importantes son los pasos por seguir: diagnóstico de las necesidades, formulación de objetivos, selección del contenido, organización del contenido, selección de las actividades de aprendizaje y evaluación.</p>	<p>El modelo de objetivos enfatiza el carácter jerárquico y centralizado del sistema escolar, al guardar para los actores del desarrollo del currículo el papel de ejecutantes de una concepción y de unas directrices, minimizando la autonomía de creación que puede tener este nivel de acción en la discusión y formación del proyecto educativo.</p>
<p>El ordenamiento del proceso educativo a través de pasos o secuencias lógicas encierra la idea de que la variedad de prácticas educativas puede ser igualada, homogeneizada por el currículo si en su elaboración se sustituye la especulación por la observación de la actividad educativa "tal y como es". Pero se refiere a las características psicológicas, culturales y sociales de sujetos ideales y no de sujetos concretos que realizan prácticas específicas.</p>	<p>Los contenidos del aprendizaje y de la enseñanza son contemplados implícitamente como productos terminados, lo que es coherente con una visión reproductora de la educación. El contenido de enseñanza pierde su valor como producto histórico y provisional, presuponiendo que su revisión pertenece a minorías privilegiadas y perdiendo de vista que es preciso cultivar actitudes de crítica y antidogmatismo en todo nivel y momento de la educación. Son contenidos que se imparten al margen de la experiencia personal y social.</p>
<p>El utilitarismo y el pragmatismo en el conocimiento conduce a sostener la necesidad de orientar la enseñanza y el aprendizaje en función de intereses prácticos de la sociedad vista homogéneamente y a considerar como conocimiento aquél que repercuta en un funcionamiento eficaz de la sociedad y en una mejor organización racional.</p>	<p>El utilitarismo, el énfasis en la asimilación y en la adquisición de destrezas, la fuerte preocupación por el eficientismo, que lleva a enfocar los problemas educativos con modelos empresariales, de producción y gestión industrial, es coherente con una sociedad que precisa mano de obra para ejercer funciones muchas veces rutinarias. Importa la acomodación al puesto, no el entendimiento y la participación en la empresa común.</p>

El modelo de la Tecnología Educativa fue exportado durante la década de los años setenta del siglo pasado de los Estados Unidos hacia Latinoamérica mediante el trabajo de fundaciones norteamericanas o controladas por Estados Unidos. Tal transferencia siempre se realizó bajo el argumento de ayuda para el desarrollo científico-tecnológico. Organismos, instituciones y fundaciones diversas, como la OEA, la Universidad de Austin (Texas), la Ford o Rockefeller, también contribuyeron a la difusión del discurso de la Tecnología Educativa a través del desarrollo de programas de transferencia, cursos de capacitación a docentes, asesorías especializadas a ministerios de educación y traducción y difusión de textos sobre tecnología educativa mediante la edición de revistas especializadas.

A su vez, los países latinoamericanos que adoptaron esta propuesta educativa en los años setenta, eran países que, además de su dependencia científico-técnica y económica-política hacia Estados Unidos, al contar con un relativo grado de industrialización y avance de sus fuerzas productivas fueron susceptibles a que sus sectores capitalistas y empleadores de mano de obra calificada, demandaran al sector educativo estatal y privado, como en el caso de México, que la modernización se reflejará en los planes político-ideológicos sexenales con reformas educativas estatales y de reformas universitarias (Kuri y Follari 1991).

De esta forma, tanto las teorías curriculares, como la basada en la pedagogía por objetivos, como el diseño curricular propuesto por la Tecnología Educativa que han impactado en México, y han sido impulsadas y puestas en práctica en el sistema educativo nacional, tienen su origen en las propuestas educativas de Estados Unidos. Estas teorías curriculares y propuestas de diseño de la práctica educativa son una respuesta a las necesidades de la sociedad capitalista, en donde la escuela es concebida como una empresa que tiene que operar con los criterios habituales del modelo del capital: eficiencia, eficacia, criterios que se expresan a través de reducción de costos de instrucción, incrementos en los resultados terminales (egreso y titulación), adecuación del individuo a las necesidades de la estructura laboral, análisis económicos de costo-beneficio, referencia a la teoría del capital humano, etc.

Ahora bien, no se trata de que toda propuesta educativa que provenga de los Estados Unidos sea indeseable, lo que se critica es la intencionalidad de dominación política e ideológica. Para el caso de la Tecnología Educativa esta reproduce la ideología de los sectores de una tecnocracia ligada a los planes de gobierno de los Estados Unidos elaborados para Latinoamérica. Por ejemplo, anota Kuri y Follari (1991) que es notoria tal ideología en la pretensión de que el “progreso” tecnológico conllevara un correspondiente “avance” social; la parcialización de la totalidad del ser humano como acción socialmente significativa en múltiples divisiones al aprender, enseñar y evaluar; la no referencia en el discurso a los aspectos que no sean observables, dejando fuera “detalles” como la ideología o el inconsciente, etc.

Una de las consecuencias más importantes de esta adecuación del sistema educativo al sistema económico capitalista es: “(...) observar cómo a la luz de la perspectiva económica, la educación se convierte en un bien de consumo, que tiene valor económico y asigna otro al sujeto. La instauración de esta visión se da en detrimento de una más amplia sobre el sentido y la finalidad del acto educativo. Este cambio teleológico de la educación es un reflejo de una crisis de valores en la sociedad industrial. Crisis que lleva a dimensionar la productividad sobre cualquier esfera del desarrollo humano” (Díaz, 1990).

La adecuación en el párrafo anterior apuntada, adquiere actualmente dimensiones mundiales a través del proceso de globalización, en el cual existe una clara expresión en la generación de un proyecto educativo mundial caracterizado por un conjunto de aspectos comunes. Y en donde el discurso de la calidad es muy característico tal como apunta Díaz (2001): “La bandera de la calidad de la educación y de la búsqueda de la excelencia no sólo se ha constituido en el texto central de los programas educativos, tanto de organismos internacionales –UNESCO, Banco Mundial, OECD, por ejemplo- como de las políticas educativas locales. En estos conceptos se estructuran las claves de algunas de las nuevas acciones hacia la educación. De esta manera calidad y excelencia –temas que no sólo son tomados del ámbito productivo, sino que en su tránsito hacia los sistemas educativos son esterilizados- dan pauta a una serie de

políticas centradas en lo que genéricamente podríamos denominar “control de resultados”.

2.4 El discurso de la calidad educativa

Del enfoque de la pedagogía por objetivos, con su antecedente del taylorismo industrial, a la Tecnología Educativa se transitará a la pedagogía basada en los sistemas de calidad empresarial. El reduccionismo psicologista del conductismo que apoyó los modelos educativos de la Tecnología Educativa encontrará un significativo paralelismo con los modelos reduccionistas de calidad empresarial aplicados en la educación.

El reduccionismo psicologista presente en la propuesta de la Tecnología Educativa proviene de sus definiciones de conducta y educación a partir del conductismo. Primero define que la conducta es el conjunto de acciones que un organismo exhibe como resultado de los estímulos del medio que el experimentador manipula para observar, medir y orientar su ocurrencia. Y en ese sentido, la noción de aprendizaje también dentro de la Tecnología Educativa se entiende como cambios observables en la conducta del individuo como resultado de su práctica o experiencia y como resultado del control que el docente ejerce en las contingencias de reforzamiento. Lo anterior se critica como reduccionista cuando se le confrontan con definiciones alternativas como lo sería entender la conducta como la manifestación de la totalidad del ser humano, como acción socialmente significativa o entender el aprendizaje como la reestructuración del esquema referencial interno del sujeto en cuanto cambio en sus experiencias, conocimientos y afectos y como resultado de su interacción con los procesos y objetos totales y parciales de la realidad que le sirve de contexto de vida (Kuri y Follari, 1991).

Sobre el reduccionismo empresarial, Pérez (2000) argumenta que en los modelos de calidad educativa hoy día promovidos, se enfatizan los aspectos organizativos dentro de la institución escolar considerados independientemente de los aspectos curriculares lo que conduce a la práctica ignorancia de éstos, como si fueran indiferentes en la producción de efectos académicos, sociales y

afectivos. Así, la carencia de una visión holística e integradora de las culturas que intervienen en el espacio escolar impide su cabal comprensión y conduce a una visión reduccionista de la escuela cuyo entendimiento parece restringirse a la consideración aislada de los procesos de gestión escolar.

Hay quienes afirman que el discurso de la calidad, y el movimiento mundial por instaurarla como nuevo paradigma educativo no es sino una de tantas manifestaciones de los fuertes cambios e incertidumbres que aquejan a la sociedad neocapitalista en los últimos lustros. Al respecto Escudero (1999) señala que la reiterada globalización, la impronta del neoliberalismo, el fuerte desarrollo científico y tecnológico y sus contribuciones a la conformación de la sociedad cognitiva, la recomposición de los sectores de producción y el desconcierto en el mundo del trabajo y la crisis del empleo, la crisis de la fiscalidad de los gobiernos sometidos al imperio del dinero flotantes y la especulación, la deslegitimación del Estado y la puesta en cuestión permanente de la viabilidad del estado de bienestar, y un caldo de cultivo presto a estimular miedos e incertidumbres que la nueva derecha pretende capitalizar echando la vista atrás, son, a título de mera relación ilustrativa, algunas de las claves de un nuevo escenario. En este mismo contexto puede constatarse la contradicción entre las finalidades políticas que se le atribuyen a la escuela en las sociedades democráticas como la equidad, igualdad, solidaridad y desarrollo humano y las exigencias del mercado laboral como la excelencia, la formación vocacional y la competitividad individual.

Es interesante constatar que la noción de calidad educativa es un término que se difunde en medio de una de las crisis fiscales más importantes de muchos países en el mundo contemporáneo y en medio de la reducción de la actuación pública del Estado. Esto debe implicar cautela sobre el sentido del término porque en la medida en que el contexto otorga significados, el periodo histórico actual alerta ciertamente respecto de la intención de la metáfora sobre la calidad.

La propuesta de los movimientos educativos basados en los paradigmas de la calidad en el ámbito empresarial no se basa tanto en un cuerpo de credenciales teóricas altamente elaboradas: trabaja más dentro de la lógica de los sentimientos, opiniones y sensaciones. En el terreno del sentido común elabora

eslóganes y se los presenta a los individuos en su condición de consumidores. No sorprende que el lenguaje de la publicidad, la propaganda o el marketing apoyen el discurso de la calidad: “el consumidor siempre tiene la razón, el coste de la calidad es la pérdida del cliente, el camino de la calidad es el proceso continuo de innovación, los líderes de la calidad son sujetos emprendedores y visionarios”. Y parece, a todas luces, prendida de pragmatismos totalizadores, como por ejemplo propuestas sobre cómo lograr la calidad total en la escuelas y sus procesos formativos.

La calidad reclama para sí una condición de lema tan inexcusable que resulta desaconsejable, al menos en ese plano de las generalidades, cualquier pretensión de contravenirla.

Promovida desde organismos de poder político y económico de orden mundial, como también ocurrió con la Tecnología Educativa, el concepto de calidad educativa es una metáfora que evoca muchas cosas para muchos y por tanto genera un espacio de consenso. Trae consigo generalmente lo positivo en quien escucha y en eso se basa la aceptación incondicional de entrada del discurso en torno a ella.

Según Escudero (1999) en este mundo globalizado puede evidenciarse que muchos países occidentales, que lograron cotas más apreciables en cantidad de escolarización en las últimas décadas, la calidad educativa opera al tiempo como diagnóstico, no en pocos casos catastrofista, del actual estado de cosas y como identificación de un estadio superior de desarrollo. Integra además de una función de diagnóstico y determinación de horizontes, de tierra prometida, otra no menos importante: ofrece, por fin, una vía estratégica e integradora de todos los elementos del sistema educativo para marcar la dirección y el modo de verificar logros obtenidos.

Al operar desde el sentido común, el discurso de la calidad educativa parece escapar del ejercicio de la reflexión y el análisis. Por ello, es necesario problematizar el término de calidad educativa: de qué calidad estamos hablando y respecto a qué, calidad de qué manera y en qué condiciones, calidad para qué y al servicio de qué intereses y sujetos. En otras palabras tal término emblemático y

elástico, tan abstracto y polivalente, requiere debate social, ponderada reflexión educativa, y valoraciones certeras acerca de qué hay detrás de su presentación ideológica.

En el contexto de la globalización, y su innegable inequidad que le caracteriza, puede señalarse que el discurso y la propuesta de la calidad educativa no sólo impactan en aquellas naciones que han logrado cuotas de desarrollo educativo más ambiciosas. También en otras, en las que todavía es limitada la satisfacción de mínimos de democratización en lo que se refiere al acceso y estancia en el sistema escolar, de su inversión, así como de condiciones dignas de trabajo para los docentes o de existencia y funcionamiento de las escuelas.

Nuevamente Escudero (1999) comenta que la versión de la calidad más cuestionable es la propaganda por los poderes económicos y políticos más omnipotentes e influyentes en la era de la globalización y en la sociedad de la información. Merece razones para la sospecha porque ofrece demasiados indicios de su pertenencia a una ideología social y educativa construida en torno a presupuestos y lógicas mercantilistas sobre la educación; porque termina haciendo el juego a la deslegitimación del protagonismo del Estado y deposita creencias metafísicas en el mercado, los clientes y la libre competencia como recursos mágicos, como fetiches, para estimular la responsabilidad y los compromisos de los sujetos e instituciones en la productividad y el logro de la excelencia; porque no está carente de valores, pero los valores que se empeña en imponer recortan los territorios anchos y profundos de lo educativo bajo los criterios parciales de lo objetivo y rigurosamente evaluable, lo homogéneo y por tanto comparable; porque ofrece coartadas científicas y técnicas que, pretendiéndolo o no, terminan avalando el retraimiento de la inversión en educación pues, en última instancia, lo que cuenta como eficacia y eficiente es el ethos (clima institucional) de los centros educativos y el dominio de competencias docentes certificadas por la investigación como eficaces.

En el discurso y práctica de la propuesta de la calidad total es difícil hallar teoría sobre el currículo o teoría educativa. Tampoco conflictos e interrogantes

planteadas por la sociología crítica, el análisis cultural y antropológico, el multiculturalismo, o las perspectivas políticas y micropolíticas en torno a las instituciones formativas como las escuelas.

El riesgo de adoptar las metáforas industriales y del mundo de la gestión industrial implica hacer de la escuela, y de quienes participan en ella, puros instrumentos, y esto en principio porque la terminología de uso tiende a imponer soluciones técnicas a dilemas morales.

Además, en el mundo de la fabricación no se tolera la pregunta por la razón de la utilidad. No se puede cuestionar el valor de uso. En el mundo de la fabricación todo funciona con la lógica de la razón instrumental, a saber, resultado óptimo con el mínimo coste y esfuerzo posible, y su organización responde a la estructura burocrática.

Con el positivismo y la tecnología educativa, así como también en la vida cotidiana colonizada por este “espíritu”, el proceso educativo se entiende como un proceso de fabricación. Las características de contemplar la educación como fabricación significa de acuerdo con Bárcena y Mélich (2000) lo siguiente:

- La educación es una acción violenta porque se considera que desde que el homo faber fabrica, aparece la violencia debido a la manipulación y transformación de la naturaleza.
- La educación es una relación entre medios y fines, en donde la cosa fabricada es un producto final en el doble sentido de que el proceso de producción termina allí y que sólo es un medio para producir este fin.
- La educación es un proceso que se acaba con el tiempo (si la educación es fabricación no acompañará toda la vida al ser humano).
- La educación tiene un comienzo y un fin determinado desde el principio, de hecho, al inicio del proceso ya se tiene determinado el modelo ideal a obtener al final.
- La educación es un proceso reversible dado que la educación es fabricación sus partes pueden cambiarse, sustituirse, rehacerse: la fabricación es un proceso reproducible.

Tanto en el modelo educativo de la Tecnología Educativa y el impulsado por las propuestas de calidad, el conocimiento es tratado como una esfera de hechos objetivos, el conocimiento se presenta como objetivo en el sentido de que es algo externo al individuo, al que se le impone. Se omite la consideración de que el conocimiento no puede estar divorciado del significado humano y de la comunicación intersubjetiva. El mismo individuo no se contempla como algo destinado a ser cuestionado, analizado o negociado, se convierte en algo que puede ser administrado y dominado sólo por la intervención de terceras personas.

2.5 La lógica de la eficiencia

Uno de los fines de las pedagogías de corte eficientista que goza de mayor énfasis es la "utilidad" de las mismas, es decir, contribuir a que el sujeto en formación sea un portador de saberes útiles para incorporarse al mercado laboral. Al subrayar este fin de la educación, tales propuestas abstraen la función social de la educación de su función económica, cuando se postula una relación directa entre educación y producción, implica ignorar el carácter social y específico de toda producción, y negar el papel ideológico de todo sistema de educación. Aseverar que el objetivo primordial de la educación consiste en incrementar la calificación de la fuerza de trabajo de acuerdo con la división técnica particular de un modo de producción determinado, implica legitimar una concepción y una organización de la educación consistentes con esta producción.

Los errores metodológicos inherentes a las nociones de capital humano y de inversión humana, sobre las que se basa la teoría económica de la educación, pueden encontrarse bajo formas diversas; pero siempre producen como resultado una negación de las relaciones sociales de producción, lo que reduce a la educación a su función de adiestrar al productor, y a una categoría "natural" independiente de cualquier determinante social e histórica. Estos errores distan de ser tan sólo falsas representaciones de la realidad; parecen ser, por el contrario, formulaciones que permiten y justifican una praxis que tiene su origen en transformaciones sociales y políticas.

Sin embargo, un estudio de Segré (1989) sobre la relación entre economía y educación puede señalarnos que los diversos análisis de la economía de la educación asumen que ésta tiene un impacto directo y unitario sobre el crecimiento económico, independientemente de las relaciones sociales que caracterizan a toda estructura social o económica. Ante la ausencia de análisis sobre la naturaleza de la educación se reconoce que la contribución de ésta al crecimiento económico es natural. Este punto de vista parece aún más paradójico puesto que esta teoría de la educación nació y fue elaborada en condiciones sociales e históricas específicas. Esta abstracción permite a los economicistas aislar la función económica de la educación de sus funciones sociales; por consiguiente, siente que está justificado aplicar cálculos económicos a un terreno que, hasta ahora, estuvo fuera de su alcance.

En los modelos eficientistas de la educación aquí mencionados (la Tecnología Educativa y la propuesta de los modelos de calidad aplicados en el ámbito educativo), la preocupación fundamental es encontrar el mecanismo y los factores que determinan la eficiencia escolar, de modo que una vez aislados puedan promoverse intencionada y sistemáticamente en la organización escolar de cualquier centro educativo, sea cual fuere su nivel o contexto sociocultural.

De esta forma, comenta Sacristán (1997) que el culto a la eficacia supone, en la mayoría de los casos, asumir sin mayores discusiones el patrón de medida que se utiliza para diagnosticarla, el grado de calidad que se entiende como aceptable y, lo que es más grave, los resultados comprobables que se dice responde a los objetivos buscados. La eficacia adquiere valor en sí misma sin poner claramente de manifiesto en orden a qué se es eficaz.

El problema reside en la pretensión de que crear de forma objetiva y automática un mecanismo que garantice la eficacia (con todos los factores que intervienen en la dinámica educativa como los docentes, los alumnos, el personal administrativa, los diversos elementos de la infraestructura material, los recursos curriculares, etc). En primer lugar porque es una pretensión estéril, puesto que cualquier factor que encontremos es siempre en parte equívoco y se interpreta y se realiza en la práctica de formas muy diversas, discrepantes e incluso

incompatibles entre sí en virtud del contexto y de la intencionalidad, de modo que no pueden aislarse objetivamente, independientes del contexto donde encuentran sentido. En segundo lugar, porque el concepto de eficacia y rentabilidad escolar que subyace a dicha pretensión es contrapuesto a un concepto de educación que tenga como objetivo primordial el desarrollo integral de la persona.

“Los factores organizativos no constituyen por sí mismos ningún mecanismo mágico que garantice la eficiencia de los resultados, porque en primer lugar, estos resultados cuanto más interesantes y ricos desde el punto de vista educativo más imprevisibles son, y en segundo lugar porque su influencia real esta condicionada por la peculiar cultura institucional que se forma en un espacio y tiempos concretos de interacción, que en cierta medida es siempre específica de cada contexto escolar y por tanto no transferible automáticamente a otros escenarios” (Pérez 2000).

El concepto de eficiencia únicamente se puede aplicar a los procesos de producción, donde se pueden especificar de antemano, con toda precisión, los resultados pretendidos así como los pasos que en forma de algoritmo se encadenan de modo mecánico para su rigurosa consecución. Esto puede lograrse en donde se trabaja con variables materiales sin capacidad autocreadora y donde o no hay consideraciones sociales, éticas y culturales.

La aparente apertura de los movimientos eficientistas y de calidad provenientes de la industria esconde una poderosa orientación homogenizadora que enfatiza la importancia del orden, uniformidad y jerarquía como principios básicos de la organización eficaz.

Pero la visión instrumental de las propuestas eficientistas de la educación las instituciones educativas, que normalmente se ve respaldada por las interpretaciones científicas del mundo social, se muestran reticentes a considerar lo específico, lo divergente o lo imprevisible, incorporándolo en todo caso a una expectativa de normalización. Al respecto Díaz de Rada (1994) señala que a partir de este momento, las escuelas no se conciben ya como un proceso de interacciones sociales efectivas y localmente mediadas, sino como un programa

de acción, en otras palabras, un programa ideal montado sobre criterios universales, ahistóricos y descontextualizados, de equivalencia funcional.

Como entendió Carrizales (1991), "(...) pretender y lograr claridad genera tranquilidad al espíritu, proporciona seguridad al sentir la posesión de la certeza". Sin embargo, este mismo intelectual consideró que ver el mundo académico desde los conceptos administrativos es ver sólo una parte, es pensar desde un lugar privilegiado, desde los valores hegemónicos, es creer que se ve el todo cuando sólo se ve una reducida zona de él. Pero es también ver desde lugares inadecuados los aspectos académicos (y educativos en general) que exigen otra manera de analizarlos.

Para finalizar este apartado, se considera que vale la pena enunciar la concepción de Pérez (2000) sobre la educación de calidad, la cual este trabajo de tesis sí comparte: "(...) la calidad educativa no reside en la eficacia y economía con la que se consiguen los resultados previstos, sino en el valor educativo de los procesos; que en la educación como en cualquier otro aspecto de la vida humana los fines no justifican los medios; que los medios didácticos no son indiferentes, sino que al ser procesos sociales de intercambios de significados, cualquier método pedagógico está activando procesos individuales y colectivos cargados de valores, provocando múltiples efectos primarios y secundarios, explícitos o tácitos, a corto, a mediano y largo plazo, en modo alguno previsibles de forma mecánica; que debido al carácter creador del individuo y de los grupos humanos, los procesos educativos cuanto más ricos e interesantes son, más imprevisibles se vuelven los resultados; y que, por último, la evaluación rigurosa y objetiva de los resultados inmediatos y observables en educación, no logra detectar sino una mínima parte de los efectos reales de los procesos educativos que se manifiestan de forma muy diversa, compleja y prolongada a través del tiempo".

2.6 Aportes del capítulo para la construcción de un modelo de diseño curricular

- En la pedagogía por objetivos se ha configurado la tendencia de que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación transiten por caminos únicos, planeados y controlados, hacia la posesión de objetivos específicos; a su vez se niega la posibilidad de desvíos en este tránsito por parte de alumnos, maestros y administración educativa.
- En la pedagogía por objetivos y la propia Tecnología Educativa, ambas propuestas de formación humana de origen norteamericano, el tema de los objetivos educativos se plantea como un asunto primordialmente técnico.
- La adecuación de las políticas educativas de México a las políticas económicas neoliberales instrumentadas en el país convierte a la educación en un bien de consumo al que se le asigna un valor económico, restringiendo de esta forma un concepto de mayor riqueza semántica e histórica.
- En las propuestas de calidad y eficiencia educativa se enfatizan los aspectos organizativos dentro de la institución escolar considerados independientemente de los aspectos curriculares, lo cual conduce a la ignorancia de éstos.
- Bajo la mirada del positivismo y la tecnología educativa el proceso educativo se entiende como un proceso de fabricación en donde el individuo no se contempla como un ser que puede cuestionar, analizar o negociar sino en algo que puede administrarse y dominarse por medio de terceras personas.
- La pretensión de garantizar la eficacia de la educación formal a través de controlar todos los factores que intervienen en la dinámica educativa es una pretensión estéril, ya que cualquier factor que se encuentre (docentes, alumnos, padres de familia, administrativos, infraestructura, planes de estudio, esquemas de evaluación, etc.) se interpreta y realiza en la práctica de formas muy diversas, a veces espontáneas, discrepantes e, incluso,

incompatibles entre sí en virtud del contexto y de la intencionalidad, así que no pueden aislarse objetivamente y de forma independiente del contexto donde encuentran sentido.

- Los factores organizativos de la educación formal no son en sí mismos mecanismos que garanticen la eficiencia y eficacia de los resultados, porque estos resultados son mucho más interesantes y ricos cuando son impredecibles desde el punto de vista educativo, y porque su influencia real esta condicionada por una cultura escolar específica que se forma en un espacio, tiempo y actos concretos de interacción que siempre serán particulares a un contexto escolar determinado y por ello imposibles de transferir de manera automática a otros escenarios.
- Las propuestas eficientistas y de calidad en los centros escolares logran que éstos ya no se conciban como procesos de interacción socioculturales y localmente mediados, sino en programas de acción ideales montados sobre criterios universales, ahistóricos y descontextualizados.
- La evaluación rigurosa de los resultados inmediatos y observables por la acción educativa no logra detectar sino una pequeña parte de los efectos reales de los procesos educativos que se manifiestan de forma muy diversa, compleja y prolongada a través del tiempo.

3. LA ESCUELA DE FRANKFURT: GÉNESIS DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO

El presente capítulo pretende realizar una caracterización de la Escuela de Frankfurt a partir de las ideas generadas por los integrantes de su primera generación como T.W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamín y Max Horkheimer quienes entre sus coincidencias y diferencias intelectuales lograron aportar al terreno de las ciencias sociales una teoría por ellos denominada Crítica.

Se explicarán las razones de la oposición a la llamada Teoría Tradicional, que como toda teoría en el campo de las ciencias sociales implica una visión y entendimiento del mundo frente a la cual los integrantes de la Escuela de Frankfurt la denunciaron como perniciosa por la separación entre el pensamiento y la acción que sugería, o en otras palabras, por el divorcio entre la comprensión de un estado de cosas y el compromiso ético, político y social de transformar la realidad. También en este capítulo se expondrán los motivos de los creadores de la Teoría Crítica que los condujeron a una apasionada lucha contra la ideología de corte positivista en el campo de las ciencias sociales y la imprescindible necesidad de recuperar los aportes de la dialéctica como una valiosa estrategia de confrontación a lo que, también ellos, señalaron como la racionalización irracional, esto es el divorcio entre una razón instrumental que busca el control y sometimiento del mundo y los hombres y una razón crítica que busca la transformación de ese mismo mundo.

3.1 Caracterización de la Escuela de Frankfurt y la Teoría Crítica

La Escuela de Frankfurt implica en el terreno de las ciencias sociales tres hechos a la vez: la creación de un Instituto de Investigación Social, el desarrollo de un proyecto científico titulado “filosofía social” y la aportación de una concepción de la realidad denominada “Teoría Crítica”. También, la Escuela de Frankfurt puede definirse como un grupo de intelectuales, diversos en sus convicciones de pensamiento, cuyo trabajo no homogéneo, e incluso criticado en ocasiones como

contradictorio, indudablemente ha dejado huella en el panorama filosófico y de las ciencias sociales a partir del siglo XX.

En la descripción de las características de la Teoría Crítica puede señalarse que fueron sus objetivos metodológicos un signo de distinción frente a otros enfoques comparables. Fue la utilización sistemática de todas las disciplinas de las ciencias sociales en el desarrollo de una teoría materialista de la sociedad su fin primordial. El término lo utilizaron los miembros del Instituto de Investigación Social con el objeto de examinar críticamente la teoría marxista tradicional, de investigar su trascendencia y alcance en un esfuerzo que “parecía indispensable a la vista de las transformaciones estructurales del sistema capitalista” (Friedman, 1986). La explicación de sus esfuerzos metodológicos por ampliar el trabajo analítico de la esfera económica a la totalidad social se halla en la convicción que compartían los miembros de esta escuela de que “() en aquella fase de desarrollo (del capitalismo occidental) no había una sola dimensión social, ni material ni espiritual, que no estuviese sometida a la influencia de la clase dominante y de sus estrategias políticas y culturales” (Friedman, 1986).

El capitalismo occidental que vive y conoce la Escuela de Frankfurt se caracterizaba por el dominio de monopolios en rápida extensión y una creciente intervención gubernamental en las economías nacionales. En tal época; los únicos ejemplos reales de socialismo eran representados por comunidades utópicas aisladas y por la ambigua experiencia de la Unión Soviética. De hecho, fue Alemania tomada por el poder de los nazis donde se constató que la clase obrera y sus partidos no habían podido implantar el régimen socialista ni detener el desarrollo de los totalitarismos. Entender las difíciles situaciones históricas del contexto mundial como el crecimiento del fascismo y nazismo, el fracaso del marxismo ortodoxo, el surgimiento del stalinismo y el fracaso de la clase obrera europea y de Occidente por no entablar una contienda contra la hegemonía capitalista en forma revolucionaria, entre muchas otras, implicaba la voluntad y decisión de un minucioso estudio e investigación por parte de inquietos pensadores sociales. Básicamente, la Escuela de Frankfurt trataba de entender el grado en que la lógica de la dominación había sido extendida a la esfera de la vida

cotidiana, de la esfera pública y al modo de producción en sí mismo (Giroux, 1992).

Para cumplir lo anterior, se precisaba de un clima intelectual y una posición geográfica que atrajesen científicos de diversas disciplinas pero con una similar orientación, además de contar con el respaldo de condiciones institucionales que facilitaran el trabajo conjunto bajo un mismo techo. El Frankfurt de la década de 1920 proveía tales requerimientos, ya que existían diversos foros culturales mantenidos por una burguesía acaudalada y de mentalidad abierta; una universidad recién fundada, un periódico liberal, una emisora de radio gustosa de la experimentación y el Centro Libre de Instrucción Judío. Con la creación del Instituto de Investigación Social fundado en 1922 la misma ciudad consiguió un centro de investigación que tuvo los medios financieros y organizativos suficientes para apoyar proyectos de ciencia social.

Debe mencionarse que la Teoría Crítica no fue nunca una filosofía articulada completamente ni fue compartida sin discrepancias por los miembros de la Escuela de Frankfurt. Pero, por otra parte, sí existió el esfuerzo de un intento común por comprender críticamente las nuevas conformaciones del capitalismo que surgieron juntos con nuevas formas de dominación social, y a partir de tal esfuerzo, se configuró otro punto de comunión entre sus integrantes como el reconstruir el significado de emancipación humana a partir de un proyecto que difiriera del bagaje teórico marxista ortodoxo.

Así, el concepto de Teoría Crítica se refería a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferrara dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales.

3.2 La Teoría Crítica y la Teoría Tradicional.

La Teoría Crítica hacía valer su propio adjetivo al diferenciarse de la Teoría Tradicional. Como apuntó Max Horkheimer, el objetivo de la Teoría Tradicional había sido la formulación de principios generales que describían al mundo, ejemplificada por la ciencia anglosajona y su énfasis sobre el empirismo y

la verificación, así como la búsqueda de proposiciones generales para someterlas a prueba. El objetivo de la investigación tradicional fue el conocimiento puro antes que la acción. En todo momento la Teoría Tradicional mantenía una separación estricta de pensamiento y acción. La Teoría Crítica se diferenciaba en múltiples aspectos. Negaba, ante todo, fetichizar el conocimiento como algo distinto y superior a la acción; reconocía que la investigación científica y desinteresada era imposible en una sociedad en la cual los propios hombres no eran todavía autónomos. Horkheimer argumentaba que el investigador era siempre parte del objeto social que estaba estudiando. Y como la sociedad que investigaba no era todavía libre, no podía evitar participar en esa heteronomía, por lo que su percepción estaba necesariamente mediada a través de categorías sociales por encima de las cuales no podía elevarse (Jay, 1989).

El proyecto intelectual de la Teoría Crítica demandaba la recuperación de la filosofía antigua aquellos elementos de pensamiento social que se ocupaban de valores, juicios e intereses de la humanidad para integrarlos a un marco de pensamiento que pudiera suministrar a la ciencia social un planteamiento nuevo y justificable. Los pensadores de la Escuela de Frankfurt volvieron la mirada hacia Aristóteles y retomaron su concepto de "praxis". Para este filósofo, las "artes prácticas" (como la ética, la política y la educación) no eran ciencias en sentido riguroso. En consideración de sus propósitos prácticos y la naturaleza de sus asuntos, tenían que contentarse con una forma de conocimiento incierta e incompleta. En esos dominios, la teoría remitía exclusivamente a la praxis y la disposición que debía cultivarse era la "phronesis", esto es, un entendimiento prudente y sensible de cómo actuar en situaciones prácticas. Pero ante el auge de la ciencia moderna, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, esta concepción clásica de la teoría práctica como proceso destinado a cultivar el carácter del sujeto se modificó radicalmente, y lo que en otro tiempo se consideró como un medio para la ilustración individual, cayó presa de las prohibiciones metodológicas del positivismo.

Apunta Carr y Kemmis (1988), que hacia los años sesenta del siglo XX "teoría" pasó a significar un conjunto de generalizaciones que, a manera de leyes,

podían servir para realizar predicciones y, siempre que fuese posible manipular variables adecuadas, suscitar un estado de cosas que se considerase oportuno. En este sentido, la esfera de lo “práctico” había quedado absorbida en lo “técnico”, y los problemas de la “vida justa” desaparecían frente al problema técnico de regular las disposiciones sociales de acuerdo con tales bases o cuales valores determinados.

Por tal motivo, la Escuela de Frankfurt insistió en la intervención activa, en la praxis social, que es ella misma un momento de la teoría, y en la interrelación entre todos los elementos de la realidad. La Teoría Crítica en oposición a las posturas objetivistas (que plantean que el sujeto que interpreta es observador no implicado en la realidad objetiva), señala que las relaciones entre los teóricos y el mundo son activas y recíprocas, que se trata de una relación dialéctica, donde los hombres pueden conocer la sociedad, pero también son constitutivos de la sociedad que conocen. Esto condujo a la Escuela de Frankfurt a una controversia con dos principales corrientes de objetivismo contemporáneo: el marxismo científicista y dogmático de la era estalinista y el positivismo occidental.

El materialismo histórico ortodoxo fue atacado dada la suposición de la existencia de una ley estricta y objetiva del desarrollo histórico que determina el destino de la humanidad. Y el rechazo al positivismo consistió, similarmente, por plantear la existencia de leyes sociales referidas, en el caso de las ciencias sociales, al comportamiento societal y político. Además, la Teoría Crítica luchó contra el positivismo filosófico por negar éste la función crítica y activa de la razón a favor de un papel pasivo y analítico.

3.3 La denuncia contra la ideología positivista

La Escuela de Frankfurt definía al positivismo como una amalgama de distintas tradiciones de pensamiento que tenían en común la meta de desarrollar formas de cuestionamiento social regulado por las ciencias naturales y basadas en principios metodológicos dogmáticos de la observación y la cuantificación. También la Escuela opinaba que el positivismo había nacido como expresión ideológica de la época de la Ilustración. Al respecto Giroux (1992) comenta que la

victoria del positivismo representó no el punto alto, sino el punto bajo del pensamiento de la Ilustración, de esta forma el positivismo se convirtió en el enemigo de la razón más que en su agente y emergió en el siglo XX como una nueva forma de administración y dominación social.

El positivismo, consideraba la Escuela de Frankfurt, prohibía todo lo que no sea un hecho. La función social de la ideología del positivismo fue negar la facultad crítica de la razón permitiéndole solamente operar en el terreno de los hechos totalmente fácticos y, al hacer esto, se le negaba a la razón su momento crítico. La burla del positivismo de la metafísica encubría su profundo temor de sus contenidos que no puede refutar, un temor a no comprender aquello que estuviese fuera de su estructura. De hecho, el positivismo admira el hecho, lo caracteriza y su tarea termina cuando ha afirmado y explicado el hecho. Pero el resultado del ascenso del positivismo como expresión dominante de la razón fue la conversión de la razón en instrumento para apoyar un orden social determinado, así cumplía dos funciones básicas:

- Al afirmar el predominio de los hechos, el positivismo no deja lugar para la crítica del orden social. Procura transformar el funcionamiento de la sociedad en realidad objetiva. Es decir, transforma la sociedad en una realidad objetiva que trasciende la conciencia subjetiva o la voluntad. Convierte el orden social en una ley natural.
- Llega a funcionar como un instrumento de reproducción social del *statu quo* dominante en el capitalismo, ya que en vez de tener la crítica de las condiciones sociales inhumanas como uno de sus propósitos, la razón del positivismo deviene en instrumento para elevar al máximo la riqueza de algunos grupos de la sociedad mediante el incremento de la racionalidad tecnológica en el modo de producción.

La Escuela de Frankfurt consideró que el papel de la cultura occidental había sido modificado con la transformación de la racionalidad crítica iluminista en fórmulas represivas de racionalidad positivista y esto como resultado del desarrollo de las nuevas capacidades técnicas, grandes concentraciones de poder económico y más sofisticadas formas de administración. La racionalidad de la

dominación expandió cada vez más su influencia a esferas fuera del terreno de la producción económica (Giroux, 1992). Así, la cultura, como todo lo demás en la sociedad capitalista, había sido convertida en objeto. Los elementos de crítica y oposición, que la Escuela de Frankfurt creía inherentes a la cultura tradicional, habían sido perdidos bajo racionalidades de administración e intercambio. La objetivación de la cultura no sólo dio como resultado la represión de los elementos críticos en su forma y contenido, ya que esta objetivación también representó la negación del pensamiento crítico en sí mismo.

Para los miembros del Instituto de Investigación Social, el ámbito cultural había llegado a convertirse en un nuevo sitio de control para una racionalidad a favor del dominio de la naturaleza y la sociedad bajo el pretexto del progreso tecnológico y el crecimiento económico. Para Adorno y Horkheimer, la cultura se convirtió en otra industria que producía bienes y legitimaba la lógica del capital y sus instituciones.

De esta manera, la Escuela de Frankfurt juzgó que el mundo enteramente racionalizado se encuentra en crisis porque la razón ha conquistado al mundo. Y la razón está en crisis porque el modo real de proceder de la razón tiende a constreñirla a la identidad con el mundo "dado" que violenta su naturaleza crítica. Sobre esta cuestión, Friedman (1986) en un intento de recuperar la voz de la Escuela de Frankfurt consideraba que cuando la razón cae en la identidad de su objeto y no es llevada más allá de esta postura por las agobiantes circunstancias históricas, la razón llega a estar al servicio del orden social existente.

En conclusión, la Ilustración había cumplido su promesa, donde la naturaleza había sido conquistada, y habiendo obtenido el control sobre el mundo, juzgó conveniente reclamar el dominio del hombre mismo.

La Escuela de Frankfurt admitía la importancia de que ella realizara una aportación en el terreno científico. Su dilema consistía en desarrollar una concepción de la ciencia social que combinara las intenciones prácticas que informaban la noción clásica de praxis, con el rigor y la capacidad de explicación que se asociaban con la ciencia moderna. "Y así como antes el positivismo había intentado rescatar a la ciencia de los dominios de la filosofía, postulando una

unidad lógica de las ciencias naturales, así la Teoría Crítica quiso rescatar a las ciencias sociales del dominio de las ciencias naturales preservando las preocupaciones de la “filosofía de lo práctico” clásica para con las cualidades y los valores inherentes a la vida humana” (Carr y Kemmis, 1988).

Horkheimer consideraba que la situación intelectual en la que se encontraban los esfuerzos por desarrollar una teoría de la sociedad se caracterizaba por una divergencia entre la investigación empírica y el pensamiento filosófico, divergencia que tenía consecuencias fundamentales. En el positivismo, el conocimiento empírico de la realidad se reducía a una mera búsqueda de hechos, debido a que tal conocimiento carecía de toda autoconfirmación filosófica; en la metafísica contemporánea de los proyectos filosóficos de Max Scheler y Nicolai Hartmann, la reflexión de la razón se atrofia hasta quedar convertida en mera especulación sobre la esencia, dado que tal reflexión es independiente de cualquier referencia teórica a la realidad histórico-empírica.

La fundamentación de una teoría crítica de la sociedad suponía, en primer término, la superación de esa fisura histórico-intelectual entre investigación empírica y filosofía. En el aspecto epistemológico, los artículos de Horkheimer y Marcuse se orientaron a una crítica sistemática del positivismo; en el aspecto metodológico; como segundo término, apuntaban a un concepto de investigación interdisciplinar que, como ya se mencionó al inicio de este capítulo, se estableció como una de las metas primordiales del trabajo metodológico de la Escuela de Frankfurt.

En la negación del contexto práctico de las teorías científicas Horkheimer y Marcuse no sólo veían, naturalmente, el error del positivismo contemporáneo, sino también una deficiencia de la moderna comprensión de la teoría en general: Horkheimer se remonta hasta Descartes las raíces de esa conciencia positivista que permite que las ciencias aparezcan como una empresa pura, enteramente independiente de los intereses prácticos. El nombre que Horkheimer da a esta tradición científicista presente en toda la Modernidad es el de Teoría Tradicional; a ésta, él y Marcuse oponían la Teoría Crítica, entendida como teoría siempre

consciente tanto del contexto histórico social del que surge como de su contexto de aplicación práctica.

Por esto último, la Teoría Crítica sólo podía cumplir la tarea que se espera de ella si disponía al mismo tiempo de una teoría de la historia capaz de aclararle su propia situación y función en el proceso histórico. Por lo tanto, aunque sólo fuera por razones epistemológicas, la fundamentación de la teoría crítica de la sociedad exigió un tipo de reflexión en el plano histórico-filosófico para el que no había lugar legítimo en la división contemporánea entre la filosofía y las ciencias.

Esto nos lleva a otro elemento constitutivo de la Teoría Crítica. "Si la teoría ha de ir más allá del legado positivista de la neutralidad, debe desarrollar la capacidad de la metateoría. Esto es, debe reconocer la tendencia de los intereses que representa y ser capaz de reflexionar críticamente tanto en el desarrollo histórico o génesis de tales intereses como en las limitaciones que éstos pueden presentar dentro de ciertos contextos históricos y sociales. En otras palabras, "el rigor metodológico" no suministra una garantía de verdad, ni plantea la pregunta fundamental de por qué la teoría funciona de una forma bajo condiciones históricas específicas para servir a algunos intereses y no a otros. Por lo tanto, la noción de autocrítica es esencial para la teoría crítica" (Giroux, 1992).

3.4 La recuperación de la dialéctica.

A Horkheimer también le disgustaba la tendencia de los marxistas vulgares a elevar el materialismo a una teoría del conocimiento que proclamaba una certidumbre absoluta en la forma en que el idealismo había hecho en el pasado. El verdadero materialismo aseguraba Horkheimer es dialéctico, involucra un proceso dinámico de interacción entre el sujeto y el objeto. Aquí Horkheimer retornaba una vez más a las raíces hegelianas del marxismo, que habían sido oscurecidas en el siglo anterior; como Marx, pero a diferencia de muchos autodenominados marxistas, se rehusó a hacer de la dialéctica un fetiche, convertirlo en un proceso objetivo fuera del control del hombre. No la vio como una construcción metodológica impuesta como un tipo ideal weberiano ni como un modelo científico social, sobre una realidad múltiple, caótica. No pretendía, y en

realidad no habría podido, descubrir principios ontológicos fundamentales. De ahí la importancia crucial de la mediación para una teoría correcta de la sociedad. Ninguna faceta de la realidad social podría ser comprendida por el observador como final o completa en sí misma. No había hechos sociales, como creyeron los positivistas, que fueran el sustrato de una teoría social. Había, en cambio, una interacción constante de lo particular y lo universal, del momento y la totalidad.

Además de objetar el fin de un conocimiento puro, que informaba la teoría tradicional, Horkheimer rechazaba también el ideal de principios generales y verificación o simulación de ejemplos. Las verdades generales en que se interesaba la Teoría Crítica no podían verificarse o simularse refiriéndolas al orden actual, simplemente porque implicaban la posibilidad de un orden diferente.

Pero el deseo de contribución de la Escuela de Frankfurt iba más allá de una nueva propuesta teórica y metodológica. Planteaban sus integrantes un ideal mucho más trascendental y humanitario, la alerta y la lucha contra las formas de dominación.

3.5 La confrontación con la racionalización irracional

Para Horkheimer el principio del dominio de la naturaleza si bien es necesario para la misma supervivencia de la especie humana, se había convertido en absoluto, en el ídolo al que todo se sacrifica, “porque esa es la razón por la cual el proceso parece desbocado; no conoce objetivo alguno puesto por la razón y no conoce límites; el imperialismo del hombre no se ve nunca saciado” (Horkheimer, 2002).

Pero esta racionalización irracional (racional en los medios e irracional en los fines), no radica para Horkheimer en la naturaleza del principio mismo, sino en la estructura de la sociedad, de la sociedad industrial, en el modo de producción, en los imperativos del sistema; al respecto sentenciaba que son estos imperativos los que han convertido a la civilización en tiránica, los que han hecho que el triunfo de la civilización sea demasiado completo como para ser verdadero (Horkheimer, 2002).

Max Horkheimer consideraba que así como toda vida tiende hoy cada vez más a someterse a un proceso de racionalización y planeación, la vida de todo individuo, incluyendo sus impulsos más secretos, que antes conformaban su esfera privada, tiene que adecuarse a estas exigencias; la autoconservación del individuo presupone su adecuación a los imperativos de la conservación del sistema. No le queda ya espacio alguno para evadirse del sistema y entonces se halla atrapado.

En una época donde se aprecia la racionalidad instrumental y se enfatiza la planeación, es el ingeniero un símbolo, porque su función está ligada a las exigencias de la actividad productiva y sus instrucciones ostentan el signo de una mayor objetividad. Sus subordinados reconocen que por lo menos alguna de sus órdenes radica en la naturaleza de las cosas y son, por tanto, racionales en un sentido general. Pero en el fondo esta racionalidad pertenece también al dominio, no a la razón. Al ingeniero, como metáfora del predominio de la racionalidad instrumental, no le interesa comprender las cosas por ellas mismas o por el conocimiento como tal, sino con vista a su aptitud para adecuarse a un esquema, con absoluta indiferencia respecto de lo ajeno que puede éste resultar a su estructura interna; esto vale tanto para los seres vivos como para las cosas inanimadas. La consciencia del ingeniero es la organización burocrática y empresarial en su forma máximamente moderna, aunque su dominio ejercido de acuerdo con un plan convertiría a los hombres en un conjunto de instrumentos sin objetivo propio (Horkheimer, 2002).

Por medio de este dominio de la ingeniería considera Horkheimer que el pensamiento como tal es sustituido tendencialmente por ideas estereotipadas. Estas son por un lado, tratadas como instrumentos puramente utilitarios, que se toman o se dejan de modo oportunista, y por otro, como objetos de devoción fanática.

Fue la lectura de Kant la que ayudó a Horkheimer a desarrollar su sensibilidad frente a la importancia que el individuo tuviera una oportunidad de elaborar su propia identidad, como un valor que nunca debiera ahogarse enteramente bajo las demandas de la dominación de una sociedad estructurada

en un sistema altamente burocratizado y regido por relaciones instrumentales en lo económico, político e, incluso, cultural.

Además, Horkheimer frente a la necesidad de liberación del individuo, ante la dominación de la razón instrumental (y su presencia decisiva en las instituciones sociales) planteaba la exigencia de una felicidad sensual, humana. Para él, la precedencia del deber a la totalidad por sobre la gratificación personal había crecido de tal modo que la última estaba casi completamente olvidada. Para compensar por la represión de la genuina felicidad individual, se habían ideado diversiones de masas para aliviar el descontento. Incluso los sujetos estaban dominados en sus espacios de ocio al convertirse en consumidores pasivos de estilos culturales hegemónicos.

Para lograr la liberación era incluso necesaria la fantasía como apunto Jay (1988): "Sin fantasía, todo el conocimiento filosófico permanece amarrado al presente o al pasado y separado del futuro, que es el único vínculo entre la filosofía y la historia real de la humanidad" .

La Escuela de Frankfurt consideró que así como el hombre debe restablecer su habilidad para controlar su propio destino, así debe la razón ser restaurada en su lugar apropiado como árbitro de los fines, no simplemente de los medios.

Lejos del planteamiento de una utopía absurda y en el pleno reconocimiento del desarrollo de la historia, los miembros de la Escuela de Frankfurt señalaban: "Somos, en una palabra, para bien y para mal los herederos de la Ilustración y del progreso técnico. Oponerse a ellos mediante la regresión a estadios primitivos no mitiga la crisis permanente que han traído consigo. Tales salidas llevan, por el contrario, de formas históricamente racionales a formas extremadamente bárbaras de dominio social. El único camino para ayudar a la naturaleza y ser solidario con ella pasa por liberar de sus cadenas a su aparente adversario, el pensamiento independiente" (Horkheimer, 2002).

A pesar de haber regresado a Alemania, tras su forzado exilio a la llegada del nazismo al poder, los miembros del Instituto de Investigación Social hallarían un nuevo hogar en otro continente. Se establecen a partir de 1934 en la Columbia

University de Nueva York. Entonces comenzó el Instituto ha ocuparse en atender problemas y métodos de la investigación social empírica en el contexto de las discusiones intelectuales que se sostenía en E.U. La orientación claramente empírica de la ciencia social americana inauguró e impulsó el interés por la investigación empírica y, así, los nuevos miembros del Instituto no sólo compartirían las enseñanzas de sus fundadores, sino también abreviarían nuevas experiencias en el terreno teórico-metodológico.

3.6 Aportes del capítulo para la construcción de un modelo de diseño curricular

- La Teoría Crítica niega fetichizar el conocimiento como algo distinto y superior a la acción.
- La función social de la ideología del positivismo es la negación de la facultad crítica de la razón haciéndola operar sólo en el terreno de los hechos fácticos y, de esta forma, negar sus momentos críticos. La burla del positivismo hacia la metafísica encubre su temor hacia contenidos que no puede refutar, un temor a no comprender aquello que esta fuera de su estructura de entendimiento de la realidad.
- Los miembros del Instituto de Investigación Social consideraron que el ámbito cultural se convirtió en un sitio de control para una racionalidad a favor del dominio de la naturaleza y la sociedad bajo el pretexto del progreso tecnológico y el crecimiento económico.
- La Teoría Crítica consideró que si deseaba trascender el legado positivista de la neutralidad se encontraba obligada a desarrollar una metateoría, es decir, debía reconocer la tendencia de los intereses que representa y ser capaz de reflexionar críticamente tanto en el desarrollo histórico o génesis de tales intereses como en las limitaciones que éstos pueden presentar dentro de ciertos contextos históricos y sociales. De esta forma, el rigor metodológico no se consideró garantía de verdad y la noción de autocrítica se convirtió en esencial para la Teoría Crítica.

- Además de objetar el fin de un conocimiento puro, que informaba la teoría tradicional, los integrantes de la Escuela de Frankfurt rechazaban también el ideal de principios generales y verificación o simulación de ejemplos para el análisis de la realidad social. Consideraban que las verdades generales en que se interesaba la Teoría Crítica no podía verificarse o simularse al orden actual (en donde la tendencia positivista de entender la realidad reinaba de forma predominante) simplemente porque implicaban la posibilidad de un orden diferente.
- La autoconservación del individuo presupone su adecuación a los imperativos de la conservación del sistema. No le queda espacio alguno para evadirse del sistema y entonces se halla atrapado.
- La organización burocrática y empresarial corre el riesgo de convertir a los hombres en un conjunto de instrumentos sin objetivo propio.
- La Escuela de Frankfurt recuperó la importancia de que el individuo tuviera la oportunidad de elaborar su propia identidad, como un valor que nunca debiera ahogarse enteramente bajo las demandas de la dominación de una sociedad estructurada en un sistema altamente burocratizado y regido por relaciones instrumentales en lo económico, político y cultural.
- La Escuela de Frankfurt consideró que así como el hombre debe restablecer su habilidad para controlar su propio destino, así debe la razón ser restaurada en su lugar apropiado como árbitro de fines y no simplemente de los medios.

4. EL PENSAMIENTO DIALÉCTICO EN EDUCACIÓN

Durante los cursos de Investigación Educativa y los Seminarios de Tesis impartidos en la Maestría en Ciencias de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, se enfatizó la idea de que cada campo del conocimiento con sus características y particularidades, plantea maneras propias para su abordaje, no se dice una; se dicen propias, apropiadas, aquellas que permiten establecer relaciones de conocimiento con el objeto. Estas relaciones van conformando un entendimiento de lo que se denomina realidad y exigen el asumir en consecuencia una postura personal ante esa realidad.

Puede considerarse que la realidad es estática, que obedece únicamente a leyes descifrables y predecibles mediante la investigación empírica y por lo tanto con garantías de un paulatino control y manipulación. Por el contrario, puede asumirse que la realidad es cambiante, cuya complejidad obedece a la transformación y no la única sucesión de estados o a una evolución predeterminada. El asumir una u otra postura tiene trascendentes consecuencias, una de ellas nada menos que la de configurar el destino de los humanos en este planeta.

En este capítulo se defienden y asumen diversas convicciones. Primero, que la realidad social no es reductible ni posible de entender en su siempre cambiante complejidad a través de leyes y axiomas. Segundo, que los fenómenos sociales la mayoría de las veces ocultan la esencia real de los problemas, es decir, que la manifestación de los fenómenos oculta el entendimiento cabal de la génesis y desarrollo de los problemas. Tercero, que la neutralidad axiológica en la investigación y la acción educativa es un elemento ideológico que paraliza los intentos por modificar la realidad que sirve de contexto a la existencia humana. Estas y otras valiosas lecciones las otorga el pensamiento dialéctico y que serán motivo de exposición en las siguientes cuartillas.

4.1 El imperio de la pseudoconcreción

El Homo Sapiens enfrenta cotidianamente este mundo, ha aprendido a lo largo de la historia lo necesario para sobrevivir, así que antes de la reflexión filosófica se halla la imparable actividad del ser humano cuyo eje es él mismo como apunta Heller (1977), “el hombre se percibe y manipula el mundo en el que nace partiendo siempre de sí mismo; el centro del descubrimiento del mundo se encuentra siempre su propio yo”. Considerando este último argumento no es de extrañar entonces que se coincida con Kosic (1988) cuando declara que “la práctica utilitaria inmediata y el sentido común correspondiente ponen a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no les proporciona una comprensión de las cosas y de la realidad”.

Aparentemente los grupos sociales interaccionan en un mundo que no parecen comprender del todo (se juega un juego en el que se dice conocer sus reglas pero no su objetivo). Pero hay oportunidades para superar esta incompreensión, de elevarse más allá de las necesidades de la propia existencia, de no reducir las fuerzas esenciales a la pura satisfacción de las necesidades materiales, de hacer objeto de la conciencia la propia vida. El poeta Henry David Thoreau expresó: “Me fui a los bosques porque quería vivir con intención. Quería mamar toda la savia de la vida. Para desterrar todo lo que no era vida. Y para no, al morir, descubrir que no había vivido” (véase Schulman, 1989).

Escapar hacia los bosques, se interpreta como el escape de la pseudoconcreción entendida por Kosic (1998) como el conjunto de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y la atmósfera común de la vida humana, que con su regularidad, inmediatez y evidencia penetra en la conciencia de los individuos asumiendo un aspecto independiente y natural. La pseudoconcreción es ese mundo abrumador de certezas y “seguridades”, tan planificado, tan obvio, tan racional y tan adecuado a los intereses de “algunos” en perjuicio de “muchos”.

Pero se retoma la idea de lo racional. Efectivamente, el mundo moderno no es un apacible y espontáneo “bosque”, es un complejo “citadino” donde los

rascacielos de la racionalización han invadido el escenario de la vida social; racionalización cuyas técnicas forman parte de un sistema de poder que domina al hombre. El cielo de esta “ciudad”, entendido como la libertad, el espacio de cambio, no se puede ver, la luz del sol no penetra hacia sus habitantes, ellos son cubiertos por las sombras de los “rascacielos”. Sombras constituidas por la “implementación violenta del paradigma antropológico dominado por la ley del valor y el homo oeconomicus como productor y realizador de plusvalía” (Chomsky y Dieterich, 1999).

Los habitantes de estas “ciudades”, la humanidad inmersa en la vida racional y práctica de la sociedad global de este fin de siglo, es “normal”, previsible, manejable y “aparentemente feliz”. Se dice “aparentemente” porque hay quienes descubren esa apariencia y la denuncian como Hesse (1988): “No, la mirada del lobo estepario atravesaba penetrante todo el mundo de nuestro tiempo, toda la fiebre de actividad y el afán de arribismo, la vanidad entera y todo el juego superficial de un espiritualismo fermentado y sin fondo. ¡Ay!, y por desgracia la mirada profundizaba aún más; llegaba no sólo a los defectos y a las desesperanzas de nuestro tiempo, de nuestra espiritualidad y de nuestra cultura: llegaba hasta el corazón de toda la humanidad, expresaba elocuentemente en un solo segundo la duda entera de un pensador, de un sabio quizá, en la dignidad y en el sentido general de la vida humana. Aquella mirada decía: ¡mira, estos monos somos nosotros!, ¡mira, así es el hombre!”.

Herman Hesse, quien en su personaje de Harry en la novela El lobo estepario realiza el comentario anterior, el cual se liga con la crítica de que en relación con los sistemas educativos nacionales, se puede correr el riesgo de que la socialización en la que colaboran sea para en atarugar a la juventud. Blanco (1986) define el atarugamiento como “la mecánica de atarugar a los inteligentes (y a las nuevas generaciones) va desde la demonización de la inteligencia independiente (...) y el boicot a su desarrollo (...), hasta la persecución policiaca o fiscal. Al mismo tiempo los intimida hacia la corrupción: la riqueza, el poder y la

comodidad como metas de la vida, para las cuales lo demás sólo puede ser medio”.

Entonces por medio del atarugamiento se llegan a realizar acoplamientos sin protesta a la realidad dada, existe la resignación a vivir el mundo de la pseudoconcreción. Se mencionan enseguida fenómenos que en el campo educativo pertenecen a este mundo:

Al inicio de la película La sociedad de los poetas muertos (Schulman, 1989) se puede observar el desarrollo de la reunión con la que se inaugura un nuevo ciclo escolar: padres de familia, alumnos, maestros y autoridades, se hallan congregados en un gran auditorio. En un momento determinado, y acorde al complejo ceremonial que se ha venido desarrollando, el director de la escuela pregunta a los jóvenes estudiantes: “¿Cuáles son los cuatro pilares?”, la clase responde sin pensar y de inmediato: “¡Tradición, honor, disciplina, excelencia!”. Acto seguido, el director barniza sus facciones con arrogancia y comenta: “El año pasado graduamos a 51 alumnos y más del 75% de ello ingresaron a las universidades de mayor prestigio. Esta clase de logros es el resultado de una ferviente dedicación a los principios que aquí se enseñan. Es por eso que ustedes, señores padres nos mandan a sus hijos”.

Si, es lamentable que existan escuelas que se vanaglorien con tan poco, por ejemplo el colocar a sus estudiantes en universidades de “prestigio”, de formar a los futuros banqueros, arquitectos, médicos o abogados; de educarlos en las “buenas maneras”, en despertar en ellos “la conciencia de los retos del mundo globalizado” y desarrollar su “espíritu competitivo”. De que maduren, dejen de soñar, que sean prácticos hombres de mundo y que pongan los pies en la tierra, que la dominen y colonicen, aunque eso signifique llegar a arrastrarse si el fin lo justifica, de tranzar y no ser tranzado.

Para muchas instituciones escolares esas son sus metas (entre otras). Cabe preguntarse que tan bien realizan su tarea socializadora, y qué significado se otorga a este proceso. Así, no hay mucho espacio para la creatividad en las prácticas escolares, la misión es cumplir formando a los futuros profesionistas que

ostentarán títulos que les permitan una mayor movilidad social, ¿qué sentido tiene preocuparse por cosas más profundas? La escuela podría nada más a limitarse a encauzar a las nuevas generaciones, a adiestrarlas en las “técnicas del éxito” - al respecto Carnoy (1993) comenta que las escuelas tienen que ayudar a convencer a los niños o reforzar su creencia de que el sistema social es básicamente sano y el papel que les ha asignado y que deben desempeñar – aunque después, algunos, descubran que fueron transados.

“A los chavos transas se les han prometido paraísos desde que eran bebés y ni siquiera se les da una chamba con salario mínimo; nuestro sistema educativo ha colaborado con la transa al hacerles creer que la escuela era un franco camino a un status mejor (...) Tienen derecho a creer que todos los almacenes son para ellos, pues se les ha estado creando esa voracidad, acercándoles el pastel a las narices. No hay tal paraíso, pero si sus sobras, a través del expediente de la transa. Sobras serán, pero sobras paradisíacas” (Blanco, 1986).

Y aquellos “lucky boys” que sus circunstancias (entiéndase capital económico y cultural) les eviten pertenecer al bando de los transados, pertenecerán al equipo de los que transan, aunque el precio sea el atarugamiento de sus mentes: la riqueza, el poder y la comodidad serán sus metas en la vida, para lo cual todo lo demás sólo importa en segundo lugar.

Si únicamente concluimos que la función socializadora de la escuela es dotar de “herramientas para lograr el éxito personal”, el conocer “las reglas del juego social” para obedecerlas o romperlas, entonces podemos decir que la función de la escuela es apoyar la formación de hombres que acepten la pseudoconcreción como su ámbito de vida normal. En tal sentido Gimeno y Pérez (1999) señala que la institución educativa socializa preparando al ciudadano para aceptar como natural la arbitrariedad cultural que impone una formación social contingente e histórica.

Otro fenómeno de la pseudoconcreción en el ámbito educativo lo conforman algunos proyectos educativos de México que, acompañados también por la crisis económica y política de este país, determinan que la tarea de la

escuela mexicana debe ser “(la creación del) nuevo trabajador mexicano de la modernidad y la economía competitiva e internacionalizada” (Aboites, 1997). Con miras a alcanzar este fin, la planeación y la conducción de educativa se torna autoritaria y utilitaria. No interesa tanto dotar de sentido a la educación sino de dotarla de efectividad (debe dotar primero de habilidades, antes de saberes, que requiere el escenario económico y el funcionamiento social). “La educación, en ese sentido, no se considera como un espacio de experiencia colectiva para el descubrimiento progresivo y cada vez más amplio y profundo de la sociedad y la naturaleza, sino como un listado de funciones e informaciones que deben portar consigo los individuos para ajustarse al entramado social” (Aboites, 1997).

Esta visión utilitaria de la educación sustenta también las prácticas de enseñanza. Es por eso que la Tecnología Educativa se halla tan extendida en latinoamérica, donde existen, también, muchos promotores de la escuela como metáfora de la empresa (con sus sistemas de control, calidad, y predicción). Una Tecnología Educativa sumamente pobre en su concepción de educación, la cual se define como lograr cambios observables en la conducta de un organismo como resultado de su práctica o experiencia y como resultado del control que el docente ejerce en las contingencias de reforzamiento (De Alba et.al 1991).

Baste decir por el momento que esta forma de visualizar las funciones de la institución escolar también responden al impacto que han tenido en los países en desarrollo las políticas de organismos internacionales que se dicen autorizados por su poder político y económico para encuadrar la realidad educativa en su modelo económico, y poder así aplicarle sus teoremas generales, por ejemplo, “el Banco Mundial ha hecho una identificación, que más que una analogía, entre sistema educativo y sistema de mercado, entre escuela y empresa, entre padre de familia y demandante de servicios, entre relaciones pedagógicas y relaciones insumo-producto, entre aprendizaje y producto, haciendo abstracción de aspectos esenciales propios de la realidad educativa” (Corragio y Torres, 1997).

Los fenómenos mencionados pertenecen al mundo de la pseudoconcreción en el ámbito educativo. En ellos es posible apreciar lo que

Kosic llama "el claroscuro de verdad y engaño", es decir, los fenómenos arriba mencionados muestran su esencia al mismo tiempo que la ocultan. ¿Cómo empezar, pues, la comprensión del fenómeno como un punto de partida de acceso a su esencia?

4.2 Las enseñanzas de la dialéctica

Karel Kosic (1998) propone recurrir a la filosofía, ya que este autor la caracteriza como un esfuerzo sistemático y crítico tendiente a captar la cosa misma, la estructura oculta de la cosa. Pero el beneficio de la reflexión filosófica puede ampliarse, ésta rescata la realidad humanamente vital de lo aparente, en la que transcurre la peripecia de la existencia humana concreta. Y una manera de lograr lo anterior es disciplinando al sujeto en el terreno de la duda. Si, así es, aprender a dudar y preguntar son hábitos que el hombre moderno, siempre con la manía de responder antes de comprender la pregunta, no tiene ejercitados.

Según Fernando Savater (1999), la filosofía no brinda soluciones como lo hace la ciencia, sino respuestas, "las cuales no anulan las preguntas pero nos permiten convivir (...) con ellas aunque sigamos planteándonoslas una y otra vez". De hecho, las respuestas filosóficas, según Savater, no solucionan las preguntas de lo real, sino que más bien cultivan la pregunta, resaltan lo esencial de ese preguntar y nos ayudan a seguir preguntándonos (cada vez mejor), a "humanizarnos en la convivencia perpetua con la interrogación" (Savater, 1999). La ciencia podrá mejorar nuestro conocimiento del mundo, pero la filosofía ayuda a transformar y ampliar la visión personal del mundo. Y en particular, la filosofía dialéctica puede lograr este fin.

El pensamiento dialéctico advierte sobre lo complejo que es conocer la realidad y también señala que primero debe plantearse qué se entiende por realidad. Dado que cada acción es motivada por un interés particular, es unilateral, el conocimiento que se deriva de tal actividad es, así mismo, unilateral: aísla algunos aspectos de la realidad como esenciales, mientras que por el momento deja de lado otros. Por lo tanto, otra enseñanza de la dialéctica es que debe

cuidarse el adjetivo de universalidad en el conocimiento. Ya Dewey (citado por Geneyro, 1996) había anotado que “la universalidad que gozan las teorías científicas no es la de un contenido inherente a las mismas (...); es la del alcance de su aplicabilidad, la de su capacidad para sacar a los hechos de su aparente aislamiento, para ordenarlos dentro de sistemas que (...) demuestran que también los hechos tienen una vida: la de la mutabilidad, que constituye el conocimiento”.

Mutabilidad, cambio y transformación, la dialéctica enseña que los fenómenos, sus esencias y el conocimiento que de ellos se tiene no son algo fijo, aunque de esta manera los considere el conjunto del mundo material cosificado. Es más, dado que el conocimiento en la perspectiva dialéctica no es simple contemplación sino acción del sujeto que crea la cosa, que le otorga un sentido humano correspondiente, es la actividad de un sujeto con biografía, con temporalidad, con historicidad, con la dimensión cambiante del tiempo. El sujeto cambia, transforma lo que le rodea, esto es, el mundo que cincela con su praxis.

Pero no sólo los fenómenos y sus esencias cambian por la actividad histórica del hombre; su mutabilidad depende también de una propiedad de la materia: la negatividad, definida como una capacidad de transformación interna; capacidad de crear nuevas cualidades y grados evolutivos más altos. Importante lección de la dialéctica, ya que enseña al investigador que su objeto de estudio, siempre estará en movimiento, en cambio perpetuo, lo que implica que su reflexión y apreciación del mismo también deberá ser dinámica. En la postura dialéctica, fenómeno y esencia ambas son manifestaciones de la realidad, ambas no pueden estar separadas porque la realidad es movimiento (sólo pueden estar separadas si la concepción de la realidad es estática).

De esta forma, la propuesta de la dialéctica, que es el cambio y la transformación, se levanta como una propuesta revolucionaria ante la pseudoconcreción: destruir las creaciones fetichizadas del mundo cosificado e ideal. Ahora bien, ¿qué tan válido puede ser pretender que el conocimiento tenga como objetivo la transformación? La respuesta se esboza a continuación.

Durante ya largo tiempo, la concepción positivista de la ciencia ha sido planteada como una herramienta “neutral”, que sólo pretende “obtener información”. Tal concepción tan aséptica no cabe en la concepción dialéctica ya que el conocimiento de los fenómenos y sus esencias, implica compromiso de transformación, de búsqueda y creación continua de la verdad, donde ésta se define como una construcción histórica. Sobre la idea del compromiso ya Durkheim había tocado este punto al declarar que “por el hecho de que nos propongamos estudiar ante todo la realidad no se debe deducir que renunciemos a mejorarla: estimaríamos que nuestras investigaciones no merecerían la pena si no hubieran de tener más que un interés especulativo. Si separamos con cuidado los problemas teóricos de los problemas prácticos, no es par abandonar a éstos últimos: es, por el contrario, para ponernos en estado de resolverlos mejor” (Geneyro, 1996).

La conciencia humana bajo la óptica dialéctica es “reflejo y al mismo tiempo proyección”; de esta manera, la teoría del conocimiento como reproducción espiritual de la realidad enfatiza el carácter activo del conocimiento, pero para que el hombre pueda conocer es necesario “dar un rodeo”.

Este rodeo puede ser penoso, largo y extenuante. Se puede escoger un atajo, un sendero fácil, en donde la realidad sea simplificada arbitrariamente, donde se produzca el engaño con el objetivo de salvar dificultades que implica escoger una ruta que exija mayor compromiso de trabajo mental y de profunda reflexión. Nuevamente, el poeta Thoreau expresó: “Dos caminos se abrieron ante mí, y yo tome el menos transitado: y eso marcó la diferencia” (Schulman, 1990). El camino de la dialéctica es uno de los menos transitados por los hombres del mundo moderno.

El camino de la dialéctica es dinámico, es un ir y venir, de lo concreto a lo abstracto, siempre en búsqueda de la esencia, no es una visión que como el positivismo donde el método señala un rumbo recto, que cada vez que se cumplen los pasos indicados, se avanza hacia “una meta fija”. El caminante, entiéndase el investigador, inserto en la dialéctica habrá de caminar mucho, y sus pasos

siempre dibujarán una espiral. “El pensamiento dialéctico arranca de la premisa de que el pensamiento humano se realiza moviéndose en espiral donde cada comienzo es abstracto y relativo” (Kosic, 1998). Para la visión positivista lo concreto, entendido como el conjunto de hechos, empíricos y verificables, y lo abstracto, como las imágenes mentales, ideas, se encuentran en polos o categorías opuestas. En la dialéctica no ocurre tal cosa: la abstracción recupera lo concreto, es decir, lo abstracto es sólo un medio o etapa intermedia para penetrar en lo real, “la abstracción es una etapa hacia lo concreto recuperado, analizado y comprendido. En cierto sentido es concreta”, (Lefebvre, 1998).

Ese es el método dialéctico, el cual se describe como un movimiento del pensamiento que niega lo inmediato y lo concreto visible, en el que cada avance de lo abstracto a lo concreto nos lleva a un nuevo inicio abstracto y cuya dialéctica consiste en la superación de esta abstracción. ¡Qué valiosa aportación de la dialéctica a quienes por mucho tiempo han conceptualizado a la investigación como una táctica de apresar la realidad dentro de fórmulas y axiomas verificables!

El movimiento dialéctico va, entonces, de la parte al todo, del todo a la parte; del fenómeno a la esencia, de ésta al fenómeno; de la contradicción a la totalidad y viceversa; del sujeto al objeto y del objeto al sujeto, siempre en camino (y construcción) de la totalidad concreta.

Si se considera que la realidad no es estática, que no se halla compuesta por partes que por simple acumulación o integración orgánica forman el todo y, en cambio, existe el apego al principio metodológico de la investigación dialéctica, se obtendrá una visión donde la realidad concreta significa que cada fenómeno debe ser comprendido como un elemento del todo que se define a sí mismo y define, también, al conjunto; que adquiere significado siempre en función de la totalidad. Estas consideraciones indicarían, por ejemplo, que una cabal comprensión de los fenómenos educativos implica abordarlos siempre en relación con el contexto social, el institucional o escolar y el alúico. Tendrá que tomarse en cuenta que existen cuantiosas propuestas de “mejora” de la educación que enfatizan un sólo elemento de la realidad y obvian el resto.

En el difícil terreno de la investigación educativa, más que hablar de investigadores útiles, hay que hablar de investigadores que se auto-cuestionan, que saben cultivar las preguntas, que asumen y son congruentes con una postura ante la vida. Así pues, la realidad social es imposible conocerla como totalidad concreta si conceptualizamos al hombre como un simple objeto e ignoramos su práctica histórica-objetiva como sujeto activo constructor de verdades, como hacedor del devenir.

Además, considerar la totalidad concreta dentro de la concepción dialéctico-materialista implica el compromiso de destruir el mundo de la pseudoconcreción y el retomar el sentido histórico de los fenómenos y sus esencias. Tarea nada sencilla en un mundo moderno en el cual el antiguo principio de la adquisición del saber indisociable de la formación de la persona cae en desuso, y en donde “esa relación de los proveedores y de los usuarios del conocimiento con el saber tiende y tenderá cada vez más a revestir la forma que los productores y los consumidores de mercancías mantienen con estas últimas, es decir, la forma de valor. El saber es y será producido para ser vendido, y es y será consumido para ser valorado en una nueva producción: en los dos casos, para ser cambiado. Deja de ser en sí mismo su propio fin, pierde su valor de uso” (Lyotard, 1990).

4.3 Aportes de la dialéctica al pensamiento educativo y social

Uno de los mayores aportes de la dialéctica es la oportunidad de mejorar las relaciones entre los hombres ya que no podemos vivir socialmente sin entendernos, y una visión ahistórica, desnuda de valoraciones y descontextualizada, como la brindada por el enfoque positivista impide una praxis comunicativa que permita la integración de ideas y esperanzas, intereses y valoraciones. Lo anterior se plantea como requisitos indispensables para todo proyecto de transformación social.

Por otro lado, el enfoque dialéctico, al destruir la pseudoconcreción (ese mundo del traficar y manipular) en que se halla sumergida la institución escolar, lograría que ésta dejara de ser definida como extensiones del lugar del trabajo o vanguardias en la batalla de mercados del mundo globalizado, para empezar a considerarlas como espacios de construcción de la investigación crítica que ennoblezca el diálogo significativo y la iniciativa humana (Giroux, 1990).

En vez de la preocupación por el dominio de técnicas y el perfeccionamiento de metodologías, los profesores y el personal dedicado a la administración del sector educativo deberían analizar el problema de la educación bajo una perspectiva dialéctica que les permitiera revisar sus propias perspectivas sobre la sociedad, la escuela, el diseño curricular, las situaciones de dominio y las posibilidades de emancipación, recuperando la parte y el todo, la esencia y el fenómeno, la actividad histórica y activa de los actores. Una perspectiva dialéctica que entrene al investigador educativo en el arte de cultivar preguntas, que le indique el error de hacer a un lado sus propias ideologías y valores “en nombre de una supuesta neutralidad científica” y, al contrario, le exija retomarlos críticamente con el objetivo de que comprenda cómo lo ha influenciado la sociedad, cuáles son sus verdaderas creencias y de qué forma ejerce efecto sobre los estudiantes, si es profesor, o sobre otras personas si es administrador o político.

El método dialéctico también apoya los esfuerzos por comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, a los cuales, claro, se les considera como dinámicas de enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados, históricos, no definidos de manera determinante, sino productos de la interacción y de la re-creación activa de quien los vive, dirigidos al cambio de la realidad educativa, en la que la cultura se considere como una toma de posición de la propia personalidad, una conquista de una conciencia superior, “por la cual se llega a comprender el propio valor histórico, la propia función en la vida, los propios derechos y deberes” (Palacios, 1989).

Pablo Latapí (1996) anota que “en las incertidumbres de la transición, es la cultura propia asidero indispensable” y que prescindir de ella por la fascinación

que ejerce el mundo globalizado equivaldría a cortar nuestras raíces, vaciar de significado nuestro futuro.

Y una preocupación es esta: no sólo se han achicado las utopías, los hombres han dejado de imaginar el futuro, “(únicamente) queda un presente fugaz cargado de pasado y la ilusión de que, viviéndolo, se está viviendo el movimiento y el cambio” (González, 1990). Para Geneyro (1991) el achicamiento de la utopía significa que en la modernidad se han alcanzado los mínimos de bienestar y con eso muchos hombres se han conformado. El esfuerzo parece ser defender lo ya obtenido, en no perderlo. Comenta que ya no han grandes aspiraciones porque ya se está satisfecho. Y para el caso de las sociedades hundidas en la pobreza, en la desesperación por lograr los mínimos de subsistencia cotidianamente, les ha paralizado el intelecto porque es la exigencia de llenar los vacíos de las vísceras la que se impone antes que las necesidades del pensamiento y afectos personales.

El desarrollo exige grandes costos, destruir lo creado por ejemplo, sustituir las utopías por realidades, fuertes, sólidas...Aparentemente, ya que algunas de las poderosas estructuras económicas y políticas en México no han impedido que el fantasma de la zozobra traspase los muros que sostienen sus seguridades, que el soplo de sus boca deje ciegos a sus constructores, y arranque sueños y siembre pesadillas. Así, el problema real de la modernidad es la creencia, o mejor dicho, una crisis espiritual: “(...) pues los nuevos asideros han demostrado ser ilusorios y los viejos han quedado sumergidos. Es una situación que nos lleva de vuelta al nihilismo; a la falta de un pasado o un futuro, sólo hay un vacío” (Bell, 1994).

Y si bien algunos dicen que no existe tal vacío, por lo menos existen sombras, “sombras que en momentos de tensión pueden a veces alargarse y proyectarse oscuramente sobre el umbral de nuestras vidas racionales” (Eiseley, 1993), sombras que hemos querido ordenar y clarificar: “(...) la civilización es la metamorfosis de la oscuridad en luz. Es un proceso de transformación de todo lo desconocido, lo irracional y lo indistinto en formas claras, con nombre y ordenadas, a las que el hombre da significado y uso” (Bell, 1994). ¿Pero los

hombres de la modernidad han logrado con los enfoques positivistas tal tarea? Se ha ordenado y clasificado, ¿pero acaso ya se generó luz en las tinieblas de la razón que impulsa a cambiarlo todo?

Se ha confiado tanto en la razón, y desde hace tanto tiempo. A este respecto Gil (1978) señala que la civilización occidental se ha visto sometida pues a un proceso de racionalización, es decir, a un predominio creciente del tipo de acción racional con arreglo a fines, "objetivamente correcta", en todas las esferas de la actividad humana. Los datos "objetivos", producto del desarrollo científico-técnico, validados por la experimentación, impresionan y abruman. Y, a la vez, la idea del progreso avasalló en su época y "(...) se volvió (...) una de las llaves maestras para entender el sentido de la vida (la vida moderna)" (González, 1990). Y, trágicamente, una llave que no ha podido abrir ninguna de las múltiples puertas del laberinto de confusión de los tiempos corrientes.

Finalmente, otro argumento que apoya la necesidad de utilizar el enfoque dialéctico, ese enfoque que disciplina en el arte de cultivar preguntas que derrumba -y denuncia- el mundo de la pseudoconcreción es el siguiente:

"En todo gobierno sobre la tierra hay algún rastro de debilidad humana, algún germen de corrupción y degeneración, que la astucia descubrirá y la malicia abrirá, cultivará y mejorará de manera imperceptible. Todo gobierno degenera cuando se confía sólo a los gobernantes del pueblo. El propio pueblo es por tanto el único depositario seguro. Y, para que tenga seguridad, debe cultivar el pensamiento" (Sagan, 1997).

Y cultivar el pensamiento, significa el arte de cultivar preguntas, y el enfoque dialéctico puede ser un buen maestro para este fin.

4.4 Aportes del capítulo para la construcción de un modelo de diseño curricular

- La institución educativa socializa preparando al ciudadano para aceptar como natural la arbitrariedad cultural que impone una formación social contingente e histórica.
- La reflexión filosófica no soluciona las preguntas de lo real, sino ayudan a cultivar la pregunta, a explorar lo esencial de ese preguntar. La filosofía ayuda a transformar y ampliar la visión de realidad que se posee.
- Dado que cada acción es motivada por un interés particular, es unilateral, el conocimiento que se deriva de tal actividad es, así mismo, unilateral: aísla algunos aspectos de la realidad como esenciales, mientras que por el momento deja de lado otros. Por lo tanto, otra enseñanza de la dialéctica es que debe cuidarse el adjetivo de universalidad en el conocimiento.
- El estudio de la realidad no implica la renuncia a las acciones dedicadas a su mejora. Si se separan los problemas teóricos de los prácticos, según Durkheim, no es para abandonar éstos últimos, sino para estar en mejor posibilidad de atenderlos.
- Si se considera que la realidad no es estática, que no se halla compuesta por partes que por simple acumulación o integración orgánica forman el todo y, en cambio, existe el apego al principio metodológico de la investigación dialéctica, se obtendrá una visión donde la realidad concreta significa que cada fenómeno debe ser comprendido como un elemento del todo que se define a sí mismo y define, también, al conjunto; que adquiere significado siempre en función de la totalidad. Estas consideraciones indicarían, por ejemplo, que una cabal comprensión de los fenómenos educativos implica abordarlos siempre en relación con el contexto social, el institucional o escolar y el alúico. Tendrá que tomarse en cuenta que existen cuantiosas propuestas de “mejora” de la educación que enfatizan un sólo elemento de la realidad y obvian el resto.

5. LEV SEMINOVICH VIGOTSKY: UN PENSADOR DIFERENTE

El objetivo del presente capítulo es resaltar las características de los diversos ámbitos sociales en los que la vida Vigotsky se desarrolló, tanto en su niñez como etapa adulta, como un intento de explicar las raíces de un pensamiento tan diferente y original como el que manifestó. Y también se recuperarán las pasiones intelectuales que le motivaron al trabajo y al estudio siempre con vistas de transformar su realidad. Pasiones traducidas en ideales que forjó, y lo forjaron, durante una vida lamentablemente corta, de menos de cuatro décadas, pero asombrosamente profunda, comprometida, creadora y admirable.

Emilio Durkheim escribió en la División Social del Trabajo que: “Un ideal no es más elevado porque sea más trascendente sino porque nos proporciona más vastas perspectivas. Lo que importa no es que se cierna muy por encima de nosotros, hasta el extremo de resultarnos extraño, sino que abra a nuestra actividad un campo bastante amplio, y es importante que éste se encuentre en vísperas de poder realizarse” (citado por Geneyro, 1991).

La anterior cita refleja la actitud, que en el transcurso de su historia personal, Vigotsky mantuvo como prioridad, esto es, abrir su mente a las posibilidades de lo no-hecho, de lo no pensado para, entonces, hacer y pensar de una manera innovadora, valiosa por su diferencia.

5.1 Las decisivas influencias en la niñez

Nacido a finales del año de 1896 en Orsha, un pueblo al norte de la República de Bielorrusia localizada dentro de los límites de lo que fue la parte europea de la Unión Soviética, Vigotsky fue un hombre siempre libre de conciencia y rehusó las ataduras tanto físicas como de la mente. En su niñez y juventud tuvo que establecerse dentro del Raión, territorio que la Rusia Zarista tenía contemplado para confinar a los judíos en el pueblo de Gomel (cerca de la República de Ucrania) y ello no lo determinó a la sujeción, al control y

confinamiento, como tampoco el haber experimentado la restricción oficial de la pre-revolución rusa sobre el ejercicio de ciertas profesiones por parte de judíos o las limitaciones al ingreso y participación de los mismos en las universidades. A continuación, se anotará como la combinación entre ideales, pasión y esa libertad convergieron en una vida singular.

Sus padres, Semyon L'vovich Vygotsky y Cecilia Moiseievna, criaron una familia culta de ocho hijos. Él era un ejecutivo administrativo, ella una maestra diplomada. Uno de carácter seco, la otra cariñosa, ambos exigentes en lo relativo a la educación de los vástagos, igual que el preceptor privado de Vygotsky, Salomón Ashpiz de quien recibió la instrucción básica. Este maestro, que vivió el exilio en Siberia por su activismo revolucionario, aceptaba únicamente alumnos talentosos y su didáctica incluía ingeniosos diálogos socráticos, experiencia que tal vez jugaría un papel inspirador al momento en que Vygotsky, en un futuro, investigara y escribiera sobre la zona de desarrollo próximo, en especial, lo relativo a la interacción entre un adulto conocedor de una materia y un niño aprendiz de la misma. Quizá, Vygotsky también aprendió de Ashpiz que la verdadera individualización de la enseñanza consiste en ajustar la cantidad y la calidad de la ayuda pedagógica al proceso de construcción de conocimientos del alumno, o dicho de otra forma, a las necesidades que experimentan en la realización de las actividades de aprendizaje.

Dentro del hogar, los hijos del matrimonio Vygotsky tuvieron a su disposición el estudio del padre tanto para cumplir con sus deberes académicos como para jugar. Libros y archivos fueron el escenario de momentos de suma alegría y provechosa distracción, al igual que las frecuentes reuniones familiares en donde la degustación del té vespertino se acompañaba de estimulantes discusiones intelectuales. En tales escenarios aprendería a cuestionar ese mundo social que se da por "supuesto" y "normal". Además, esa atmósfera de compañerismo le sugeriría decir, más adelante de su trayectoria profesional, que "el aprendizaje despierta una serie de procesos educativos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante". (Ochoa,2002).

Con el paso del tiempo, al avanzar en su formación escolar, comenzó a denotar Vigotsky peculiaridades de genio, como anota Blank (1993), “demostraba gran interés en todas las materias y su capacidad era tal que cada profesor consideraba que Vigotsky debía seguir su especialidad”.

A su asombrosa capacidad de rápida lectura e impecable memoria, a la facilidad por el estudio y dominio de los idiomas como el alemán, hebreo, francés, inglés, latín, griego e, incluso, esperanto, se añaden las pasiones permanentes por el teatro, la poesía y la filosofía. Ese gusto por las letras apoyaría su argumento teórico de que el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas (Ochoa, 2002). Por lo anterior, ya a la edad de quince años le apodaban “el pequeño maestro”, al generar discusiones de corte intelectual entre sus pares, incluso exploraba los contextos históricos de las ideas discutiendo las personalidades de Napoleón o Aristóteles en juicios orales simulados y otros juegos de role playing en los que él y sus amigos representaban distintas figuras históricas (Blank, 1993) . De esta forma, previo a su ingreso a los estudios universitarios en Moscú, Vigotsky contaba ya con una respetable formación humanista.

“Es esencial comprender la formación humanista para analizar la aportación posterior de Vigotsky a la Psicología: el análisis crítico de los problemas con los que le proporcionaba la sensibilidad humanista, la tendencia a considerarlos desde una perspectiva histórica con un enfoque dialéctico, y el interés por su vertiente semiológica fueron las premisas en que se basaron sus importantes aportaciones posteriores” (Baquero, 1997).

Además, su rica formación cultural pudo haber apoyado su convicción de que la ciencia no puede entenderse a sí misma negando credibilidad a otros modos de conocimiento (v., Mèlich, 1994).

5.2 Las pasiones intelectuales

Al término de los estudios secundarios, Vigostky decidió afrontar un reto cuyo alcance dependía no sólo de su convicción, sino de la suerte misma. El Ministro de Educación del Zar decretó que, a pesar del tres por ciento autorizado como cupo máximo a judíos en las Universidades de Moscú y San Petersburgo, las admisiones de la gente proveniente de este grupo étnico-religioso judío se decidirían por sorteo. Vigotsky aprobó el examen con medalla de oro y un telegrama le informó que el sorteo le había favorecido.

Sus pasiones intelectuales eran mal comprendidas por las estructuras curriculares establecidas en el nivel universitario de su época. Le gustaba la historia y la filología pero estas carreras desembocaban en la actividad docente y, en tal época, no podía ser él empleado de gobierno por su condición de judío. Así que decidió por Medicina, aunque al mes optó por Derecho, seducido por su interés en las humanidades. "Moscú era un lugar emocionante para un joven intelectual. Surgían tendencias innovadoras en las ciencias, las humanidades y las artes. (...) Vigotsky parecía abarcarlas todas" (Blank, 1993). Y este deseo ávido por instruirse en todo lo que llamara su interés, logró que Vigostky tomara la decisión en 1914 de estudiar en dos Universidades a la vez: la Imperial de Moscú y la Popular de Shaniavsky (esta última fundada por brillantes estudiantes y pensadores expulsados por participar en una protesta antizarista en la Imperial de Moscú). En la Popular de Shaniavsky, sus estudios se enfocaron a la historia, la filosofía, la psicología y la literatura, la cual en ese momento era su principal interés.

En 1917, en la atmósfera de cambios generados por la Revolución de Octubre, se graduó simultáneamente de ambas instituciones de educación superior y regresó a Gomel en donde ejerció, libre ya de la anterior prohibición antisemita, la docencia y muy variadas actividades más.

Debe enfatizarse el nuevo escenario social tras la Revolución de Octubre. Rusia enfrentaba una guerra civil, intervención extranjera y una desesperante pobreza. El interés político era la distribución de los recursos, el desarrollo

agrícola, industrial y, como prioridad del nuevo Estado, la educación. Se respiraba ánimo, efervescencia por consolidar el cambio anunciado, era tiempo de concretar utopías y Vigotsky coincidía en ello. El objetivo era, en otras palabras, ir más allá de la reconstrucción de un país, la meta fue construir una nueva sociedad como lo refleja la siguiente cita: “El propósito de Lenin era movilizar a todo alfabetizado en la lucha contra el analfabetismo, y fueron cuatrocientos mil voluntarios que respondieron a su llamamiento. Se establecieron aulas en las fábricas y en cuarteles, y hasta había maestros que seguían a las tribus nómadas que migraban a través de Asia Central” (Rosa y Montero, 1993). Por estas razones, se señala el acuerdo con Sacristán (1994) en el sentido de que en ocasiones no somos conscientes de que los cambios que incluso se producen en educación no se deben a la influencia del conocimiento pedagógico o psicológico de las prácticas educativas y a través de los profesores, sino a profundas modificaciones en la estructura social y en las ideas que la legitiman.

Así pues, en Gomel, y durante casi siete años, este intelectual ruso daba clases de literatura en la Escuela de Trabajo, en escuelas para adultos, en cursos de formación docente, en la Facultad Obrera, en escuelas para imprenteros y metalúrgicos, impartía lecciones de lógica y psicología en el Instituto Pedagógico, estética e historia del arte en el Conservatorio, enseñaba teatro y, por si fuera poco, editaba y publicaba artículos de teatro en un periódico. Las actividades de Vigotsky en Gomel fueron parte de un movimiento intelectual de gran trascendencia. Su obra hacía eco en las conciencias de muchos otros y estaba ad hoc con el impulso renovador expresado en murales y esculturas futuristas presentes en trenes, camiones y barcos, en parques, edificios gubernamentales, en calles y avenidas, símbolos de movimiento y progreso.

Vigotsky apreciaba mucho desarrollar su trabajo intelectual y político al servicio de las nuevas instituciones sociales, y esto es congruente con el señalamiento de Gimeno (2000) cuando expresa que no podemos educar en el vacío o para una sociedad inexistente, sino para habilitar a los sujetos para que entiendan y puedan participar en su cultura, en las actividades de la sociedad, en la contemporaneidad de su mundo, de su país y de su tiempo. Colaboró,

entonces, con el Consejo Científico del Estado, la Sociedad de Neuropsicólogos Materialistas, en el Presidium de la Academia de Krupskaya y en toda clase de reuniones plenarias y convenciones sobre educación pública. Se reitera nuevamente la concordancia con Sacristán (1994) cuando este autor señala que la decisión de sobre qué contextos y condicionantes educativos ha de intervenir el profesor es una decisión más política que técnica. Vigotsky afrontó su labor profesional con pleno civismo y compromiso político, en el sentido de colaborar con sus ideas y esfuerzos en la creación de un nuevo estado y una nueva sociedad.

También por este mismo tiempo, se empezaría a gestar el interés de control en el ámbito de la ciencia y la cultura por parte del nuevo estado soviético. La aparente libertad e independencia que gozaron la participación y la libre propuesta en tales campos sólo se debieron a que el poder se hallaba distraído ante la enfermedad de Lenin, pero a finales de la década de 1930, con el ascenso de Stalin, ese delicado compás de apertura y tolerancia cedería ante el fanatismo ideológico. Tal fanatismo pareció alimentarse de la constante antropológica de poner límites donde hacer caber la normalidad, en donde todo aquello que sale de esa norma, amenaza la estabilidad y, en consecuencia, es portador de la violencia. Mientras tal fanatismo no se fortaleciera, el contexto de Vigotsky continuaría siendo benigno.

Reflexionando sobre las incursiones de Vigostky en campos tan variados de la ciencia y la cultura, bien podría decirse que siempre corrió con el peligro de un eclecticismo intelectual que llegara a la simplicidad y la incongruencia. Y aunque se desvivía literalmente por el estudio del arte y las humanidades en general, puede afirmarse que sí se interesó en el problema de constituir la psicología como ciencia y en resolver problemas prácticos derivados de ella. Se retoma la idea de que el manejo de conceptos sin el compromiso de la práctica cumple con el rito de cambiar aparentemente la realidad a base de manifestar las buenas intenciones ocultando las miserias (Gimeno y Pérez, 1999). Vigotsky, entonces, siempre buscó alejarse de esos rituales inútiles mediante el ejercicio de la práctica social comprometida.

En realidad, su preocupación por la psicología pedagógica se encuentra permanente en su obra, siete de sus ocho primeros escritos sobre psicología versaron sobre problemas como métodos de enseñanza de literatura, el uso de la traducción para comprender el lenguaje, la educación en niños ciegos, sordomudos y discapacitados, y un análisis de la misma obra citada indica que la pedagogía fue la ruta esencial del acercamiento de Vigotsky a la psicología.

Vigotsky trabajaba vinculando teoría y práctica. La segunda, no sólo como un compromiso político y social, sino como elemento enriquecedor de la reflexión y el análisis de la realidad. Por ejemplo, cuando Vigotsky organizó un laboratorio de psicología en el Instituto Pedagógico de Gomel, donde desarrolló investigaciones con niños de edad preescolar y escolar, fue con el objetivo de recuperar experiencias para su primer libro sobre psicología del arte. Sobre esta vinculación entre teoría y práctica, Rosa y Montero (1993) apuntan que Vigotsky consideraba que la práctica se sitúa en las raíces más profundas de la operación científica y la reestructura desde el comienzo hasta el final. Es la práctica la que plantea las tareas y las que actúa como juez supremo de la teoría; la práctica es el criterio de verdad; es la práctica la que dicta la manera de construir los conceptos y de reformular las leyes.

Puede considerarse que esta estrategia de Vigotsky de estar en permanente contacto con la práctica evitó la enajenación que el propio marxismo advierte, esto es, el experimentar al mundo y a uno mismo pasiva, receptivamente, como sujeto separado del objeto.

Esta forma de acercamiento indirecto a la psicología mediante el arte, la literatura o la pedagogía le permitió a Vigotsky lograr innovadoras concepciones en aquella. Y tal vez por la inspiración del pensamiento transformador de las artes, bien comprendió Vigotsky que los conocimientos en la ciencia jamás podrán ser considerados como definitivos, bajo el riesgo contrario de forjar una pseudociencia.

Sin embargo, nuevamente se enfatiza el hecho de unir la voluntad de este pensador ruso con su respectivo contexto social. Debe señalarse, entonces, que el espacio de crecimiento profesional de Vigotsky aprovechó el desplazamiento de figuras tradicionales de la psicología y la educación tras la

revolución de octubre; además, la ya citada transformación de las antiguas instituciones rusas, y la creación de otras nuevas, ofreció a los miembros de las generaciones jóvenes oportunidades de hacer una carrera; por tal motivo uno de los grupos de investigación de Vigotsky alcanzó en un tiempo relativamente breve gran notoriedad en la psicología y la pedagogía soviéticas, aunque en el posterior periodo estalinista permanecieran al margen de las posiciones de poder.

Debe apuntarse que si bien su acercamiento a la psicología fue por medio de otros campos del saber, esto no representa en modo alguno una especie de diletantismo de Vigotsky: "La carrera de Vigotsky en el terreno de la psicología se inició con una exhaustiva revisión del estado del arte de la psicología y en otras ciencias. En realidad, su acercamiento a la psicología partió del estudio de esas fuentes y de la elaboración que él realizó del conocimiento que ellas ofrecían cuando se las interpretaba desde el punto de vista de la filosofía de Marx y Engels" (Rosa y Montero, 1993). Por esta última acotación, se llega a considerar a Lev S. Vigotsky como psicólogo marxista, ya que la reformulación que hizo de la psicología puede caracterizarse como una teoría sociohistórica de la mente, con profundas incursiones en factores sociales y culturales.

Además, parece que Vigotsky desarrolló esas cualidades del intelectual que apuntó el Dr. César Carrizales (1988) que son el evitar el consumo irreflexivo de ideas, luchar contra la uniformidad del pensamiento despersonalizante, poner en interrogación lo evidente e indagar en la zona del silencio, de lo nunca pensado o cuestionado.

Para Vigotsky la seriedad y total entrega a cada proyecto de trabajo impedía que fueran adjetivados de menor importancia. Aún cuando inició, en otra etapa de su vida, la labor de "ayudante de segunda", ya tenía en mente la creación de una nueva psicología. Su aparente inacabable energía se evidenciaba cuando dictaba conferencias hasta de cinco horas ininterrumpidas (producto de su elocuencia y no a partir de la lectura de un texto) o cuando llegó a inscribirse como estudiante de medicina en dos lejanas universidades entre sí, la de Moscú y en Kharkov, al mismo tiempo (y todo para comprender, entre otras cosas, las perturbaciones neurológicas del pensamiento).

Quizá por la manifestación de tanto interés por la conducta y los procesos cognitivos se ha llegado a considerar que a Vigostky no le interesaba la afectividad humana. Al contrario, en su libro sobre Psicología del Arte, si bien había escrito que los sentimientos eran un campo oscuro para la investigación, Vigotsky sostuvo que un replantamiento filosófico-metodológico abría las puertas a una investigación científica de la afectividad. Incansable explorador de nuevas fronteras del saber, Vigostky tenía claro que al plantear el estudio del fenómeno psicológico y/o educativo debía evitar como punto de partida el simple reflejo de una proyección teórica cristalizada por el uso histórico, debía animar su intuición a cuestionar toda estructura teórica (cf., Zemelman, 1992).

5.3 Un ocaso de vida que se volvió promesa

En 1919 contrae la tuberculosis que tres lustros después le cegaría la existencia. Tal vez intuyó la brevedad de su vida por tal padecimiento, así que usualmente trabajaba duramente en el día y la noche, y las madrugadas eran para dedicarlas a la redacción de sus inquietudes intelectuales. No la falta de ánimo, sino la presencia de la muerte impediría el desarrollo de sus múltiples planes; pese a ello, sus últimas palabras en el lecho de muerte fueron “estoy preparado”. Comenta Fromm (1995) que tenemos que dar alguna solución al problema de la vida, y tenemos que encontrar respuestas teóricas y prácticas. Quiere decirse que los seres humanos necesitan crear un marco de referencia para orientarnos en la vida, que dé sentido y razón a la existencia y a nuestro lugar en ella: se considera que eso bien lo logró Vigostsky. Sus restos descansan en el cementerio de Novadevech en Moscú.

Algunos escritos de Vigotsky se publicaron al poco tiempo de su fallecimiento, sin embargo también en un lapso breve, posterior a su deceso, comenzaría en la Unión Soviética una fanática persecución contra los intelectuales y sus aportes científicos. Como cuestionó Foucault (1980) “¿no sería preciso preguntarse sobre la ambición de poder que conlleva la pretensión de ser ciencia?, ¿no sería la pregunta qué tipo de saberes se quieren descalificar en el momento en que se dice: esto es una ciencia?”. La degeneración estalinista

prohibió la difusión de sus escritos por dos décadas. La relativa libertad de pensamiento de la época posrevolucionaria moría junto con Vigostky. En el ascenso de Stalin en el poder y burócratas de la calaña de Zhdanov a cargo de la administración cultural casi todo el impulso renovador en este ámbito sería barrido. Y es que cualquier forma de totalitarismo busca un sistema en el que los hombres sean superfluos, donde el poder total sólo puede ser logrado y salvaguardado en un mundo de reflejos condicionados, de marionetas sin el más ligero rasgo de espontaneidad y donde se pulveriza la categoría de juicio, pensamiento y reflexión moral (v., Arendt, 1998).

La revolución cultural soviética se dio en un contexto de invasiones, hambruna y falta de productos básicos (Blank, 1993). Hay que añadir que por un decreto en 1936 desapareció un gran número de instituciones dedicadas al estudio de la psicología y la enseñanza de tal disciplina se acotó únicamente a los centros formadores de docentes.

A la muerte de Stalin en 1953, inició el descongelamiento ideológico y cultural que implicó un periodo de desestalinización. “El acontecimiento que inició ese proceso fue el Vigésimo Congreso del Partido Comunista Soviético celebrado en 1956, en el que Khrushchev denunció el stalinismo y el culto de la personalidad. Ese año fue testigo de la primera publicación de la obra de Vigotsky tras el largo periodo de ostracismo” (Rosa y Montero, 1993).

La breve vida de Vigotsky tuvo, sin embargo, la oportunidad no sólo de trascender en el ámbito de la psicología y la pedagogía, sino también en la familia; en 1924 se casó con Roza Smekhova, una mujer muy inteligente que apoyó siempre a Vigostky y de gran ánimo que laboró en el cuidado de niños discapacitados, con quien trajo a la vida a dos hijas que, con el tiempo, se convertirían una psicóloga educacional y la otra especialista en biofísica.

5.4 Aportes del capítulo para la construcción de un modelo de diseño curricular

- Se reconoce que, potencialmente, toda interacción humana, entre personas y su entorno, puede desembocar en un acto didáctico y pedagógico.
- Para enfrentarse de manera innovadora al estudio de problemas en el campo del conocimiento del mundo de lo social es importante el contar con una sensibilidad humanista que bien puede ser proporcionada por el estudio de las bellas artes y la filosofía.
- Debe valorarse, en toda la subjetividad que involucra, el papel del seguimiento a las pasiones intelectuales en lo relativo al desarrollo de proyectos de trabajo e investigación como un factor que alienta la ocupación en los mismos.
- Puede asumirse como un compromiso político y cívico el no educar en el vacío o para una sociedad inexistente, al contrario: es necesario habilitar a los sujetos para que entiendan y puedan participar en su cultura, en las actividades de la sociedad, en la contemporaneidad de su mundo, de su país, comunidad y tiempo.
- El trabajo en el campo de las ciencias sociales implica el vincular continuamente la teoría con la práctica. Ya que una práctica sin teoría es ciega (desorienta, confunde, olvida sus metas), y una teoría sin práctica es estéril (no produce frutos, no transforma la realidad).
- El ejercicio de la actividad educadora puede asumirse como una decisión política más que técnica. Política en el sentido de su capacidad de propuesta de cambio social y no únicamente técnica en el sentido del ejercicio de una actividad de mecánica aplicación de procedimientos para la enseñanza y la evaluación y centrada en sí misma.

- El acercamiento indirecto a la ciencia por medio del arte puede lograr innovadoras concepciones en aquella.
- Los saberes de la ciencia no deben ser considerados como definitivos, bajo el riesgo contrario de forjar una pseudociencia.

6. EL ENTENDIMIENTO DEL DESARROLLO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES EN VIGOTSKY

Para Vigotsky la existencia en la sociedad, vivir y compartir con los semejantes, es fuente y condición de desarrollo psicológico por lo que el objeto de estudio de la psicología como ciencia debía ser la explicación del origen y desarrollo de los procesos psicológicos superiores, distintivos frente a otras especies animales y comunes entre los hombres.

Su posición intelectual frente a la psicología, así como sus investigaciones y reflexiones fueron conformando una propuesta teórica metodológica y práctica que constituiría con el tiempo el paradigma sociocultural, totalmente diferente de los reinantes de la época y que se adelanta, en algunos aspectos, a los paradigmas posteriores del humanismo, el cognoscitivismo y el constructivismo.

Para explicar el proceso de aprendizaje humano entendido desde los conceptos de la Teoría Sociohistórica de Lev. S. Vigotsky es necesario partir de la definición conceptual de las denominadas Funciones Psicológicas Superiores y en torno a ella describir cuatro procesos que son la mediación, la internalización, la actividad y el desarrollo, ya que todos ellos explican y fundamentan la concepción de aprendizaje.

6.1 Funciones psicológicas superiores

Lev. S. Vigotsky divide las funciones psicológicas en inferiores (FPI) y superiores (FPS). Las primeras se caracterizan por estar ligadas a procesos de maduración y crecimiento biológicos, son compartidas con otras especies animales y su génesis se explica por procesos biológicos o cuasi biológicos. Por el contrario, las funciones psicológicas superiores se hallan ligadas a procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos de que dispone la cultura, son funciones exclusivas del homo sapiens y su génesis depende de procesos de aprendizaje como fruto de las relaciones entre humanos.

Las Funciones Psicológicas Superiores se consideran procesos de mediación los cuales que modifican al propio sujeto, ya que a través de ellos puede el individuo superar el condicionamiento del medio y pasar al control de éste gracias a que él mismo puede generar sus propios estímulos para atender. Las FPS son realizadas de manera

consciente y, por definición, requieren del uso de instrumentos mediadores, como herramientas y signos para poder constituirse y organizarse.

A su vez, las FPS son subdivididas en rudimentarias y avanzadas: el motivo de la distancia entre ambas se explica por el grado y modo de abstracción y descontextualización de los instrumentos semióticos que se emplean. Las FPS de tipo rudimentario internalizan en el sujeto las llamadas actividades sociales de uso generalizado, como por ejemplo, el lenguaje oral. Son de uso generalizado entre el grupo humano; tan generales que configuran propiamente “lo humano”, “lo común entre humanos” y por su modo de formación, se adquieren en la vida social general y por la totalidad de los miembros de la especie humana. Las FPS de tipo avanzado se distinguen de las anteriores por denotar un mayor y complejo uso de instrumentos de mediación como, por ejemplo, el lenguaje escrito. Su uso tiene mayor independencia del contexto por su mayor grado de abstracción; son de regulación voluntaria y consciente por parte del sujeto, además de que por su modo de formación se adquieren en procesos instituidos de socialización específicos (como por ejemplo, los procesos educativos del aula escolar).

Tanto las FPS como las FPI se entrecruzan, coinciden y penetran mutuamente, creando de hecho una misma línea de formación sociobiológica de la personalidad. Por tanto, es necesario aclarar que:

- Las FPS no son la evolución de las FPI.
- Las FPI son condición necesaria, pero no suficiente, para formar y desarrollar las FPS. Lo determinante es la condición sociocultural en el que se desarrollan.
- Las FPS controlan a las FPI, éstas se reestructuran a partir de la aparición de las primeras.
- Las FPS se forman por actividades mediadas por instrumentos en prácticas colectivas específicas (de origen social e histórico). Sólo pueden entenderse mediante el estudio de la actividad instrumental mediada, es decir, el uso de instrumentos.
- Las FPS deben abordarse según los procesos de constitución, es decir, desde una perspectiva genética.

6.2 La mediación

Vigotsky explica la mediación de la siguiente forma. Dice que ante un estímulo de la realidad, y usando apoyos externos, como instrumentos psicológicos que son los objetos que sirven para ordenar y reposicionar externamente la información, se representa el estímulo en otro lugar y condiciones. La re-presentación cultural de los estímulos permite el escape de la dictadura del “aquí “ y el “ahora”.

Asevera el pensador ruso que el sistema de pensamiento es fruto de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por y en nuestra cultura. Plantea, por otra parte, dos tipos de mediación: la realizada a través de instrumentos (la instrumental) y a través de la interacción humana (la social). De la primera resalta su importancia al grado que asevera: “Si cambiáramos los instrumentos de pensamiento que utiliza el niño, su mente tendría una estructura radicalmente distinta”.

Pero la mediación instrumental converge en otro proceso que la hace posible, es la mediación instrumental interpersonal, entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta lo que construye el proceso de mediación que el sujeto pasa a emplear más tarde como actividad individual. Esta es la mediación social.

Este último señalamiento es la base de su ley de la doble formación de los procesos psicológicos: “En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y, más tarde, a nivel individual”. Los procesos de interacción y pensamiento social y externos se transforman en procesos de interacción y pensamiento internos, es decir, individuales.

Con fines únicamente expositivos, puede indicarse que hay dos formas de mediación social:

- La intervención en los contextos socioculturales en un sentido amplio (los otros sujetos, las prácticas socioculturalmente organizadas, etc.).
- Los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto.

El medio sociocultural pasa a desempeñar un papel determinante en el desarrollo de un psiquismo del sujeto, pero éste no recibe pasivamente su influencia, sino que activamente la reconstruye. La mediación cultural es parte de un proceso histórico en la vida del hombre.

Así, como elemento imprescindible de la mediación social, Vigotsky afirma que: “El camino de la cosa al niño y de éste a aquella, pasa a través de otra persona (...). El camino a través de otra persona es la vía central del desarrollo de la inteligencia práctica”. Y esto porque el proceso de mediación del otro permite el uso de una conciencia im-propia, memoria e inteligencia prestadas, esto es, una mente social y externa que se apropia el individuo.

Cabe anotar que Vigotsky considera que en el acto instrumental de la mediación, “el hombre se domina a sí mismo desde fuera, a través de instrumentos psicológicos”.

6.3 La internalización

La internalización se refiere al proceso de constitución de las FPS y no de las FPI. El proceso de internalización no es la transferencia de una actividad externa a un plano de conciencia interno pre-existente, es el proceso en el que se forma ese plano de conciencia.

La internalización debe conceptualizarse como creadora de conciencia y no como la recepción en la conciencia de contenidos externos. De esta manera se explica que el pensamiento superior se origina en la internalización de las relaciones sociales externas.

El proceso de internalización no es una acumulación de dominio sobre instrumentos variados con un carácter aditivo, sino un proceso de reorganización de la actividad psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas. Una característica relevante de esta reorganización es el dominio de sí, el control y regulación del propio comportamiento por la internalización de los mecanismos reguladores constituidos primariamente en la vida social.

Los procesos psicológicos elementales no desaparecen, sino que se reorganizan y se transforman en virtud de los instrumentos de mediación interiorizados.

Las transformaciones que implican la internalización son:

- Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
- Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal.
- Transformación de un proceso interpersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos consecutivos.

La internalización se lleva a cabo mediante la abreviación del discurso social interactivo en un habla audible para uno mismo, o habla privada, y finalmente en un habla silenciosa para sí mismo o habla interna, lo que desemboca en que el diálogo social se condensa en un diálogo privado utilizado para pensar.

La internalización no es una copia de lo externo en lo interno; se trata de una redecodificación (“transposición”, dice Vigotsky) de las estructuras esenciales del significado de la actividad social en una forma sincrética, destilada, mediante la actividad semiótica, en particular del discurso.

De hecho, cuando hablamos de internalización en la teoría de Vigotsky, se está describiendo más propiamente la encarnación de la experiencia vivida dentro del significado personal.

En síntesis, el proceso de internalización (de conocimientos, a través del aprendizaje y que genera desarrollo) consiste en llevar lo que está en un plano externo, en el medio social en que se desenvuelve el sujeto y dado las relaciones interpersonales reinantes (lo interpsicológico) a un plano interno, al mundo interno del individuo, a su yo (lo intrapsicológico).

6.4 La actividad

El problema epistemológico de la relación sujeto-objeto es resuelto por Vigotsky con un planteamiento interaccionista dialéctico, es decir, la transformación recíproca de ambos elementos (sujeto-objeto) iniciada por la actividad mediada del sujeto.

La actividad cognoscente humana es una actividad mediada a través de instrumentos psicológicos y sus resultados cuantitativos y cualitativos dependen de la mediación que se haga.

Al actuar sobre su objeto, el individuo utiliza instrumentos de naturaleza sociocultural los cuales, según el intelectual ruso, pueden ser básicamente dos: herramientas y signos. Cada uno de los anteriores elementos orienta de modo distinto la actividad del individuo.

- El uso de herramientas produce transformaciones en los objetos por lo que se hallan externamente orientadas.

- El uso de signos produce cambios en el sujeto que realiza la actividad, es decir, están orientados internamente (por ejemplo, el lenguaje).

INSTRUMENTOS	
TIPOS	EJEMPLOS
Herramientas	<ul style="list-style-type: none"> - Técnicas. - Procedimientos. - Modos de hacer.
Signos	<ul style="list-style-type: none"> - Herramientas psicológicas, estímulos del medio lingüístico con significado para el sujeto. - El lenguaje como sistema de signos.

El mero contacto con objetos de conocimiento no garantiza el aprendizaje, así como la simple inmersión en un ambiente formador no promueve, necesariamente, el desarrollo pautado por metas definidas culturalmente. La intervención deliberada de los miembros maduros de la cultura en el aprendizaje de los niños es esencial para el proceso de desarrollo infantil.

Así, la actividad laboral, intelectual, lúdica, etcétera, del hombre con ayuda de instrumentos determina la evolución psíquica de él mismo. El aprendizaje significativo hunde sus raíces en la actividad social, en la experiencia externa compartida, en la acción como inseparable de la representación.

De esta forma, en la actividad el objeto, el otro y el yo enmarcan y motivan la actividad orientadora. Pero esto no resta importancia a la exposición directa con otras fuentes de estimulación. El proceso de mediación además de ser no sólo es específicamente humano es también el que determina el desarrollo de las estructuras cognitivas y por ende el desarrollo cognoscitivo humano.

“El sujeto a través de la actividad mediada en la interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socio-culturalmente definidas y constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive; al mismo tiempo tiene lugar

su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia”.

Para Lev. S. Vigotsky en los procesos psicológicos típicamente humanos es necesario establecer relaciones interpersonales. Para el caso de la educación, y enfatizando sus ideas sobre la mediación y la actividad, este pensador retomaba el concepto ruso de “obuchenie” que significa el proceso de enseñanza y aprendizaje que incluye el que enseña, el que aprende y la relación entre ambos. La idea de la presencia de otro social, “alguien que enseña”, puede manifestarse también por medio de objetos, de la organización del ambiente, de los significados que impregnan los elementos del mundo cultural que rodean al individuo.

Alrededor de la idea de actividad, Vigotsky retoma las siguientes ideas de otros grandes intelectuales.

- De Marx, la idea de que la conciencia no surge pasivamente del impacto de los objetos en el sujeto, sino de la actividad del sujeto.
- De Rubinstein, la idea de que los procesos mentales no únicamente y simplemente se manifiestan a través de la actividad, sino que se conforman a través de ella.

6.5 El desarrollo

Ya se había anotado que los procesos psicológicos inferiores son condición necesaria, pero no suficiente para la constitución y desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Lo determinante aquí es la condición sociocultural en que se desarrolla el sujeto como miembro de una cultura en donde se usan distintos mediadores en situaciones de aprendizaje compartido.

El desarrollo psicológico debe ser entendido como una serie de transformaciones cualitativas asociadas con cambios en el uso de instrumentos psicológicos. En este sentido, se producen cambios en las formas de mediación las cuales hace que los sujetos realicen operaciones más complejas (de orden cualitativamente superior) sobre los objetos.

Para describir el desarrollo del psiquismo humano debe considerarse, según Vigotsky, la participación de cuatro dominios evolutivos:

- Filogenético. Evolución del hombre como miembro de una especie animal.
- Histórico. Desarrollo histórico y cultural del hombre.
- Ontogenético. Desarrollo personal, único e individual del sujeto.
- Microgenético. Desarrollo de una función y operación psicológica en situaciones experimentales.

Además, Vigotsky consideró que el desarrollo psicológico está determinado por dos influencias sociales:

I. La clase social, estimulación cultural y ambiente que son básicamente las influencias sociales en el sentido amplio. Este es un elemento trágico, en el sentido de que es un contexto determinado y determinante para el individuo.

II. Las relaciones que el individuo mantiene con sus semejantes, desde que nace. Esta es una influencia muy atractiva, posibilitadora, ya que el desarrollo se puede dar a lo largo de la vida y no sólo de niño o joven; todo depende del encuentro del sujeto con experiencias que cambien sus adquisiciones pasadas y su biografía.

En la relación de la interacción y el desarrollo, Vigotsky comenta que: “El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante”. Esta sentencia cobra relevancia al considerar que Vigotsky no redujo lo específicamente humano a lo individual, ni consideró el entorno como una simple variable añadida o no tomada en cuenta en el desarrollo psicológico del individuo.

Desde la perspectiva vigotskyana la educación y el desarrollo son dos fenómenos diferentes pero muy relacionados. Son dos procesos que coexisten en una relación muy compleja y dinámica que se da desde el primer día de vida entre la mamá y el hijo y que ambos términos se constituyen el uno para el otro. El pensador ruso apuntaba que el desarrollo podía entenderse de las siguientes maneras:

- El desarrollo como precondition, es decir, como nivel de madurez.
- El desarrollo entendido como un proceso de maduración.
- El desarrollo expresado como condición y fuente del propio proceso educativo.

En la visión de Vigotsky, el desarrollo tiene una forma irregular, es revolucionario, con cambios cualitativos masivos e instantáneos. La irregularidad tiene dos características.

- Recuperación, que significa que la conducta sólo se puede entender como una historia de la conducta. Pasado y futuro están mutuamente determinados e infundidos en cualquier momento en el presente del individuo.
- Convergencia, entendida cuando se entrecruzan los desarrollos paralelos del discurso externo (de lo pequeño a lo grande; de la palabra a la frase) y del pensamiento interno (de lo grande a lo pequeño; del todo sintético al concepto individual analizado) surge la metaconciencia y el control voluntario del pensamiento y del lenguaje.

La posición interaccionista que asumió Vigotsky en relación al desarrollo, esto es atribuir igual importancia a la biología del sujeto como a las influencias del entorno, le condujo a expresar que “la instrucción sólo es buena cuando va por delante del desarrollo, cuando despierta y trae a la vida aquellas funciones que están en proceso de maduración o en la zona de desarrollo próximo”.

En este marco de ideas sobre la relación entre educación y desarrollo, Vigotsky planteó la existencia de dos tipos de desarrollo:

- El desarrollo alcanzado, es decir, lo que el sujeto es capaz de saber y hacer solo y que muestra su nivel de desarrollo actual, y;
- El desarrollo potencial, entendido como lo que no es capaz de hacer por sí mismo el sujeto, pero que sin embargo es posible que lo haga con ayuda de otro, lo que muestra su nivel potencial de desarrollo.

Zona de Desarrollo Actual (A)	Zona de Desarrollo Próximo	Nivel de Desarrollo Potencial (B)
----------------------------------	-------------------------------	---

La diferencia entre A y B está determinada mediante la resolución de problemas por parte de sujetos más capaces.

Para cada cosa que se quiera aprender (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) dentro o fuera de la escuela, existe una distancia entre el nivel de desarrollo actual y el nivel de desarrollo potencial al que Vigotsky llamó Zona de Desarrollo Próximo.

En la medida en que un sujeto se mueva de su nivel real, actual, a uno posible, potencial-inmediato, hay adquisición de conocimientos, apropiación de habilidades e incorporación de actitudes, valores, y por tanto educación y desarrollo. Sin olvidar que para Vigotsky, el proceso de desarrollo no coincide con el del aprendizaje, ya que el proceso de desarrollo sigue al de aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial.

Bajo los supuestos de la teoría sociohistórica, la educación implica moverse de un nivel actual a otro deseado en una espiral ascendente y el proceso que tiene lugar es el aprendizaje. Para ello se requiere de la presencia planeadas o espontáneas de relaciones interpersonales que favorezcan la interacción entre el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento, a través de un mediador que ofrece las orientaciones, sugerencias y ayudas necesarias dado el nivel real de desarrollo del sujeto y el objetivo a alcanzarse, esto es, el nivel de desarrollo potencial deseado.

Ahí se encuentra la singularidad de la propuesta de Vigotsky: pasar de lo interpsicológico a lo intrapsicológico; de no saber a saber, de no saber hacer a poder hacerlo; de no ser a ser, y esto gracias a los procesos de actividad, mediación, internalización y desarrollo, que implican hacer suyo, de uno, de una manera peculiar lo de otro, de llevar dentro lo que está afuera, pero no mecánicamente, ni como copia al carbón; todo lo contrario, matizado y enriquecido por el mundo interior propio.

6.6 Aportes del capítulo para la construcción de un modelo de diseño curricular

- Las funciones psicológicas superiores se hallan ligadas a procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos de que dispone la cultura, son funciones exclusivas del homo sapiens y su génesis depende de procesos de aprendizaje como fruto de las relaciones entre humanos.
- El proceso de mediación del otro permite el uso de una conciencia impropia, memoria e inteligencia prestadas, esto es, una mente social y externa que se apropia el individuo.
- El proceso de internalización no es una acumulación de dominio sobre instrumentos variados con un carácter aditivo, sino un proceso de

reorganización de la actividad psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas.

- Al actuar sobre su objeto, el individuo utiliza instrumentos de naturaleza sociocultural los pueden ser básicamente dos: herramientas y signos. Cada uno de los anteriores elementos orienta de modo distinto la actividad del individuo.
- Los procesos psicológicos inferiores son condición necesaria, pero no suficiente para la constitución y desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Lo determinante aquí es la condición sociocultural en que se desarrolla el sujeto como miembro de una cultura en donde se usan distintos mediadores en situaciones de aprendizaje compartido.

7. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DE VIGOTSKY

En el capítulo anterior se revisó la definición de las funciones psicológicas superiores, así como los procesos a ellas relacionados como lo son la mediación, la internalización, la actividad y el desarrollo. Con este antecedente se está en condiciones de profundizar en la concepción de aprendizaje según Vigotsky, así como la relación del mismo aprendizaje con el desarrollo psicológico del individuo y con el propio concepto de zona de desarrollo próximo.

Además, en este espacio, se señalará cual fue también el sentido de la educación para Vigotsky desde su propia teoría sociohistórica y la concepción de enseñanza que elaboró a fin de no hacer referencia únicamente al concepto de aprendizaje sino ligarlos a ambos, como el pensador ruso proponía, al describir el proceso didáctico-pedagógico.

7.1 Concepción de enseñanza

Una tesis central en la propuesta teórica de Vigotsky es que el desarrollo psicológico del sujeto no es independiente de los procesos socioculturales, considerando dentro de éstos a los propios procesos educativos. De hecho, acorde a esta postura, no puede estudiarse ningún proceso de desarrollo psicológico fuera del contexto histórico cultural en que se está inmerso (el cual implica contar con una serie de instrumentos y prácticas sociales determinadas y organizadas espacial y temporalmente).

Para el intelectual ruso, el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos físicos y psicológicos de índole sociocultural y cuando participa en actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y de esas actividades (Hernández, 1999).

Los saberes culturales no son simplemente transmitidos por unos y reproducidos por otros, sino que alrededor de los mismos se crean

interpretaciones y asimilaciones de significados gracias a la participación conjunta de los participantes. De esta forma, quienes tienen el papel de “aprendices” tienen la oportunidad de una y otra vez de recrear dichos saberes culturales de formas muy variadas a lo largo de su participación en el proceso educativo, a la vez que efectúan la reconstitución de la cultura en la que se desarrollan.

De esta forma, desde la perspectiva vigostkyana la enseñanza no es la mecánica transmisión de saberes culturales por parte del experto (el que tiene la experiencia) sino implica la necesaria recreación, re-inención, de estos mismos saberes por parte del aprendiz. Y una idea interesante es que, dada la consideración de que todas las funciones psicológicas superiores en el desarrollo cognitivo aparecen dos veces, primero como resultado de la interacción con otras personas y luego por la interiorización de las mismas por parte del propio individuo, la misma actividad de la enseñanza y el rol del enseñante pasan a ser desempeñados por el aprendiz: lo que viene a contradecir la imagen de una relación polarizada e irreconciliable entre el educando y el educador en el desempeño de roles de “el que sabe” y “el que no sabe”.

7.2 El sentido de la educación para Vigotsky

En consideración de planteamientos de Vigotsky revisados en la presente tesis, es posible afirmar la idea de que la educación formal debe promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, con ello, el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de instrumentos (físicos y especialmente los psicológicos) y tecnologías de mediación sociocultural (como la escritura, la computadora, el internet, entre algunos ejemplos) en los educandos.

De acuerdo a la teoría sociocultural, no debe perderse de vista que cada cultura proporciona a los integrantes de su sociedad las herramientas, inventos y saberes necesarios que las generaciones jóvenes deben apropiarse para integrarse y modificar su entorno físico y social, así como a sus propias personas. Ya que tal apropiación es crucial para el desarrollo psicológico del individuo, puede señalarse que el sentido, la razón de ser, que se le otorgue a la educación

estaría en función de lo que la cultura en particular determina como valioso y relevante para que sea aprendido. Aunque todo proceso educativo sólo es posible por el apoyo de personas más capaces o experimentadas para facilitar la apropiación de instrumentos y saberes que el medio sociocultural ofrece al educando no debe olvidarse que tal apropiación puede ser una actividad esencialmente creativa, innovadora y original que permita que, en algún momento, los saberes, las actitudes, valores, concepciones de mundo, ciencia, técnica y tecnología, sean enriquecidos, transformados, parcial o totalmente, por el influjo de las nuevas generaciones y/o de los sujetos que aprenden, lo que finalmente desencadena una significativa alteración en el proceso de acumulación histórica de la cultura hasta entonces conseguida.

7.3 La concepción de aprendizaje

Vigotsky consideró que los problemas que surgen en el análisis psicológico de la enseñanza no podían resolverse de manera correcta sin situar la relación entre aprendizaje y desarrollo en los niños. También era de la opinión que la relación entre aprendizaje y desarrollo era metodológicamente confusa, ya que los estudios que él conocía sobre el tema incorporaban postulados, premisas y soluciones específicas sobre dicha relación que resultaban “teóricamente vagas, críticamente no evaluadas y, a veces, internamente contradictorias; y ello, evidentemente, desemboca en una inmensa variedad de errores” (véase Moll, 1993).

Existen dos concepciones teóricas sobre la relación entre desarrollo y aprendizaje que criticaba Vigotsky. Una propuesta teórica supone que los procesos de desarrollo del niño son independientes del aprendizaje; y en donde éste se considera como un proceso puramente externo que no está implicado de modo activo en el desarrollo: simplemente utiliza los logros del desarrollo en lugar de proporcionar un incentivo para modificar el curso del mismo. Aquí el desarrollo o maduración se considera como una condición previa del aprendizaje, pero nunca como un resultado del mismo. Otra posición teórica asevera que el aprendizaje es

desarrollo. Aquí la noción de desarrollo se entiende como la simple acumulación de aprendizajes de respuestas específicas, esto es, el nivel de desarrollo depende de la cantidad de repertorios de actividades aprendidas.

A juicio de Vigotsky las anteriores dos posturas teóricas constituyen un error de aproximación al problema de la relación entre aprendizaje y desarrollo. Para él, ambos procesos establecen una relación indisoluble de influencia recíproca desde el momento mismo del nacimiento del niño, tanto en los contextos extraescolares como en los escolares.

Vigotsky propuso una tercera explicación teórica que consiste en que: “El proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar el proceso de maduración” (Vigotsky, 1985). Aprendizaje y desarrollo forman una unidad en donde lo que se puede aprender está en estrecha relación con el desarrollo del niño; del mismo modo, el aprendizaje influye también en los procesos de desarrollo y, especialmente, en aquellas circunstancias en que se ha logrado cierto grado de desarrollo potencial. Así, no hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo y tampoco hay desarrollo sin aprendizaje (Hernández, 1999).

Vigotsky consideró que el aprendizaje es un proceso esencialmente interactivo. La expresión en ruso de este proceso, “obuchenie”, alude necesariamente a alguien que aprende y, al mismo tiempo, a alguien que enseña. En esta consideración se hallan dos elementos básicos: a) el papel de las interacciones sociales en el aprendizaje con otros y, b) que el aprendizaje permite el acceso a la cultura que sirve de contexto de vida al individuo. De esta forma, las situaciones de aprendizaje se ubican en una práctica o contexto particular en el que ocurren los procesos de interacción con otros más capacitados que proveen la ayuda y la asistencia. “Así, en este paradigma cambia la unidad de análisis para el estudio del aprendizaje, el cual, para la mayoría de los paradigmas y teorías más específicas, había estado puesto en el sujeto solo, como un ente que aprende por sus propios medios, aislado de la influencia de otros y de las prácticas socioculturales” (Hernández, 1999).

Debe destacarse que Vigotsky siempre resaltó el papel que desempeñaba el aprendizaje como catalizador e impulsor de los procesos evolutivos. De hecho, desde su perspectiva el aprendizaje antecede temporalmente al desarrollo e incluso, para este intelectual el “buen aprendizaje” es el que precede al desarrollo y contribuye de un modo determinante para potenciarlo. El paradigma sociocultural pone un énfasis particular en lo externo, en lo sociocultural y se resalta que el desarrollo ocurre siguiendo una trayectoria de “afuera hacia adentro”.

Lo anterior únicamente es posible mediante la creación de las zonas de desarrollo próximo, por parte del enseñante, como elemento central del proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerando la precisión que hace Vigotsky de que el desarrollo va a remolque del aprendizaje, éste actúa como elemento potenciador de ciertos elementos y procesos en el desarrollo, que están en vías de evolución pero que aún no han terminado de madurar (lo que determina su nivel de desarrollo potencial), y que únicamente se manifiestan gracias a la actividad que se realiza con otro que, estratégicamente, conduce el acto mediante un sistema de ayudas (creando estructuras de significados compartidos y por ende intersubjetivos, creando andamios, tendiendo puentes); paulatinamente, estas actividades realizadas gracias a la intervención de los demás serán internalizadas, formarán parte del desarrollo real del niño, o educando, y se manifestarán cuando él actúe de manera aislada.

Llevado al campo de la didáctica, lo anterior significa que las experiencias adecuadas de aprendizaje deben centrarse no en los productos acabados del desarrollo (nivel de desarrollo real), sino en los procesos en desarrollo que aún no acaban de consolidarse (nivel de desarrollo potencial), pero que están en camino de hacerlo. En síntesis, el aprendizaje que debe ser promovido debe preocuparse menos por los saberes, actitudes y destrezas “fossilizados” y más por los que están en proceso de cambio. Como el mismo Vigotsky aseveraba, la zona de desarrollo próximo es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana, y no entre el niño y su pasado.

7.4 Aprendizaje y desarrollo

Lev S. Vigotsky tras el estudio y reflexión de numerosas investigaciones en el campo de la psicología educativa llegó a aseverar que el aprendizaje en un área determinada del conocimiento humano tiene poca influencia en todo el desarrollo del individuo en general. A lo que se refería Vigotsky era a la idea errónea que tenían algunos educadores que pensaban y actuaban en la creencia de que la mente es un conjunto de capacidades (de atención, observación, memoria, análisis, etc.) y que cualquier mejora en una capacidad concreta conseguía una mejora general en todas. Tal suposición, continuaba Vigotsky, permitía elaborar argumentos como el siguiente; “si alguien aprende a hacer bien alguna cosa, será asimismo capaz de realizar bien otras cosas totalmente inconexas de la primera, como resultado de alguna relación secreta entre ellas” (Vigotsky, 1985). Así, se suponía que la capacidad mental funciona de forma independiente del material con el que opera, y que el desarrollo de una habilidad del pensamiento implicaba el desarrollo de otras.

Sin embargo, para Vigotsky el desarrollo de una capacidad mental especial pocas veces significa el desarrollo de todas o algunas de ellas. Apoyándose en el estudio de otras investigaciones, el pensador ruso señaló que la mente no es una red compleja de aptitudes generales como la observación, la atención, la memoria, el razonamiento, entre otras, sino un conjunto de capacidades particulares e independientes en cierta medida unas de las otras y cuyo desarrollo también parece gozar de autonomía. Para Vigotsky el aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar, significa el adquirir variadas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas. De forma tal que un especial entrenamiento afecta a la totalidad del desarrollo “únicamente si sus elementos, materiales y procesos son similares en los distintos terrenos” (Vigotsky, 1985).

A lo que se refería concretamente Lev S. Vigotsky era que toda actividad que realiza el individuo depende del material con el que opera (materiales, herramientas, signos, artefactos, comportamientos, actitudes, etc.), así que el

desarrollo intelectual es, a su vez, el desarrollo de un conjunto de capacidades independientes y particulares o de un conjunto de hábitos mentales particulares frente a estos materiales. El argumento anterior reitera la sentencia vigotskyana de que la mejora de una función del conocimiento o de un aspecto de su actividad puede afectar al desarrollo de otra únicamente en la medida en que existan elementos comunes a ambas funciones o actividades.

7.5 La zona de desarrollo próximo y el aprendizaje

La especial atención que prestó Vigotsky a determinados aprendizajes más que en otros obedeció a su convicción de que algunos de ellos potencian al proceso de mediación. Concentró su investigación y buscó la explicación del desarrollo humano en el desarrollo cultural del niño o la adquisición por parte de éste de los sistemas y estrategias de mediación-representación.

“Por ejemplo, aprender a escribir a máquina puede ser una simple acumulación de hábitos motores (...) si uno ya sabe escribir a mano, pero en cambio el aprendizaje de la lecto-escritura en la edad escolar supone un cambio dramático en el proceso de representación y comprensión descontextualizada del lenguaje. El primero de estos aprendizajes –el teclado-, al menos en lo concerniente a la representación verbal, utiliza el desarrollo real ya producido sin aumentarlo; el segundo genera un nuevo desarrollo que cambia los procesos intelectuales del niño” (Álvarez y Del Río).

Por tal motivo para Vigotsky la instrucción sólo es buena cuando va por delante del desarrollo, cuando despierta y trae a la vida aquellas funciones que están en proceso de maduración o en lo que él denomina la zona de desarrollo próximo (ZDP). Es justamente así, declara el intelectual ruso, como la instrucción desempeña un papel extremadamente importante en el desarrollo.

Si se apoya la tesis vigotskyana de que el aprendizaje no sigue simplemente al desarrollo, sino que es, por el contrario, “el que tira de él”, será justamente ese aprendizaje que se dé a partir de desarrollos específicos ya

establecidos —es decir, el aprendizaje que se produzca partiendo desde una zona de desarrollo actual- y hasta alcanzar los límites de autonomía posible desde esa base definidos por la zona de desarrollo próximo, el que permita entender la estructura y características del aprendizaje humano.

La ZDP permite comprender, de acuerdo a Pérez (1999) los siguientes aspectos:

- La posibilidad misma de que alguien participe en actividades que, en sentido estricto, es incapaz de realizar por sí sólo o que no comprende totalmente (motivo por el cual, desde otras perspectivas de psicología educativa y pedagógica, se afirmarían la imposibilidad de tal experiencia). Tal participación presupone a otra persona con una pericia y una responsabilidad diferencial en la actividad motivo de enseñanza y aprendizaje.
- Como la zona de desarrollo próximo es producto de la interacción se entiende que no implique una secuencia predeterminada de acciones ni papeles fijos para los participantes. Además de que en situaciones reales de solución de problemas no hay pasos predeterminados ni papeles fijos entre los participantes, es decir que la solución está distribuida entre los participantes y que es el cambio en la distribución de la actividad con respecto a la tarea lo que constituye al aprendizaje.
- Como producto interactivo, la ZDP subraya lo inadecuado de tomar sólo la perspectiva del adulto o sólo la perspectiva del niño en el análisis del proceso que ocurre entre ellos, es decir, supone un significado específico de la interacción que no puede reducirse a la suma de las perspectivas aisladas de los participantes.
- Que las situaciones que son “nuevas” para el niño no lo son necesariamente de la misma manera para los otros presentes en el proceso educativo junto con él y que el conocimiento faltante para el niño proviene de un ambiente organizado socialmente.
- Como producto de la interacción, la ZDP no implica una dimensión temporal irreductible al aquí y ahora, ya que existe la posibilidad de recuperar el pasado y avanzar hacia el futuro durante el proceso educativo sin contar con un plan rígidamente determinado.

- Permite repensar el desarrollo como una ramificación compleja íntimamente vinculada al rango de contextos que puede negociar una persona o grupo, en vez de cómo un “escalón” o “etapa” homogénea dentro de una progresión que permea la totalidad de las posibilidades del individuo.

El diseño de la ZDP, desde la perspectiva de la mediación instrumental, significa prestar apoyos de carácter sémico o soportes físicos para la mente, es decir, instrumentos psicológicos que ayuden a la comprensión y tratamientos externos del problema para, posteriormente, apoyar en la interiorización gradual de esa comprensión y tratamiento. En esencia, la estrategia sería buscar los mecanismos y apoyos en la ZDP para definir los procesos instrumentales externos adecuados y para que éstos se conviertan en procesos internos. En lo relativo al diseño de la ZDP, a partir del enfoque de la mediación social, de lo que se trata es de lograr que los procesos sociales interpsicológicos se conviertan en procesos internos o intrapsicológicos.

Señala Álvarez y Del Río (s.p.i) que existen escasos trabajos en el campo de la psicología educativa que manteniendo la distinción entre ambos tipos de mediación, traten de articular ambas. Además de que muchos investigadores occidentales han confundido con frecuencia ambos tipos de mediación, de modo que en las experiencias resultantes en diversas investigaciones no se distingue con claridad que tipo de ayudas prestadas al niño corresponden a cada tipo de mediación. “Como hemos podido comprobar nosotros, la actividad del alumno en la ZDP se desarrolla especialmente cuando existe un adecuado diseño de ambos tipos de mediación alrededor de la misma actividad y, por tanto, ambos tipos de mediación comparten el mismo sentido y se potencian una a otra de manera que resulta imposible el avance sin contar con ambas” (Del Río, en prensa).

A partir de la reflexión de la ZDP puede decirse que uno de los objetivos relevantes de la educación puede ser el poner de acuerdo las acciones del sujeto que aprende y las representaciones del maestro que enseña, y esto no puede conseguirse sino construyendo un puente de sentido entre ambos niveles. Álvarez y Del Río comentan que no basta un “concepto previo”, ni siquiera una “actitud

positiva” ante lo que se aprende por lo que es preciso pasar del nivel de procesamiento de información para aprender al procesamiento de información para actuar, de modo que los mecanismos básicos de aprendizaje actúen tendiendo el puente de sentido. La ZDP se presenta como una promesa que permitiría resolver la actual discontinuidad entre dos grandes vías de expansión e investigación de la teoría educativa: la de la psicología centrada en los procesos de conocimiento y de la psicología preocupada por la vida real y por los procesos sociales.

Lo anterior era enfatizado por el propio Vigotsky cuando escribía que: “De la misma manera que no podemos aprender a nadar quedándonos a orillas del mar, (...) para aprender a nadar necesariamente nos debemos meter en el agua aunque aún no sepamos nadar, por lo que la única manera de aprender algo como, por ejemplo, adquirir conocimiento, es haciéndolo: en otras palabras, adquiriendo conocimiento” (citado por Daniels, 2003).

De esta forma, también Álvarez y Del Río comentan que “el conocimiento de las actividades y personas significativas para los alumnos, de sus contextos sociales y de las estructuras y relaciones de interacción en que se produce la educación, así como de los instrumentos psicológicos con que el niño recoge y maneja la información, son aspectos esenciales en la formación del educador sin los que éste difícilmente podrá comprender a fondo su actuación y mejorarla en esa ZDP en que no sólo el niño, sino el maestro, deben superar cada día su particular hecho humano creando cultura”.

Finalmente, hay que recordar que el mismo Vigotsky señalaba que la ZDP “es un diálogo entre el niño y su futuro, no un diálogo entre el niño y su pasado”, por lo que el objetivo de la ZDP no es transmitir únicamente el conocimiento previo del adulto al menor. Los procesos de enseñanza y aprendizaje sólo se mueven en la ZDP cuando tratan de desarrollar nuevas formas históricas de actividad y no sólo el facilitar a los aprendices la adquisición de las formas ya existentes de saberes y destrezas, aunque éstos se presenten como nuevos para los aprendices.

La ZDP implica un diálogo entre educadores y aprendices y su diseño dentro del campo educativo significa superar el objetivo de reproducir el pasado en el presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

7.6 Aportes del capítulo para la construcción de un modelo de diseño curricular

- El ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos físicos y psicológicos de índole sociocultural y cuando participa en actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y de esas actividades.
- Dada la consideración de que todas las funciones psicológicas superiores en el desarrollo cognitivo aparecen dos veces, primero como resultado de la interacción con otras personas y luego por la interiorización de las mismas por parte del propio individuo, la misma actividad de la enseñanza y el rol del enseñante pasan a ser desempeñados por el aprendiz: lo que viene a contradecir la imagen de una relación polarizada e irreconciliable entre el educando y el educador en el desempeño de roles de “el que sabe” y “el que no sabe”.
- La educación formal debe promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, con ello, el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de instrumentos (físicos y especialmente los psicológicos) y tecnologías de mediación sociocultural (como la escritura, la computadora, el internet, entre algunos ejemplos) en los educandos.
- La apropiación de los saberes de una cultura específica puede y debe ser una actividad esencialmente creativa, innovadora y original que permita que, en algún momento, los saberes, las actitudes, valores, concepciones de mundo, ciencia, técnica y tecnología, sean enriquecidos, transformados, parcial o totalmente, por el influjo de las nuevas generaciones y/o de los sujetos que aprenden, lo que finalmente desencadena una significativa alteración en el proceso de acumulación histórica de la cultura hasta entonces conseguida.

- Las experiencias adecuadas de aprendizaje deben centrarse no en los productos acabados del desarrollo (nivel de desarrollo real), sino en los procesos en desarrollo que aún no acaban de consolidarse (nivel de desarrollo potencial), pero que están en camino de hacerlo.
- El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar, significa el adquirir variadas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas.
- La ZDP permite visualizar la posibilidad de que alguien participe en actividades que, en sentido estricto, es incapaz de realizar por sí sólo o que no comprende totalmente (motivo por el cual, desde otras perspectivas de psicología educativa y pedagógica, se afirmaría la imposibilidad de tal experiencia).
- Como la zona de desarrollo próximo es producto de la interacción se entiende que no implique una secuencia predeterminedada de acciones ni papeles fijos para los participantes. Además de que en situaciones reales de solución de problemas no hay pasos predeterminedados ni papeles fijos entre los participantes, es decir que la solución está distribuida entre los participantes y que es el cambio en la distribución de la actividad con respecto a la tarea lo que constituye al aprendizaje.
- Como producto interactivo, la ZDP implica la idea de que, durante el proceso educativo, un significado específico trabajado en la interacción aprendiz y enseñante no puede reducirse a la suma de las perspectivas aisladas de los participantes en dicho encuentro didáctico.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje sólo se mueven en la ZDP cuando tratan de desarrollar nuevas formas históricas de actividad y no sólo el facilitar a los aprendices la adquisición de las formas ya existentes de saberes y destrezas, aunque éstos se presenten como nuevos para los aprendices.

8. LA CREACIÓN DE UN MODELO DE DISEÑO CURRICULAR FRENTE AL SEGUIMIENTO DE UN MÉTODO DE DISEÑO CURRICULAR

En este último capítulo se realizará una explicación para entender que el concepto del currículo es uno de los problemas centrales del campo educativo. Más que detenerse en la polémica en torno a qué es el currículo se recurrirá a la estratégica pregunta de qué se entiende por dicho término, no sin antes señalar que la práctica educativa a la que hace referencia toda propuesta curricular es una realidad previa muy bien asentada antes de toda elaboración teórica. También en este apartado se indicará cuáles son las consecuencias del debate teórico-conceptual entorno al currículo.

Otro objetivo del capítulo es la definición entre método y modelo de diseño curricular, enfatizando la idea de que toda propuesta sobre el diseño curricular implica asumir una postura frente a la realidad educativa, esto es, describirla, criticarla o transformarla.

Se asume que el diseño curricular es fruto de decisiones sucesivas más que la aplicación de una metodología. De esta forma, a partir de los aportes teóricos de cada uno de los capítulos de esta tesis se configura un listado de elementos que pueden servir para la configuración de un modelo de diseño curricular.

8.1 La complejidad del término currículo

Comenta Macías y otros (2003) que el concepto del currículo es uno de los problemas centrales en el campo educativo. Incluso esta aseveración rebasa la simple problemática semántica o teórica sobre éste término, ya que se considera que la concepción del currículo “define una toma de posición política, además de ciertos presupuestos teóricos, funciones y atributos del proceso educativo”.

Por su parte, Díaz (1995) señala que la delimitación conceptual del currículo se encuentra estrechamente relacionada con las diversas definiciones del mismo y es un reflejo de los proyectos de investigación que se desarrollan y de la evolución del propio campo curricular en México y otros países. De hecho, apunta que la

pérdida de consenso con relación al concepto y ámbito del currículo queda subsumida en los mismos procesos de institucionalización de los grupos de investigadores que realizan actividades en el campo curricular y es expresión de las tensiones de tal proceso.

No es del interés de este apartado de tesis entrar en la discusión de un término forzado a la polisemia, por lo que más que preguntarse qué es el currículo se recurrirá a la estrategia de análisis de Coll (2001) para indagar qué se entiende por currículo. Para este autor, precisar que se entiende por currículo equivale a interrogarse sobre las funciones que el mismo debe cumplir. Y la primera función del currículo es “la de explicitar el proyecto –las intenciones y el plan de acción– que preside las actividades escolares” (Coll, 2001). Para cumplir con la anterior tarea, el currículo se estructura con los siguientes elementos:

1. Proporciona informaciones sobre qué enseñar (lo que implica desarrollar contenidos en referencia a objetivos educativos).
2. Proporciona informaciones sobre cuándo enseñar (es decir, la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos).
3. Proporciona informaciones sobre cómo enseñar (plantea la estructuración de actividades de enseñanza y aprendizaje).
4. Proporciona elementos sobre qué, cómo y cuándo evaluar (para asegurar que la acción pedagógica responda a las intencionalidades planteadas inicialmente en el currículo).

Puede indicarse que uno de los problemas de fondo en la elaboración del currículum a partir de los cuatro elementos arriba señalados es decidir cómo se deben concretar tales elementos en la práctica pedagógica, didáctica y administrativa y asegurar la coherencia entre todos ellos. De esta forma, puede decirse que las funciones que cumple el currículo como expresión del proyecto de cultura (del cual forma parte) y socialización las realiza mediante sus contenidos, sus formatos y las prácticas educativas que genera en torno de sí.

Sin embargo, esta sintética y clara exposición de qué se entiende por currículo es engañosa precisamente por su lucidez. Ya que antes de la puntual descripción de los elementos del currículo, la realidad se muestra nuevamente

“analfabeta” y antecede a toda prescripción teórica. Como apunta Sacristán (1998), “la práctica (...) a la que se refiere el currículo es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc. detrás de lo que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, (...) que condicionan la teorización sobre el currículo”. Por lo que, este mismo autor, exhorta a la prudencia ante cualquier planteamiento ingenuo de índole pedagógico y/o administrativo que se muestre con la capacidad de regir la práctica curricular o se esfuerce en racionalizarla.

También apuntan Macías y otros (2003) que “la conceptualización del currículo reducido a plan y a sus componentes estructurales (estáticos) es debatida desde la óptica de diversas aproximaciones educativas hasta las corrientes reproduccionistas y críticas de la educación”, razón por la cual desde su perspectiva, todo planteamiento sobre el currículo debe buscar la trascendencia de la realidad escolar, visualizarlo como un proceso dinámico y de forzosa participación y debate colectivo. Todo ello obedece a la consideración de que el currículo supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que obligadamente es un tema controvertido e ideologizado de imposible plasmación en una propuesta de descripción simple.

De esta forma, establecer formulaciones generales sobre lo debiera ser, entenderse y operarse como currículo corren el riesgo de tratarlo como algo dado, como una realidad natural, y no como un proceso que se configura en una forma determinada en el marco de un contexto histórico particular; esta forma de proceder legitimaría de antemano una opción establecida y fijada como indiscutible en lo relativo a concepto de currículo y su diseño: por lo que el relativismo y la provisionalidad de sus análisis y planteamientos debe ser una obligada perspectiva (v., Gimeno, 1998).

El querer reducir los problemas relevantes de los objetivos de la educación institucionalizada como parte de un proyecto cultural social a la problemática de

cómo instrumentarlos operativa, técnica y administrativamente implica un simplismo que desconsidera los conflictos de intereses sociales, culturales, políticos y económicos que son parte del currículo. Pero el hecho de esta reducción presente en la literatura e investigaciones sobre el currículo no es gratuita: ya que es una forma de regir un debate donde puede desenmascarse las intencionalidades que sobre la enseñanza establecen grupos dominantes en la sociedad y que desean únicamente proporcionar los fines culturales al sistema educativo para que sean instrumentados mediante el currículo pero que no sean en ningún momento discutidos.

Ya lo apuntaba Berstein (citado por Sacristán, 1998) al declarar que “las formas a través de las cuales la sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo considerado público, refleja la distribución del poder y los principios de control social”.

Por ello, ante la presencia de propuestas teóricas sobre el currículo caracterizadas por un ropaje de términos supuestamente científicos, técnicos e incluso neutrales, que tratan de legitimar ciertas prácticas educativas es necesario el ánimo de la sospecha intelectual, como no menos importante el prudente análisis de discursos críticos que tratan de desvelar los supuestos y la intencionalidad de aquellas prácticas educativas.

La anterior consideración puede ejemplificarse al contrastar las siguientes dos conceptualizaciones que sobre el currículo hacen dos autores que asumen polarizadas posturas ante la realidad educativa.

La primera es de Arnaz (1996) quien entiende que el currículo es un “plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”. También añade que el currículo es un instrumento elaborado para utilizarse como insumo operador (sic), el cual lo define como un objeto (no necesariamente material) o alguna forma de energía, que entra en un sistema para contribuir a la transformación de algún otro objeto o forma de energía. Finalmente, subraya que el currículo experimenta cambios al ser aplicado, pero que éstos deben ser efectuados bajo control siempre que sea posible, a fin de que no se introduzca

incoherencias en el currículo. Este es un ejemplo de la ingenuidad y desconcertante ropaje técnico del que ya se escribió. Ingenuidad al desconocer la complejidad cultural, social, política y económica que representa la relación entre escuela y sociedad, así como la propia complejidad de los procesos psicológicos, socializadores, administrativos y políticos propios de las instituciones escolarizadas; y desconcertante al trasladar burdamente un lenguaje técnico cuyo desarrollo ha sido el ámbito industrial a la esfera de las realidades socioculturales.

La segunda definición es un ejemplo de una perspectiva crítica sobre lo que puede llegar a significar el entendimiento del currículo frente a la complejidad que la anterior definición rehuye. Es de Stenhouse (citado por Coll, 2001) en donde se lee que el currículo es “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

Es notorio el contraste entre los términos usados por Arnaz y Stenhouse para referirse a un mismo concepto. Uno enfatiza la puntual conducción de un proceso educativo, el otro abre la posibilidad de su realización al grado de denominarlo tentativa; uno resalta la especificidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tendrán lugar en la aplicación del currículo, el otro considera que tales procesos pueden ser modificados y enriquecidos mediante el diálogo participativo y la crítica abierta.

Puede realizarse un amplio recorrido para conocer las distintas concepciones sobre el currículo en las últimas décadas, pero en esta tesis se desea subrayar que la idea de currículo enunciada por Coll (2001) la cual indica que “el camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular es más bien el fruto de una serie de decisiones sucesivas que el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados” (Coll, 2001).

Es cierto que la manera de entender el diseño curricular más generalizada incluye tanto aspectos curriculares en sentido limitado (objetivos y contenidos) como aspectos instruccionales (relativos al cómo enseñar) ordenados en un método que señala una serie de pasos a realizar para concretar, sistematizar y asegurar la congruencia entre ambos aspectos. Pero la dificultad de ordenar en

métodos únicos todas las funciones, formas y complejidades sociales, culturales, económicas, políticas y administrativas que adopta cada currículo frente a las también complicadas tradiciones psicológicas, filosóficas, pedagógicas de cada sistema escolar y sus muy específicos niveles y modalidades, hace necesario el abandono de la ingenuidad y la seguridad de la aceptación de métodos simplificadores de la realidad curricular, así como también empujan a la adopción de un compromiso ético y político que empuje a trascender el ámbito únicamente escolar y, en el terreno del diseño curricular, tome en cuenta que la configuración de toda propuesta formativa humano significa confrontar, criticar, y transformar realidades sociales en donde existen ineludibles juegos de poder con sus respectivas ideologías.

8.2 Definiciones de método y modelo

Se considera valiosa la aseveración de Coll (2001) relativa a que “el camino que lleva a la formulación de una propuesta curricular es más bien el fruto de una serie de decisiones sucesivas que el resultado de la aplicación de unos principios firmemente establecidos y unánimemente aceptados” porque la misma parece alejarse de las concepciones que sobre el diseño curricular lo hacen parecer como un recetario, formulario o guía técnica para elaborar planes y programas de estudio. Ya que además de que se comparte la convicción en esta tesis de que la propuesta curricular ha de trascender el ámbito de lo únicamente escolar, e incorporarse activamente a un debate sobre la configuración de los proyectos culturales de los que es parte, también se asume la idea de que el diseño curricular ha de incluir lo que Macías y otros (2003) denominan las formas que asume su operatividad, es decir, acciones docentes, comportamiento de los alumnos, métodos de enseñanza, la relación que existen entre lo que sucede en el aula y las normas y lineamientos del plan curricular, etc.

Entonces, si el diseño curricular puede entenderse como resultado de un conjunto de importantes decisiones académicas, administrativas, políticas, filosóficas, económicas, pedagógicas y didácticas, culturales en general, lo

importante en esta perspectiva es la debida justificación, argumentación y congruencia de tales decisiones.

No se pretende, en principio, la descalificación de alguna estrategia o enfoque del diseño curricular frente a otras; sí se quiere enfatizar, por otra parte, que no es posible hablar de neutralidad valorativa en un proceso que tiene que ver precisamente con elecciones de valor, de selección de contenidos culturales y con el establecimiento de los fines y medios de la acción pedagógica y didáctica. Se considera que toda propuesta sobre diseño curricular implica asumir una postura frente a la realidad educativa, esto es, describirla, criticarla o transformarla.

En esta tesis se realiza una propuesta para la creación de un modelo de diseño curricular frente a la alternativa del seguimiento de un método de diseño curricular: ambas propuestas se contrastarán para evidenciar lo que una deja de percibir de la realidad educativa, lo que la otra rescata, enfatiza y problematiza de esa misma realidad; lo que una propuesta deja en la zona del silencio, que no cuestiona o reflexiona (por miopía intelectual o en obediencia a ciertas disposiciones del poder) frente a lo que la otra puede denunciar o volver asunto de vital discusión participativa; finalmente, lo que cualquier propuesta puede implicar en los comportamientos de los actores educativos una vez asumida (tanto en acciones y actividades concretas como sus valoraciones en torno a la realidad educativa)

8.2.1 El seguimiento de un método

El método se entiende como la manera de decir o hacer con orden una cosa. Entre sus distintas acepciones se le define como el modo de obrar o proceder, como un procedimiento utilizado en las ciencias para hallar la verdad.

Pero es su etimología griega lo que se quiere enfatizar. Método proviene de *métodos*, de *metá*, a lo largo y *odós*, camino, significa literalmente “camino que se recorre”. Por consiguiente, actuar con método se opone a todo hacer casual, espontáneo o desordenado. Actuar con método es lo mismo que ordenar los acontecimientos para alcanzar un objetivo.

El método se sigue. El seguimiento se define como “ir después o detrás de uno”. Significa dirigir una cosa por camino o método adecuado sin apartarse del intento, suceder una cosa a otra por orden, turno o número o ser continuación de ella.

Método y orden, si se analizan sus acepciones puede evidenciarse cómo las palabras crean complicidades entre ellas, así al grado en que ambos términos parecen inseparables. A continuación se ejemplifica de que forma en el ámbito del diseño curricular, se retoma tal complicidad:

“En tanto que plan, el currículo es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada a acciones que se quiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones” (Arnaz, 1996).

8.2.2 La creación de un modelo

Modelo procede del italiano *modello*, derivado del latín *módulus*, el cual lleva la partícula clave *mod* que significa “manera”. Una de las acepciones de modelo es el ejemplar o muestra que se copia o imita al ejecutar una obra; un arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo.

Pero el sentido de la palabra modelo que en este documento se desea recuperar es el que lo refiere como la representación en pequeño de algo más grande o complejo, junto con la acepción de un esquema teórico (bosquejo no definitivo) de un sistema o realidad compleja que se elabora para facilitar su comprensión y estudio. El modelo entendido como la presentación de una estructura de elementos interrelacionados que es tentativa, abierta al cambio, la modificación o el enriquecimiento teórico-conceptual por la propia experiencia práctica. Un modelo que orienta decisiones curriculares en relación al qué, cómo, cuando, por qué y para qué enseñar.

Una complicidad de vocablos fomentada en esta tesis se halla entre modelo y creación. Se asume que un modelo de diseño curricular es un bosquejo simplificador (más no simplista) que ayuda en el entendimiento de la compleja realidad educativa (más no de su negación), que el modelo es producto de una

creación, de un acto que no adapta o adopta un método, sino es un acto creativo, imaginativo, que da vida o hace nacer una propuesta. No implica el seguir un camino, por el contrario: implica imaginar el trazo de rutas distintas en un terreno siempre considerado como insuficientemente inexplorado.

El modelo es una primera tentativa de análisis, establece orientaciones para acceder a un campo problemático y comenzar su incursión en él, no es un plan de acción, es una estructura conceptual y teórica inicial no para necesariamente comenzar y organizar la actividad educativa sino para reservar tiempo y esfuerzo para la comprensión antes de la acción y la evaluación en el campo del diseño curricular.

8.3 Elementos de un modelo de diseño curricular frente al seguimiento de un método de diseño curricular

A continuación se desarrollarán los elementos que pueden integrar un modelo de diseño curricular contrastando cada uno de ellos con las características de su opuesto representado en el método de diseño curricular. El modelo retoma para su construcción distintos elementos teóricos que son fruto de los aportes de cada capítulo de esta tesis. No se trata en ningún momento de establecer comparaciones en el sentido de calificar como adecuado o inadecuado, valioso o trivial, cada uno de los elementos presentes tanto en un modelo como en un método de diseño curricular, sino básicamente bosquejar lo que uno u otro elemento enfatiza, lo que uno u otro profundiza, lo que cada uno visualiza o no percibe.

Con los distintos elementos teóricos que serán enunciados puede elaborarse un modelo de diseño curricular que sea la plataforma para fundamentar las decisiones que, desde la perspectiva de esta tesis, debe asumir todo diseño curricular:

1. Definir un marco teórico referencial. Esto significa explicitar una postura ante la realidad educativa, el sentido del quehacer de la institución educativa, su currículo y los actores involucrados en él en relación a un proyecto sociocultural. Además, señalar cuál será la

línea metodológica y científica que guíe las acciones didáctico-pedagógicas (entre ellas, concepción de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación y la concepción de educación en general).

2. Un plan curricular propiamente dicho. Lo que implica considerar los fines de la acción académica desde el currículo, esto es, la explicación de los procesos formativos del sujeto y los fines que se desean lograr en él, las estrategias de trabajo para la selección de contenidos y el diseño de las acciones didáctico-pedagógicas pertinentes, así como la revisión y búsqueda de congruencia de los elementos anteriores con la estructura académica-administrativa, logística y de recursos culturales con que cuenta la institución, el sistema educativo y la sociedad en la que se encuentran.
3. La confección de un sistema de evaluación curricular. El cual deberá establecer los criterios, medios, maneras y fines de la evaluación como una forma de comprender, corregir, enriquecer y experimentar las acciones y decisiones que en materia curricular operan.

ELEMENTOS DE UN MODELO DE DISEÑO CURRICULAR FRENTE AL SEGUIMIENTO DE UN MÉTODO DE DISEÑO CURRICULAR

I._ EL DISEÑO DE UN MODELO FRENTE A LA PLANIFICACIÓN DE UN MÉTODO	
<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El modelo se diseña y su desarrollo se plantea como fruto de una serie de decisiones que derivan del análisis, la reflexión y la crítica. El modelo de diseño curricular entiende a la educación como un bien cultural, además de un proceso creativo y de interacción sociocultural siempre localmente mediado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El método de diseño curricular se planifica como resultado de la aplicación estricta de una metodología positivista y/o de corte técnico-administrativa. El método de diseño curricular entiende a la educación como un bien de consumo, además de un proceso de fabricación. También considera que la educación institucionalizada puede consistir en programas de acción pedagógicos y didácticos montados sobre criterios universales, ahistóricos y descontextualizados.

II._ LA RECUPERACIÓN DE LAS DIMENSIONES DE LA RAZÓN	
<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se cuestionan los medios y los fines educativos al establecer la razón como un árbitro entre ellos. Es decir, recupera la dimensión crítica de la razón y no únicamente la dimensión instrumental. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sólo se mueve en la dimensión instrumental de la razón y la privilegia al decidir cómo aplicar el método. Se ocupa primordialmente de la eficiencia y eficacia de las acciones emprendidas y da por supuesto o incuestionables los fines educativos.

III._ LA CONCEPCIÓN DE LA TOTALIDAD

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ Requiere del todo y de sus partes para la comprensión global del fenómeno educativo. Recupera los principios del pensamiento dialéctico como la concepción de una realidad educativa dinámica (no estática) y la necesidad de entender la totalidad (las partes y el todo). En su análisis de la realidad identifica y trata de estudiar la esencia y no los fenómenos.	<ul style="list-style-type: none">▪ Supone que la realidad educativa puede dividirse en fragmentos intelectualmente y metodológicamente manejables para su estudio y manipulación. Cree que la realidad es estática, compuesta por leyes naturales que si se conocen pueden ser modificadas o encauzadas a fines determinados. No le interesa el todo ya que al enfatizar ciertos elementos de la realidad encima de otros lo que ocasiona es el estancamiento de su análisis al considerar sólo a los fenómenos y no logra identificar la esencia.

IV._ EL BOSQUEJO DE UNA PERSPECTIVA

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ Permite crear una perspectiva, una forma distinta de percibir y apreciar la realidad educativa y de interactuar en ella. La perspectiva implica libertad de movimiento para ubicarse en una posición dentro de un contexto determinado y fijar la "mirada" desde coordenadas propias y deseables.	<ul style="list-style-type: none">▪ Al seguir estrictamente una metodología, sigue paso a paso un camino ya marcado, sin la posibilidad de hallar nuevas rutas. Este apego al procedimiento le convierte en una tendencia, en un seguimiento de lo establecido como "posible" y "correcto". No ya libertad para desprenderse de la senda ya marcada durante el desarrollo de la actividad educativa.

V._ LA PRESENCIA DE ORIENTACIONES

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El diseño del modelo se realiza a partir de orientaciones, esto significa que anima a la marcha, al movimiento hacia la consecución de ciertas metas con la posibilidad de alcanzarlas, de llegar a otras no consideradas o, incluso, de cambiarlas en el transcurso del proceso de formación educativa. <p>La orientación brinda un panorama amplia para ser explorado; permite grandes decisiones sin ser tan minuciosa en la especificación de qué lograr, cuándo y de qué manera en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La instrumentación curricular en el método arranca una vez establecidos los objetivos a lograr, los destinos o puntos específicos a llegar en tiempos y formas determinados. Cualquier desviación de los objetivos se considera una situación no deseable.

VI._ EL RECURSO DE LA FILOSOFÍA Y LAS HUMANIDADES

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se realiza la conciliación entre filosofía y ciencia. Considera que las humanidades, entre ellas el arte, enriquecen la reflexión en el diseño curricular. Se apoya en la filosofía para ampliar la visión de la realidad educativa y con las humanidades desarrolla una sensibilidad estética. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La confección del método se guía exclusivamente por un entendimiento de la ciencia de corte positivista. Se circunscribe al ámbito de la psicología conductista o de las esferas de lo técnico-administrativo. Menosprecia la filosofía al considerarla "ociosa" para enfrentar problemas "prácticos". De esta forma desarrolla un análisis de la educación sobre bases pragmáticas y utilitarias.

VII._ EL VALOR DE LA EXPERIMENTACIÓN

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permite la exploración y la experimentación al concebir la educación como un espacio de experiencia colectiva para el conocimiento de la sociedad, la naturaleza y el propio individuo. Es creativo, recurre a la imaginación y la sorpresa. Aprecia a lo largo del proceso formativo humano los sucesos únicos e irrepetibles. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implica el seguimiento disciplinado y rígido de procedimientos y normas. Considera que la educación es lograr que el individuo asimile una lista de funciones, habilidades e informaciones para su adecuada adaptación al entramado social. El método castra el pensamiento creativo por su poder de control y prescripción.

VIII._ EL PAPEL DE LA DUDA

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ El modelo se enriquece con la presencia de dudas, de propuestas sobre alternativas y la valoración de escenarios alternativos. Así plantea la posibilidad de encontrar "lo no buscado". Establece interrogantes e invita al debate, propone planteamientos provisionales. Tiene mayor propensión a cuestionar que a aceptar políticas o programas educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El modelo crea y se alimenta de "certezas". Evita toda sospecha surgida ante procedimientos a seguir que, a su vez, establecen caminos únicos a seguir hacia la posesión de objetivos específicos (motivo por el cual valora la idea del "control total"). Propone plantemientos susceptibles de mejorarse como un acercamiento gradual a la perfección o al estándar. Tiene mayor propensión a aceptar que a cuestionar políticas o programas educativos.

IX._ LA PRESENCIA DE LA CONTRADICCIÓN

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ Contiene la contradicción. Afirmar y negar lo que se da por cierto, valorar la oposición a lo establecido o dado, en un proceso continuo que permite el cambio, la renovación, la exploración y la experimentación.	<ul style="list-style-type: none">▪ Elude la contradicción ya que ella aleja del cumplimiento incuestionable de procedimientos, de formas de valorar y de actuar.

X._ LA PASIÓN

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ Recupera la crítica y la subjetividad, involucra el planteamiento de intereses movidos por el deseo y la pasión.	<ul style="list-style-type: none">▪ Al confirmar la realidad (lo dado) ideológicamente dice eliminar la subjetividad. Elude la emotividad al implicar el uso de la razón instrumental en la solución de problemas ya planteados.

XI._ CONOCIMIENTO Y ACCIÓN

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ Relaciona pensamiento y acción; vincula constantemente la teoría y práctica. Niega fetichizar el conocimiento como algo distinto y superior a la acción.	<ul style="list-style-type: none">▪ Valora el conocimiento puro por encima de la acción o separa ambos analíticamente. Considera a la teoría como rectora de la práctica y no en una relación de interacción mutua.

XII._ EL HOMBRE HACEDOR DE HISTORIA

En un modelo de diseño curricular

- El modelo es temporal: asume su significado en el contexto histórico. Reconoce que todo modelo de diseño curricular (así como la escuela, el sistema educativo y la sociedad en general de la que forma parte) es una invención social.
El modelo reconoce que toda formación social impone arbitrariedades culturales.
En el modelo se considera al hombre como hacedor de la historia y su propia biografía (sin perder las limitantes que el propio contexto espacio-temporal impone) por lo que busca restablecer la capacidad y habilidad del hombre para controlar su vida.
La propuesta del modelo se asume como medible y contrastable con otras opciones históricamente elaboradas.
Reconoce la unilateralidad del pensamiento el cual siempre obedece a intereses particulares, lo que hace que se advierta contra el adjetivo de universalidad del conocimiento.
Finalmente, en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje los valora cuando tratan de desarrollar nuevas formas históricas de actividad humana.

En un método de diseño curricular:

- En el método se busca primordialmente la adaptación a una realidad dada producto de una evolución histórica que asume como trágica, es decir, sin opciones. No repara en la crítica, análisis y comprensión de su génesis histórica del currículo, la educación y la cultura.
La propuesta del método es un medio que colabora en una socialización en la que se pretende que el sujeto acepte la arbitrariedad cultural que impone la formación social.
Considera a la historia como un camino ha recorrer sin la posibilidad de nuevas rutas por lo que busca convencer al hombre de aceptar su destino.
El modelo se plantea como la opción viable, e incluso, como la única opción. No repara, por tanto, en su unilateralidad de pensamiento y decisión.
En el terreno de la propuesta educativa, sólo le interesa facilitar a los aprendices la adquisición de las formas ya existentes de saberes y destrezas aunque éstos se presenten como nuevos a los aprendices.

XIII._ LA MODIFICACIÓN DE LA REALIDAD

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuestiona la realidad, busca comprenderla para transformarla, así la estudia sin renunciar al compromiso de cambiarla. Recupera la oposición a las afirmaciones de la vida cotidiana. Forma al individuo cuando éste desarrolla estrategias de intervención en la realidad educativa. Confronta políticas institucionales y políticas en materia educativa y social. De esta forma trasciende la esfera de lo únicamente educativo e incursiona en las ámbitos de lo político, lo económico y cultural. Denuncia el control que la racionalidad ejerce en el ámbito cultural con su pretensión de dominio de la naturaleza y sociedad bajo el pretexto del progreso tecnológico y el desarrollo económico. Implica un compromiso ético y político en la modificación del statu quo. Se opone al fatalismo del neoliberalismo y se configura como parte de una respuesta social a la crisis. Es propositiva ante los efectos desestabilizadores y destructivos de la globalización. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acepta la realidad como algo producto de la naturaleza y la describe con el fin de adaptarse a ella: la estudia, analiza y describe sin el compromiso de modificarla. Se guía por las afirmaciones de la vida cotidiana por lo que no permite su discusión y modificación. No se confronta con las políticas institucionales y no reconoce abiertamente sus implicaciones en los ámbitos políticos, sociales y económicos (por lo que llega, en ocasiones, a declarar que sólo se circunscribe al ámbito educativo). Plantea la necesidad de sacrificios sociales e individuales a favor del sistema económico y político que mantienen un statu quo determinado. Se propone como neutro valorativamente y reduce sus decisiones inmediatas al ámbito técnico, elude el debate en la esfera política y económica aunque intervenga en ellas. Acepta el fatalismo del neoliberalismo del cual puede ser expresión de la crisis social que acarrea, además minimiza o desprecia los efectos negativos de la globalización.

XIV._ VALORACIÓN DEL CONOCIMIENTO

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ Busca promover el desarrollo de un conocimiento significativo para la construcción de la identidad del propio individuo y como respuesta a las necesidades de desarrollo comunitario, regional y nacional.	<ul style="list-style-type: none">▪ Tiene como referencia básica la generación del conocimiento "útil" para su integración y uso en los procesos de producción industrial o prestación de servicios, desatendiendo la construcción de la cultura, el desarrollo comunitario, regional y nacional y la ampliación de la participación democrática en los ámbitos de la política, la economía y la cultura.

XV._ EL ÉNFASIS EN LOS ELEMENTOS CURRICULARES

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ Enfatiza los elementos curriculares por encima de los organizativos (técnico-administrativos).	<ul style="list-style-type: none">▪ En sus propuestas de calidad educativa y eficientismo escolar enfatiza los elementos organizativos sobre los elementos curriculares. Fomenta y constriñe el pensamiento en la lógica del eficientismo y los discursos de calidad.

XVI._ REORDENAR LO BUROCRÁTICO

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ Busca la reordenación y cambio en los lineamientos burocráticos sin perder de vista el peligro de los mismos de convertir a los sujetos en instrumentos del sistema social.	<ul style="list-style-type: none">▪ Afina controles administrativos y burocráticos a favor de mejorar el sistema educativo y no a las necesidades de los individuos, se adapta a lineamientos burocráticos y busca satisfacerlos.

XVII._ INTERRELACIÓN CON EL CONTEXTO

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ Valora la interacción humana y ésta con su contexto sociocultural.	<ul style="list-style-type: none">▪ No valora la interacción humana y abstrae a ésta de su contexto sociocultural.

XVIII. SENTIDO VIGOSTKYANO DE LA EDUCACIÓN Y EL APRENDIZAJE

En un modelo de diseño curricular

El modelo recupera el sentido vigotskyano de aprendizaje, en el sentido que:

- Valora en la interacción educativa los procesos de reorganización de la actividad psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas.
- Trata de lograr que las actividades de enseñanza logren la apropiación de instrumentos físicos y psicológicos de índole sociocultural como requisito de desarrollo humano
- Se concentra en los procesos de desarrollo intelectual en consolidación (nivel de desarrollo potencial)
- Permite la participación del sujeto en actividades educativas que no comprende totalmente pero que se desarrollan con otros sujetos que sí las dominan.
- El modelo no considera que los significados comunicados y trabajados en el proceso educativo equivalen a la suma de las perspectivas aisladas de los participantes
- En el modelo de diseño curricular el desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación no implican una secuencia predeterminedada de acciones ni papeles fijos para los participantes.

En un método de diseño curricular:

- El método se basa en consideraciones la psicología conductistas de aprendizaje
- El método no se inmiscuye en procesos mentales sino en comportamientos observables y medibles con referencia a un estándar o norma.
- Propone la adecuación de procedimientos y actitudes a exigencias preescritas en los objetivos del currículo.
- Se concentra en los productos acabados del desarrollo intelectual (nivel de desarrollo real).
- solo valora dominios totales de las actividades o saber acordes a la norma establecida. No valora aproximaciones o logros parciales en las metas u objetivos educativos (los considera desperdicios, faltas o penalizaciones).
- Considera que los significados comunicados y trabajados en el proceso educativo equivalen a la suma de las perspectivas aisladas de los participantes

- Establece secuencias fijas en las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como papeles o roles fijos durante el encuentro pedagógico entre maestro y alumno.

XIX._ IDENTIDAD

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ Colabora en la integración y desarrollo de una identidad en el individuo. Retoma constantemente la experiencia del individuo en el proceso educativo.	<ul style="list-style-type: none">▪ Niega el interés por construir una identidad en el individuo ya que le interesa formar sujetos en referencia a patrones o normas estandarizadas de saberes, actitudes y destrezas. No le interesa la revisión de la experiencia individual o colectiva durante el proceso formativo sino únicamente la consecución de objetivos conductuales determinados.

XX._ PARTICIPACIÓN

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ Invita a la participación colectiva en su elaboración y puesta en práctica.	<ul style="list-style-type: none">▪ La participación legítima en su elaboración e instrumentación corre por parte de expertos o grupos denominados especialistas. En otras ocasiones, la participación de otros actores se circunscribe al desempeño de papeles y atribuciones especificadas con anterioridad.

XXI._ DESARROLLO DE INTELLECTUALES

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ Desarrolla intelectuales al implicar a los sujetos en tareas colectivas de discusión, análisis y crítica en la confección y aplicación del modelo.	<ul style="list-style-type: none">▪ Requiere técnicos ejecutores de planes y programas por terceras personas diseñados.

XXII._ ARMONÍA

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ Se concentra en la armonía como una nueva forma de entender el tiempo. La armonía es el tiempo particular y único que cada sujeto requiere para desarrollar sus facultades intelectuales, físicas, motrices y afectivas.	<ul style="list-style-type: none">▪ Se concentra en la idea de tiempo como un recurso a administrar acorde con una programación de las actividades educativas establecida por los planes y programas del currículo.

XXIII._ EVALUAR PARA COMPRENDER

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ Es sensible a una forma de evaluar como un proceso de comprensión en la idea de que nunca serán totalmente apreciables por parte de alguien ajeno a la persona misma los efectos trascendentes de la educación.	<ul style="list-style-type: none">▪ Plantea una evaluación rigurosa y confrontable con todas las metas u objetivos establecidos donde cualquier variación significa pérdida de efectividad o eficacia de las acciones educativas.

XXIV._ METATEORÍA

<u>En un modelo de diseño curricular</u>	<u>En un método de diseño curricular:</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ Genera una metateoría que le hace explícitos sus intereses y limitaciones en un contexto histórico determinado.	<ul style="list-style-type: none">▪ No es consciente de sus limitaciones e intereses en un contexto histórico determinado.

9. CONCLUSIONES

El poeta Henry David Thoreau expresó “Dos caminos se abrieron ante mí, yo tomé el menos transitado: y eso marcó la diferencia” (véase Schulman, 1989). El presente trabajo de investigación fue planteado como una necesidad de alejarse de sendas erosionadas por tanto uso y explorar nuevas rutas en un ámbito que se considera insuficientemente conocido: el campo disciplinario del diseño curricular. Esa decisión por alejarse de vías seguras del conocimiento no fue sencilla, pero también se constató que la seguridad mata el deseo por la experimentación, termina fulminando la pasión por el desarrollo de nuevos proyectos y, nuevamente, convence para aceptar lo hegemónicamente adecuado y “natural”.

Al conocer las aparentemente distintas metodologías para el diseño curricular se identificó que, en realidad, muchas de ellas son versiones de un enfoque técnico-administrativo que privilegia el uso de la razón instrumental y configura una muy particular forma de entender la realidad educativa e interactuar en ella. Más aún, fueron comprendidas las razones por las que dichas metodologías han sido ampliamente aceptadas y operadas desde las políticas de educación pública y privada en distintos sistemas y centros escolares de todos tipos y modalidades, esto es, por su congruencia al configurar y ser parte de un escenario sociocultural en donde existen poderosos intereses de grupos políticos y económicos que desean el implementar los principios del neoliberalismo en un contexto globalizado. Sin caer en simplificaciones excesivas, se reconoce que el impulso de políticas educativas que, a su vez, impactan en las tendencias de diseño curricular, son las construidas por organismos con presencia mundial que tratan de lograr legitimidad.

Junto con las tendencias de la economía neoliberal, y en general de los intereses del capital financiero mundial, también se reconoce el papel de la globalización en el campo educativo cuyos efectos son complejos en sociedades no únicamente desarrolladas, sino muy especialmente en naciones que como México se caracterizan por un tejido social desmembrado por décadas de crisis

junto con la consolidación de sectores cuya desmedida concentración de la riqueza y poder económico son abrumadores.

Es en este contexto actual, entre el neoliberalismo, la globalización y el dominio de la racionalidad instrumental en donde se considera el valor de alejarse de los caminos ya trazados en materia de educación, se impone como alternativa un cambio, la creación de una nueva perspectiva para entender y enfrentarse a la realidad, para asumir que, incluso, es posible y deseable su transformación. Adoptar una nueva perspectiva de pensamiento obliga a moverse, a salirse de la vía, de asumir con libertad nuevas coordenadas, de mirar lo censurado, de indagar en la zona del silencio, de preguntar sobre lo obvio o negar lo existente. Sólo una perspectiva fresca puede alejarnos de las tendencias ya configuradas del pensamiento educativo y lograr la liberación del conformismo, la ociosa angustia por el estado de cosas actual y la complicidad con un orden social que explota y denigra las posibilidades de desarrollo humano.

En esta tesis se consideró que la creación de una nueva perspectiva en el diseño curricular tendría que partir del reconocimiento de la educación como un fenómeno histórico y de ninguna manera natural o producto de una evolución social. Considerar, a la vez, que el hombre es un ser antropológicamente llamado a hacer historia mediante su actuar. Caracterizar a la educación como una "invención social" significa afirmar que ella es resultado de elecciones e imposiciones socioculturales entre distintos grupos sociales que interaccionan en un tiempo y lugar específicos y que cuentan con distinta capacidad para imponer sus modelos de formación humana, así como los correspondientes arreglos institucionales para instrumentarlos.

De esta forma se señaló en la tesis cómo se consolidaron en el campo del diseño curricular las propuestas de origen norteamericano de la pedagogía por objetivos y la tecnología educativa, en las cuales el centro de la reflexión y la actuación es eminentemente un asunto técnico con un marcado interés por los temas de la eficiencia y, posteriormente, la calidad. Discursos y metodologías que han enfatizado aspectos organizativos de las instituciones educativas, y sus correspondientes sistemas escolares, y menospreciado e incluso ignorado, los

aspectos primordialmente curriculares. Además, estas metodologías implican asumir a la educación como un proceso de fabricación de bienes de consumo, en lugar de considerarla como un bien cultural, lo que trae como consecuencia el asignar un valor económico a la formación y conocimiento humano en detrimento de su misma riqueza semántica e histórica. Se concluye que los discursos de la pedagógica por objetivos, la tecnología educativa, el discurso de la calidad y la lógica de la eficiencia tal y como en el presente trabajo fueron revisados, presentan al diseño curricular, y las actividades educativas que crea e instrumenta, como programas de acción ideales montados sobre criterios universales, ahistóricos y descontextualizados en lugar de concebirllos como procesos de interacción socioculturales y localmente mediados.

Porque precisamente tales metodologías niegan la historicidad y la subjetividad presente en todo quehacer humano por su celo estricto en el apego de procedimientos, niegan la construcción de una identidad en los sujetos por su cumplimiento al estándar o la norma, niegan la dimensión crítica de la razón al exacerbar sólo su dimensión instrumental, por negar, finalmente, su compromiso por la transformación de la realidad y no sólo la adaptación al *statu quo* dominante.

Como guías en la exploración que inició este trabajo de tesis se erigieron las enseñanzas del pensamiento dialéctico y la teoría crítica contra la racionalidad instrumental: ambas retomadas desde la postura de la Escuela de Frankfurt (principalmente por sus fundadores originales). La conclusión más importante que se obtuvo fue la consideración de que así como el hombre debe restablecer su habilidad para controlar su destino (hasta donde sea humanamente posible claro), también debe la razón ser restaurada en su lugar como árbitro de fines y no simplemente de medios. Tal aseveración fue resultado de los estudios de la Escuela de Frankfurt al evidenciar como el desarrollo del capitalismo conducía, y conduce hoy día, a los sacrificios de las colectividades a favor de los imperativos de un sistema económico y político favorecedor de minorías poderosas, así como el crecimiento y fortalecimiento de organizaciones burocráticas que convierten a los hombres en simples instrumentos. De ahí la demanda de la Escuela de

Frankfurt por enfatizar la necesidad y oportunidad de que los hombres puedan configurar una identidad a pesar de las demandas de dominación de un sistema que crece al amparo de promesas de progreso tecnológico y crecimiento económico.

De la misma Escuela de Frankfurt se obtuvo la lección de que cualquier opinión sobre la naturaleza de la teoría (como una forma de interpretación y actuación en el mundo) tiene que comenzar con la comprensión de las relaciones que existen en la sociedad y los individuos, de lo histórico con lo biográfico, de los fenómenos con sus esencias, de lo particular y específico con el todo. Esta forma de proceder del pensamiento permite, entre otras cosas, la recuperación de la razón en "sus múltiples voces" y desechar cualquier identificación de la misma con una sola de ellas, de rechazar la noción sustancialista y esencialista del sujeto para dar lugar a un concepto más rico, profundo y variado sobre la pluralidad humana, elemento ha rescatar en las reflexiones sobre el diseño curricular.

Dentro del diseño curricular esta tesis asume la necesidad de que exista un marco teórico referencial para la construcción del mismo. Este marco significa explicitar una postura ante la realidad educativa, el sentido del quehacer de la institución educativa, sus elementos curriculares y los actores involucrados en ellos, todos en relación a un proyecto sociocultural. Además, señalar cuál será la línea metodológica y científica que guíe las acciones didáctico-pedagógicas, entre ellas, la concepción de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación y la concepción de educación en general. Por ello se recurrió a la propuesta teórica de la psicología sociohistórica elaborada por Lev. S. Vigotsky. Sus propuestas innovadoras, creativas y congruentes con una nueva perspectiva dentro del diseño curricular las convirtieron en un necesario recurso para el presente trabajo de investigación. A su vez, la revisión de su biografía se tornó en fuente inspiradora, en lo relativo a los valores de compromiso cívico y político que Vigotsky representó, junto con el papel que sus pasiones intelectuales jugaron a lo largo de su existencia. Comprender la breve trayectoria de su vida personal y laboral de este intelectual ruso ayuda a valorar sus contribuciones al campo de la psicología y la educación.

Dentro del enfoque de Vigotsky se considera que toda interacción humana, entre personas y su entorno, puede significar un acto didáctico y pedagógico, un acto que instruye y que forma al sujeto. De hecho, se está de acuerdo con la afirmación de que las funciones psicológicas superiores se encuentran ligadas a procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos de que dispone la cultura, que son funciones únicas de la especie humana y su origen depende de procesos de aprendizaje como fruto, precisamente, de las relaciones entre hombres.

Se acepta la sentencia de Vigotsky en el sentido de que el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos físicos y pedagógicos de índole sociocultural y cuando participa en actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y de esas actividades.

También se retoma la consideración vigotskyana de que toda función psicológica aparece dos veces (primero como resultado de la interacción con otras personas y luego por la interiorización de las mismas por parte del propio individuo), por lo que el entendimiento de la actividad de enseñanza y el rol de enseñante se ven trastocadas: ya que no puede asumirse una postura que marca como irreconciliables los papeles entre educando y educador, "el que sabe y el que no sabe", entre el experto (el que tiene la experiencia) y el aprendiz. Esto mueve a una visión y concepción distinta de educación en donde, además, se concluye junto con Vigotsky, que la apropiación de saberes de una cultura específica puede y debe ser una actividad esencialmente creativa, innovadora y original que permita que, en algún momento, todos los conocimientos, actitudes, valores, concepciones del mundo, ciencia, técnica y tecnología, sean enriquecidos y transformados, parcial o totalmente, por el influjo de las nuevas generaciones y/o sujetos que aprenden, lo que finalmente desencadenará una significativa alteración en el proceso de acumulación histórica de la cultura que hasta hoy se ha conseguido.

Otros importantes elementos teóricos que se rescataron a partir del estudio de la obra de Vygotsky y que se concluye como sumamente valiosos para ser tomados en cuenta para la creación de un modelo de diseño curricular, a partir de la definición de su marco teórico referencial, son: a) que las experiencias adecuadas de aprendizaje no deben centrarse en los productos acabados del desarrollo intelectual sino en los procesos de desarrollo que todavía no acaban de consolidarse pero que están en camino de lograrlo (nivel de desarrollo potencial); b) que el aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar, que significa el adquirir varias aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas; c) que la consideración de la zona de desarrollo próximo permite visualizar la posibilidad de que alguien participe en actividades educativas que es incapaz de realizar por sí solo o no comprende totalmente, lo que nos lleva a el siguiente inciso; d) como la zona de desarrollo próximo es producto de la interacción entre sujetos, se entiende que no implica una secuencia determinada de acciones educativas (en contra de lo que plantea por ejemplo la visión conductista del aprendizaje) ni papeles fijos para los participantes (maestro y alumno); e) que en las situaciones reales de aprendizaje no hay pasos predeterminados ni papeles fijos en los participantes, y que la solución de problemas que plantea todo aprendizaje está distribuida entre los participantes del encuentro pedagógico y didáctico; f) que los significados trabajados en los procesos de enseñanza y aprendizaje no pueden reducirse a la suma de las perspectivas aisladas de los participantes y, finalmente; g) que los procesos de enseñanza y aprendizaje sólo se mueven en la zona de desarrollo próximo cuando tratan de desarrollar nuevas formas históricas de actividad y no sólo el facilitar a los aprendices la adquisición de nuevas formas ya existentes de saberes y destrezas, aunque éstos se presenten como nuevos para los aprendices.

De esta manera, de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt se enfatizó el valor del pensamiento dialéctico y el cuestionamiento del uso de la razón instrumental en el ámbito educativo; de la Teoría Sociohistórica elaborada por Vigotsky se retomaron las nociones de enseñanza y aprendizaje entrelazadas por los conceptos de mediación, internalización, actividad y desarrollo, para con todos

estos elementos desembocar en la propuesta de elaborar una alternativa de diseño curricular.

Se concluye en la tesis que la sola definición del currículo es un problema central en el campo educativo y que todo uso de acepción de la palabra significa asumir una postura ideológica, teórica e incluso sociocultural determinada.

La tesis advirtió como toda explicación sencilla y lúcida sobre el currículo es engañosa, ya que la realidad en donde se mueve el currículo antecede toda prescripción, ordenación o análisis teórico. Y también como el querer reducir los problemas relevantes de los fines de la educación institucionalizada como parte de un proyecto cultural social a la problemática de cómo instrumentarlos operativa, técnica y administrativamente implica un simplismo que desconsidera los conflictos de intereses sociales, culturales, políticos y económicos que son parte del currículo: este énfasis de lo técnico, más no del debate cultural, social, antropológico, pedagógico, filosófico, cívico, etc. del currículo es producto del actuar de las intencionalidades de grupos dominantes en la sociedad que desean imponer hegemoníamente, y acorde a sus intereses de poder, una visión de la realidad.

La tesis también advirtió sobre la necesidad de la sospecha intelectual ante cualquier propuesta teórica del currículo arrojada en términos supuestamente científicos, técnicos e incluso neutrales; así como promueve la prudencia y el análisis de discursos críticos que tratan de señalar los supuestos e intencionalidades de las prácticas educativas ordenadas desde cualquier currículo.

Se asumió en la tesis la declaración de que toda propuesta curricular es el fruto de una serie de decisiones sucesivas en torno a conceptos y consideraciones sobre la concepción de la realidad, la noción de desarrollo humano (su carácter de hacedor de la historia y su proyección antropológica), las consideraciones sobre lo que son y significan individual y socialmente los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, etc. más que el resultado de la aplicación de principios de tipo técnico-administrativo.

Por las razones enunciadas a lo largo del desarrollo de la presente tesis se consideró la opción de aportar elementos teóricos para la creación de un modelo

de diseño curricular frente a la alternativa del seguimiento de una metodología de diseño curricular. En donde el modelo es una primera tentativa de análisis, establece orientaciones para acceder a un campo problemático y comenzar su incursión en él, no es un plan de acción, es una estructura conceptual y teórica inicial no para necesariamente comenzar y organizar la actividad educativa, sino para reservar tiempo y esfuerzo para la comprensión antes de la toma de decisiones y realización de actividades en el campo del diseño curricular.

La tesis planteó diversos elementos teóricos que pueden configurar un modelo curricular y abre la perspectiva de que, con tales elementos, se conciba la creación de un modelo para quien desee dar contenido y sentido a las dimensiones del marco teórico referencial, el plan curricular propiamente dicho y la confección del sistema de evaluación curricular: elementos que todo diseño curricular se supone deben ser atendidos.

BIBLIOGRAFÍA

Aboites, Hugo. "La educación: una crisis de fondo" en Sección de Ideas del Diario Excelsior. México, 16 de junio de 1995.

_____. Viento del Norte. TLC y privatización de la educación superior en México. México, Plaza y Valdés-UAM, 1997.

Álvarez, Amelia y Pablo Del Río. "Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo". s.p.i.

Arendt, H. Los orígenes del totalitarismo. España, Taurus, 1998.

Arnaz, José A. La planeación curricular. México, Trillas, 1996.

Baquero, Ricardo. Vygotsky y el aprendizaje escolar. Argentina, Aique, 1997.

Bárcena, Fernando y Joan-Carles Mélich. La educación como acontecimiento ético. España, Paidós, 2000.

Bell, Daniel. Las contradicciones culturales del capitalismo. México, Alianza-Universidad, 1994.

Berman, Marshall. Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. México, Siglo XXI, 1988.

Blanco, José J. Función de medianoche. México, Era, 1986.

Blank, Guillermo. "Vygotsky: el hombre y su causa" en Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación de Luis C. Moll. España, Aique, 1993.

Carnoy, Martin. La educación como imperialismo cultural. México, Siglo XXI, 1993.

Carr, Wilfred y Stephen Kemmis. Teoría crítica de la enseñanza (la investigación-acción en la formación de profesorado). España, Roca, 1988).

Carrizales Retamoza, César. "Obsesiones pedagógicas de la modernidad" en Modernidad y posmodernidad en educación. Lechner et.al. México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos- Universidad Autónoma de Sinaloa, 1991.

_____. "Hacia una política de investigación educativa para docentes" en Uniformidad, marginalidad y silencio en la formación intelectual. México, Universidad Autónoma de Morelos, 1988.

Castañeda, Adelina. "Razón, ciencia y conocimiento" en Currículum, racionalidad y conocimiento de Monique Landesman et.al. México, Universidad Autónoma de Sinaloa, 1988.

Coraggio, José Luis y Rosa María Torres. La educación según el Banco Mundial. Argentina, Niño y Dávila, 1997.

Chadwick, C.B. Tecnología educacional para docentes. Argentina, Paidós, 1975.

Chehaybar y Kuri, Edith. Hacia el futuro de la formación docente en educación superior. México, Plaza y Valdés, 1999.

Chomsky, Noam y Heinz Dieterich. La sociedad global. Educación, mercado y democracia. México, Joaquín Mortíz, 1999.

Coll, César. Psicología y currículum. México, Paidós, 2001.

De Alba y otros. La tecnología educativa. México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1991.

Da Silva, Tomaz Tadeo. Escuela, conocimiento y currículum. Argentina, Niño y Dávila editores, 1995.

Daniels, Harry. Vigotsky y la pedagogía. México, Paidós, 2003.

Díaz Barriga, Angel. "Estabilidad y cambio en las reformas curriculares" en Investigación y política educativas: ensayos en honor a Pablo Latapí de Carlos Ornelas et.al. México, Aula-Santillana, 2001.

_____. "La profesión, ¿un referente en la construcción curricular?" en Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones de Angel Díaz Barriga et.al. México, UNAM-CESU, 1990.

_____. (Coordinador). La investigación educativa en los ochenta. Perspectiva para los noventa. Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. t.5 México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., 1995.

Díaz de Rada, Ángel. Los primeros de la clase y los últimos románticos (una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza). España, Siglo XXI, 1994.

Dieterich, Heinz. "Globalización y Educación en América Latina" en Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio Internacional. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995.

Eiseley, Loren. "El siglo de Darwin". Citado por Carl Sagan en Sombras de antepasados olvidados. México, Planeta, 1993.

Escudero, Juan M. Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas. España, Heuresis, 1999. Vol, 2 núm. 5

Flecha, Ramón. "Las nuevas desigualdades de la educación" en Nuevas perspectivas críticas en educación". Castells et.al. México, Paidós, 1997.

Forrester, Viviane. El horror económico. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1997.

Foucault, Michel. Microfísica del poder. España, Piqueta, 1980.

Frawley, William. Vygotsky y la ciencia cognitiva. España, Paidós, 1999.

Friedman, George. La filosofía política de la Escuela de Frankfurt. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.

Fromm, Erich. La patología de la normalidad. México, Paidós, 1995.

_____. Marx y su concepto del hombre. México, FCE, 1987

_____. El miedo a la libertad. México, Paidós, 2002.

Geneyro, Juan Carlos. "Pedagogía y/o ciencias de la educación: una polémica abierta y necesaria" en Teoría y Educación (en torno al carácter científico de la educación). Alicia De Alba (coordinadora). México, UNAM, 1996.

_____. La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey. España, Antrhupos, 1991.

Giddens, Anthony. Sociología. España, Alianza, 2000.

_____. Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestra vidas. México, Taurus, 1999.

Gimeno, José. "Profesionalización docente y cambio educativo" en Análisis de la práctica docente propia. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

_____. La educación obligatoria: su sentido educativo y social. España, Morata, 2000.

_____. La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia. España, Morata, 1997.

_____. El currículum: una reflexión sobre la práctica. España, Morata, 1998.

Gimeno, José y A. I. Pérez Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. España, Morata, 1999.

Gil, Martha Cecilia. Max Weber. México, Edicol, 1978.

Giroux, Henry. Los profesores como intelectuales. España, Paidós, 1990.

_____. Teoría y resistencia en educación (una pedagogía para la oposición). México, Siglo XXI, 1992.

Glazman Nowalski, Raquel. Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria. México, Paidós, 2001.

_____. et.al. "Corrientes psicológicas y currículum" en revista Foro Universitario. México, julio de 1984. Núm. 44

González Pedrero, Enrique. Riqueza de la pobreza. México, Cal y Arena, 1990.

Habermas, Jürgen. Técnica y ciencia como ideología. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1968. Traducción de Luis F. Aguilar Villanueva.

Heller, Agnes. Sociología de la vida cotidiana. España, Península, 1977.

Hernández Rojas, Gerardo. Paradigmas en psicología de la educación. México, Paidós, 1999.

Hesse, Herman. El lobo estepario. México, Sayrols, 1988.

Honneth, Axel. "La Teoría Crítica" en La teoría social hoy. Anthony Giddens et.al. México, Alianza, 1991.

Horkheimer, Max. Crítica de la razón instrumental. España, Trotta, 2002.

Israel, Joachim. La enajenación: de Marx a la sociología moderna. México, Fondo de Cultura Económica, 1988.

Jay, Martin. La imaginación dialéctica (una historia de la Escuela de Frankfurt). España, Taurus, 1989.

Kosic, Karel. Dialéctica de lo concreto. México, Enlace-Grijalbo, 1998.

Kuri C., Alfredo y Roberto A. Follari. "Para una crítica de la Tecnología Educativa. Marco teórico e historia" en Tecnología Educativa. Alicia De Alba et.al. México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1991.

Latapí, Pablo. "La modernización educativa en el contexto neoliberal" en Formación docente, modernización educativa y globalización. Simposio Internacional. México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995.

_____. Tiempo educativo mexicano I. México, Universidad Autónoma de México- Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1996.

Lefebvre, Henry. Lógica formal, lógica dialéctica. México, Siglo XXI, 1998.

Lyotard, Jean-Francois. La condición postmoderna. México, Rei-México, 1990.

Macías, Margarita y otros. La evaluación. Perspectiva estudiantil y docente. México, Universidad Autónoma de Querétaro, 2003.

Moll, Luis. Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. España, Aique, 1993.

Marcuse, Herbert. El hombre unidimensional. México, Origen-Planeta, 1985.

_____. Jurgen Habermas y otros. España, Gedisa, 1980.

Mèlich, Joan-Carles. Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. España, Anthropos, 1994.

Mesanza, Jesús (coordinador) et.al. Diccionario de las ciencias de la educación Aula-Santillana. México, Santillana, 1995.

Ochoa, José Ambrosio. "Vygotsky en la formación del profesorado" en Ensayos sobre la educación. Formación de profesores. México, SUPAUAQ, 2002.

Palacios, Jesús. "Gramsci: educación y hegemonía" en La cuestión escolar. España, Laia, 1989.

Pérez, Ángel. I. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. España, Morata, 2000.

Pérez, Gilberto. "La zona de desarrollo próximo y los problemas de fondo en el estudio del desarrollo humano desde una perspectiva cultural" en Revista Educar. Núm. 9: Vygotsky y la Educación. Abril-junio, 1999. México. Secretaría de Educación de Jalisco.

Rosa, Alberto e Ignacio Montero. "El contexto sociohistórico de la obra de Vygotsky: un enfoque sociohistórico" en Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación de Luis C. Moll. España, Aique, 1993.

Sagan, Carl. El mundo y sus demonios (la ciencia como luz en la oscuridad). México, Planeta, 1997.

Santillana. Diccionario de las Ciencias de la Educación. México, Santillana, 1998.

Savater, Fernando. Las preguntas de la vida. México, Ariel, 1999.

Schulman, Tom (guionista). La sociedad de los poetas muertos. Película producida por Touchstone Pictures y dirigida por Peter Weir. Actuación principal de Robin Williams. Estados Unidos, 1989.

Segré, M. et.al. "Una nueva ideología de la educación" en Economía Política de la Educación. México, Nueva Imagen, 1989.

Serrano, Enrique. "Jurgen Habermas y la Teoría Crítica" en revista Metapolítica Núm. 3 México. 1999.

Touraine, Alain. Crítica de la Modernidad. México, Fondo de Cultura Económica, 2000. 2ª.ed.

Vigotsky, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Grijalbo, 1985.

_____. La imaginación y el arte en la infancia. México, Ediciones Coyoacán, 2001.

_____. Pensamiento y lenguaje. España, Paidós, 1995.

Weber, Max. Economía y Sociedad. México, Fondo de Cultura Económica, 1987.

_____. La ética protestante y el espíritu del capitalismo. México, Premia, 1989.

Zemelman, Hugo. "La historia se hace desde la cotidianeidad" en Fin del capitalismo global. Zemelman et.al. México, Ciencias Sociales, 1999.

_____. Los horizontes de la razón. España, Ænthropos, 1992.

Zermeño, Sergio. La sociedad derrotada (el desorden mexicano de fin de siglo). México, Siglo XXI, 2001.