

**Universidad Autónoma de Querétaro**

**Facultad de Psicología**

**BIBLIOTECA CENTRAL, U.A.Q.**

**“EL CONCEPTO DE NECESIDAD  
EN EL DISEÑO CURRICULAR”**

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el  
grado de:

**MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION**

Presenta:

**MA. MAGDALENA SORCIA ROCHA**

Dirigido por:

**DR. JOSÉ AMBROSIO OCHOA OLVERA**

Querétaro, Qro., Junio de 2006.

No. Adq. H69426

No. Título \_\_\_\_\_

Clas. TS

378.199

S713c

\_\_\_\_\_



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

**“EL CONCEPTO DE NECESIDAD  
EN EL DISEÑO CURRICULAR”**

**TESIS**

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

**Presenta:**  
**Ma. Magdalena Sorcia Rocha**

**Dirigido por:**  
**Dr. José Ambrosio Ochoa Olvera**

**SINODALES**

**Dr. José Ambrosio Ochoa Olvera.**  
**Presidente**

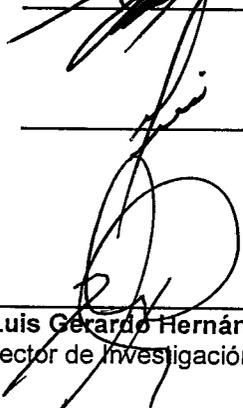
**M. en C. Luis Gómez de Alba.**  
**Secretario**

**M. en C. Juventino Suárez López.**  
**Vocal**

**M. en C. Ma Eugenia Mejía Velázquez.**  
**Suplente**

**M. en A. Marco Antonio Rubio Abonce.**  
**Suplente**

  
**Mtro. Jorge Lara Ovando.**  
Director de la Facultad de Psicología

  
**Dr. Luis Gerardo Hernández Sandoval.**  
Director de Investigación y Posgrado

## RESUMEN

En el marco del Diseño Curricular en instituciones de educación media superior, los acontecimientos sociales al interior de dichas instituciones guardan correspondencia entre los medios y los fines, por lo que la vida cotidiana, el juego, la aventura y todo lo espontáneo –que supuestamente no tiene sentido–, forma parte esencial del proceso de formación del individuo.

La vida cotidiana no es ajena a las necesidades de los individuos y está determinada históricamente. Vida cotidiana e historia son elementos que interactúan de manera mutua y dinámica porque no hay historia sin vida cotidiana, ni ésta sin historia. Incluso lo excepcional se encuentra necesariamente imbuido de vida cotidiana. El ser humano se halla inmerso en todo, de ahí que si el individuo comparte adecuadamente esta concepción de las cosas, entonces es acorde con la misión que se le adjudica a través de las imágenes imperantes en una sociedad determinada.

En este sentido, cobra relevancia el concepto de necesidad en el Diseño Curricular, sobre todo a partir de los planteamientos sobre este concepto desarrollados por Agnes Heller y José A. Arnaz, planteamientos que resultan componentes esenciales para el análisis efectuado en la presente investigación.

Los aportes de Heller son importantes no sólo en el Diseño Curricular sino en cualquier otro contexto. La importancia de la vida cotidiana siempre será considerada por el hombre ante las necesidades surgidas en su entorno social. Debe reconocerse también que José Arnaz con su trabajo aporta aspectos que han sido significativos en la práctica del Diseño Curricular. Se muestra textualmente lo que José Arnaz señala respecto a la aplicación del currículo, y aunque sus propuestas pueden ser de utilidad práctica, sólo menciona de forma muy general aspectos relacionados con la realidad contextual que implica la vida cotidiana de los individuos a quienes se aplicará un Diseño Curricular.

Es por ello que se estudian los planteamientos de Heller para hacer un análisis distinto; así, la autora muestra que abordar un Diseño curricular revela panoramas teóricos, pedagógicos, sociológicos y filosóficos entre otros, con una perspectiva cada vez más amplia, y que lo importante de esa apertura radica en buscar nuevos aportes y nuevos enfoques en la construcción teórica y práctica de los diseños curriculares.

Esta investigación muestra no sólo reflexiones sino motivación a acciones concretas y reales en el hacer de la vida cotidiana de quienes estén inmersos en un contexto tan diverso como el de la educación. En especial, a quienes el Diseño Curricular ha inquietado para llevarlo a reestructuraciones constantes, con base en las necesidades humanas y sociales de la vida cotidiana de este siglo XXI, así como a las futuras transformaciones en las instituciones educativas. Con ello se lograrán Diseños Curriculares más adecuados a las necesidades de los individuos involucrados como son alumnos, maestros, administrativos, etcétera, quienes proyectarán en lo social el verdadero efecto transformador propiciado por Diseños Curriculares con verdaderas propuestas teórico-prácticas equilibradas a las necesidades reales.

Palabras Clave: Diseño Curricular, Vida Cotidiana, Necesidades, Historia, Sociedad, Hombre, Currículo, Práctica, Educación.

## ABSTRACT

### SUMMARY.

Within the framework of Curricular Design in institutions of superior average education, the social events to the interior of these institutions keep correspondence between means and the aims, reason why the daily life, the game, the adventure and all the spontaneous one - that supposedly does not have any sense -, have an essential part of the process of formation of the individual.

The daily life is not an alien to the necessities of the individuals and it is historically determined. Daily life and history are elements that interact of mutual and dynamic way because there is no history without daily life, nor this one without history. Even the exceptional thing is necessarily imbued of daily life. The human being is immersed in everything, for that reason if the individual one suitably shares this conception of the things, then he fits with the mission that is adjudged to him through the prevailing images in a certain society.

In this sense, the concept of necessity in Curricular Designs receives relevance, mainly from the expositions on this concept developed by Agnes Heller and Jose A. Arnaz, expositions that are essential components for the analysis carried out in the present investigation.

The contributions of Heller are important not only in Curricular Designs but in any other context. The importance of the daily life will always be considered by the man before the arisen necessities in its social surroundings. It must also be recognized that Jose Arnaz with his work contributes with some aspects that have been significant in the practice for Curricular Designs. One is very textually what Jose Arnaz indicates with respect to the application of curriculum, and although his proposals can be of practical utility, he only mentions in a very general way aspects related to the contextual reality that implies the daily life of the individuals to those who Curricular Designs will be applied.

It is reason why Heller's expositions are studied in order to make a different analysis; thus, the author shows that to broach Curricular Designs reveals theoretical, pedagogical, sociological and philosophical views among others, with a wider perspective, and that the important thing of that opening is in looking for new contributions and new approaches in the theoretical and practical construction of the curricular designs.

This investigation shows not only reflections but motivation to concrete and real actions in doing daily life of those who are immersed in a diverse context as the one about education is. In special, to those who Curricular Designs have troubled to take it into constant reconstructions, with a base on human and social necessities of the daily life of this century XXI, as well as to future transformations in the educational institutions. In this way more suitable Curricular Designs will be reached to the necessities of the involved individuals such as students, teachers, administrative staff and so on, who will project to the society the true transforming effect caused by Curricular Designs with true balanced theoretical and practical proposals to the real necessities.

Key Words: Curricular Design, Daily life, Necessities, History, Society, man, Curriculum, Practical, Education.

## DEDICATORIAS

A MI FAMILIA: MAMA, PAPA, GERARDO Y FIDEL.

A MI SOBRINA MARIA FERNANDA.

A ENRIQUE QUE ES PARTE IMPORTANTE EN MI VIDA.

A MIS MAESTROS(AS) DE LA MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION.

A MI ASESOR DE TESIS: DR. JOSE AMBROSIO OCHOA OLVERA.

A MIS SINODALES.

A MIS ALUMNOS DE LA ESCUELA PREPARATORIA NORTE.

A MIS COMPAÑEROS DE TRABAJO.

A MIS AMIGOS Y AMIGAS.

A TODOS AQUELLOS QUE PARTICIPARON EN EL PROCESO DE MI INVESTIGACION.

A MI SECRETARIA GABRIELA POR LA CAPTURA DE LA INFORMACIÓN.

AL COMITÉ DEL SUPAUAQ, PERIODO 2004-2006.

A TODOS AQUELLOS QUE LES PUEDA SER DE UTILIDAD LO QUE INVESTIGUE.

## **AGRADECIMIENTOS**

LES AGRADEZCO A TODOS AQUELLOS QUE EN EL TRANSCURSO DE MI TRABAJO ESTUVIERON CERCA Y LEJOS.

GRACIAS A LA VIDA QUE ME HA DADO TANTO.

GRACIAS A HELLER Y ARNAZ, PORQUE GRACIAS A ELLOS HE LOGRADO PONER MIS IDEAS EN PAPEL Y DAR UN PUNTO DE VISTA Y REFLEXIONES AL DISEÑO CURRICULAR EN NUESTRO PAIS.

GRACIAS A TODOS SIN EXCEPCIÓN , PORQUE TODOS FUERON Y SON PARTE DE LOS LOGROS EN ESTA TESIS.

## ÍNDICE

	Página
Resumen	i
Summary	ii
Dedicatorias	iii
Agradecimientos	iv
INTRODUCCIÓN	1
<b>CAPÍTULO I</b>	9
Una postura teórica	9
1. Agnes Heller.	10
2. Heller en México.	11
3. Heller en España.	12
4. Heller en Perú.	15
<b>CAPÍTULO II</b>	16
El concepto de necesidad	16
1. Definición de necesidad.	20
2. Concepto Marciano de necesidad.	20
3. El concepto general de necesidad. Alienación de las necesidades.	20
4. Necesidad Social.	22
5. El sistema de necesidades y la sociedad de los productores asociados.	25
6. Necesidades Humanas.	26
<b>CAPÍTULO III</b>	28
El diseño curricular	28
1. La necesidad en el Diseño Curricular.	28
2. Importancia de la formación y la eticidad en el Diseño Curricular.	36
<b>CAPÍTULO IV</b>	41
El hombre y la vida cotidiana	41
1. Hombre y Vida Cotidiana.	41
2. El Hombre particular en su mundo.	49

<b>CAPÍTULO V</b>	51
<b>El saber cotidiano</b>	51
1. Los portadores del saber cotidiano.	53
2. Sobre la verdad cotidiana.	56
<b>CAPÍTULO VI</b>	58
<b>Conceptos de hombre, educación y sociedad</b>	58
1. Concepto de hombre.	58
2. La realidad cotidiana en el Diseño Curricular.	62
3. El Diseño Curricular.	64
4. Concepciones de Currículo.	69
5. Concepciones de Diseño Curricular.	70
6. Puntos Sobresalientes de las tendencias de investigación en Diseño.	71
7. Origen de las propuestas metodológicas.	71
8. Orígenes y fundamentos de la teoría curricular.	71
9. Propuesta curricular de J. Arnaz.	72
10. El Currículo. Los problemas sociales y epistemológicos.	72
<b>CAPÍTULO VII</b>	75
<b>La planeación curricular</b>	75
1. Sobre la planeación Curricular.	75
<b>CAPÍTULO VIII</b>	83
<b>Una propuesta curricular diferente</b>	83
1. Una propuesta teórica diferente.	84
<b>CONCLUSIONES</b>	94
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	99

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo recepcional tiene como objetivo obtener el grado académico de Maestría en Ciencias de la Educación.

La investigación se sustenta en una conceptualización teórica en materia de Diseño Curricular, desde un enfoque diferente a la fundamentación teórica-metodológica que José A. Arnaz utiliza en su trabajo intitulado "La Planeación Curricular".

La hipótesis que fundamenta a esta tesis es, comprobar que el texto de la planeación Curricular de José A. Arnaz, en sus planteamientos sobre Diseño Curricular presenta una propuesta teórica-metodológica que incorpora aspectos sociológicos, filosóficos y psicológicos desde una perspectiva técnica eficientista.

Debido a que el campo del Diseño Curricular es multidisciplinario y complejo y que, por tanto, puede ser abordado desde varios enfoques teóricos, tales como el antropológico, sociológico, psicológico y filosófico, entre otros, para efectos de la presente investigación se consideró que la Teoría Sociológica de Agnes Heller proporciona desde sus planteamientos un enfoque nuevo que puede aplicarse al Diseño Curricular. En particular se tomó como base la bibliografía: *Teoría de las necesidades* en Marx y *Sociología de la vida cotidiana* ambos escritos por Agnes Heller.

La metodología en esta tesis consistió en la revisión bibliográfica de textos escritos por Heller, en los cuales se exponen planteamientos teóricos relacionados con su filosofía sobre las necesidades y la vida cotidiana del hombre, mismos que después de analizarlos de manera minuciosa pueden utilizarse como una propuesta de abordar la forma en que se ha trabajado el Diseño Curricular, y de manera particular como referentes básicos para llevar a cabo la revisión del documento: *La Planeación Curricular* de José A. Arnaz.

El aporte teórico de Heller ofrece una propuesta para estudiar el Diseño Curricular, por lo que se muestran desde el principio conceptos claves de la teoría sociológica tales como: necesidad, vida cotidiana, saber cotidiano y hombre social.

Enfrentar la postura teórica de Heller a la racionalidad técnica eficientista de José A. Arnaz busca integrar una perspectiva diferente que revitalice, acreciente, aporte y sea una alternativa de análisis para el Diseño Curricular. En este sentido, la propuesta concreta de esta tesis es el debate metodológico que se ha hecho en *La Planeación Curricular* de José A. Arnaz, mediante un enfoque diferente sustentado en el concepto de "Necesidad" expuesto por Heller.

Al revisar la bibliografía existente se encontró que desde la década de los ochenta a la fecha los aportes de José A. Arnaz han permeado en el campo del Diseño Curricular y ha sido fuente de apoyo "técnico" para diversas escuelas en el país, lo cual pudo constatarse en diferentes planes de estudio de escuelas de nivel medio básico, medio superior y superior, consultados a través de la internet.

La presente investigación bibliográfica es una reflexión propositiva que busca ampliar el debate curricular con otros enfoques y ampliar los diferentes planteamientos de conocimiento y avance teórico-metodológico.

Abordar el Diseño Curricular desde Heller, bajo el concepto de **necesidad**, es parte de la originalidad que se pretende lograr en esta tesis, en el marco de nueva perspectiva teórica que pueda considerarse para nuevos y futuros Diseños Curriculares.

La estructura del presente trabajo se integra por los siguientes aspectos, ordenados en capítulos y subcapítulos:

En el **capítulo primero** se expone la razón de la elección de la propuesta teórica de Heller, para ello se bosquejan los aspectos más relevantes de su vida

personal y de su trayectoria profesional en el ámbito de la filosofía y de la sociología.

Se inicia con la postura teórica de Agnes Heller, introduciendo al lector en el conocimiento de los aportes de la autora sobre diversos aspectos de la vida cotidiana y de la importancia de sus planteamientos como alternativa de la investigación sobre la metodología de los Diseños Curriculares.

En los subtítulos del capítulo se dedica uno en especial a la vida y a la trayectoria de Agnes Heller como escritora, así como a sus aportes teóricos a la filosofía y la sociología; en otro subcapítulo se menciona la participación de Agnes Heller en México, en el año 2000, en el coloquio de educación, humanismo y posmodernidad en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); el siguiente se refiere a Heller en España y a su participación en Murcia, España, en el seminario "Diálogos del Mediterráneo", organizado por la sociedad de filosofía de la región de Murcia; le sigue Heller en Perú y su participación en la Facultad de letras; y, por último, mi postura respecto a lo que representa para mí la trayectoria de Heller.

**En el capítulo segundo** se aborda el concepto de **necesidad**, de acuerdo con el *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Aula Santillana, Madrid, para lo cual expreso mis consideraciones en relación con sus diferentes elaboraciones teóricas tales como: 1. El concepto de Marx, 2. La alienación, 3. La necesidad social, 4. Las necesidades radicales y 5. El sistema de necesidades.

También se menciona el concepto de necesidad basado en los aportes de Carlos Marx, dentro del mundo capitalista, que es parte de lo que Heller tomará en cuenta para su concepto de necesidad desde el enfoque de C. Marx; en la siguiente subdivisión se plantea el concepto general de necesidad, alienación de las necesidades, aclarándose la manera en que la necesidad del hombre y el objeto de la necesidad están en correlación; en la cuarta subdivisión se expone la

Necesidad Social, entendida como la necesidad de la sociedad en un sistema de necesidades, para lo cual se señalan cuatro acepciones de las necesidades sociales: 1) Necesidad socialmente producida, es una necesidad de hombres particulares; 2) Tiene categoría de valor positivo, es una necesidad el hombre socializado; 3) Designa la medida de las necesidades dirigidas a bienes materiales en una sociedad o clase; 4) Significa la satisfacción social (no económica); 5) Las necesidades radicales.

En la quinta subdivisión se plantea el sistema de necesidades y la sociedad de los productos asociados, de lo que resulta que en el sistema de necesidades están las necesidades materiales y las no materiales, y la sociedad de los productos asociados, esto es, la sociedad en la que son satisfechas las necesidades radicales, las cuales se entienden a su vez como los momentos inherentes a la estructura capitalista.

En la sexta subdivisión se aborda a las necesidades humanas, que tienden a la satisfacción o a la eliminación de las disfunciones sociales concretas señaladas por el descontento de ciertas clases y los estatus sociales. Finalmente, expongo mi concepto de necesidad en el ser humano, la cual puede ser falsa o real, determinación que son objeto del hombre, para el hombre y en función del propio hombre.

**El capítulo tercero** desarrolla el concepto de **necesidad** en el Diseño Curricular; se destaca aquí la importancia de argumentar y demostrar de manera clara y precisa la razón por la que el hombre social relaciona las necesidades en la educación y en la sociedad. Se desglosa en dos subdivisiones; la primera, aborda el concepto de necesidad en el Diseño Curricular, en donde cobra importancia la postura de Agnes Heller, con su fundamento teórico desde la filosofía y la sociología en su concepto de necesidad, la cual representa una alternativa para la construcción de Diseños Curriculares; la segunda subdivisión hace referencia a la importancia de la formación y la eticidad en el Diseño Curricular, donde se

menciona que la formación es un proceso que implica necesariamente el desarrollo intelectual y moral del educando y que requiere de su acción para construir o reconstruir la cultura; así, el Diseño Curricular no puede dejar de lado los valores que lleva implícitos, ya que la educación centrada en valores y entendida como formación–eticidad, exige un cambio cualitativo en el ambiente escolar y demanda modificar hábitos interiorizados.

**En el capítulo cuarto** se muestra el porqué el hombre y la vida cotidiana son elementos básicos que deben tomarse en cuenta en cualquier Diseño Curricular. Este capítulo presenta dos subdivisiones, la primera referida al hombre y la vida cotidiana; en este apartado se consideran planteamientos que hace Agnes Heller en su obra *Sociología de la Vida Cotidiana*, se señala que la vida cotidiana constituye la base de todas las reacciones espontáneas de los hombres a su ambiente social, así como que en toda sociedad hay una vida cotidiana y que todo hombre, sea cual sea su lugar en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana; por lo que hacer un Diseño Curricular implica, por añadidura, diseñar cierto tipo de hombre, inmerso en una particularidad en constante cambio.

La segunda subdivisión se refiere al hombre particular en su mundo, abordando en este rubro las reacciones unitarias de una personalidad unitaria, aplicadas a su transmisión, y que en muchas situaciones sociales, el transmitir del saber a las nuevas generaciones es tarea de los padres; además, se subraya que el Saber Cotidiano como saber no constituye una esfera autónoma sino que es la totalidad de los conocimientos necesarios para la conducta de la vida cotidiana en una determinada época. En el segundo apartado, sobre la verdad cotidiana, se aborda que en el uso cotidiano de la palabra “verdadero” están presentes al mismo tiempo un momento cognoscitivo y uno ético, por lo que verdadero es aquel saber que corresponde a los hechos.

**En el capítulo quinto** se subraya el papel esencial del saber cotidiano como parte constitutiva del Diseño Curricular, mostrando quiénes son los

portadores del saber cotidiano y cómo la verdad cotidiana es un referente necesario. En el primer apartado, sobre el concepto de hombre, se plantea que éste a partir de su ser, hacer y deber ser o deber hacer ha trascendido en los diferentes contextos, tratando de darle sentido a sus necesidades. Se analizan algunos conceptos sobre el materialismo para ubicar al hombre con base en sus necesidades, en un contexto social, que permita entender su participación en los Diseños Curriculares.

**En el capítulo sexto** se introducen los conceptos de: hombre, educación, sociedad, realidad cotidiana y diseño curricular, así como su sentido, función y aplicación más importante en el ámbito de la educación, con el propósito de fortalecer la consistencia teórica de la propuesta que se plantea. Se relaciona el concepto de hombre y de educación con el Diseño Curricular, para clarificar que las necesidades humanas están presentes en la trayectoria de la historia de la humanidad y de la vida cotidiana de los hombres.

En la segunda subdivisión referida a la realidad cotidiana en el Diseño Curricular, se expone que no es suficiente tener planes y programas de estudios, orientados a homogeneizar el cómo formar profesores, a partir de un proyecto institucional que permita espacios de reflexión, análisis y crítica del quehacer académico, cultural y social, así como considerar el momento histórico-social, la vida cotidiana, el saber cotidiano y captar al individuo con sus necesidades reales.

En la tercera subdivisión que trata sobre el Diseño Curricular, se inicia con la historia del término currículo, el cual ha tenido dos acepciones: como curso de estudios y curso de vida, y se van planteando diversas definiciones de Diseño Curricular. La cuarta subdivisión se refiere a concepciones de currículo de los siguientes autores: Taba, José A. Arnaz y Díaz Barriga. En la quinta subdivisión se da el concepto de Diseño Curricular de Díaz Barriga. En la sexta subdivisión de los puntos sobresalientes de las tendencias de investigación en Diseño Curricular,

se menciona el creciente desarrollo e importancia del Diseño Curricular en las instituciones educativas y en el desarrollo de México.

En la séptima subdivisión se plantea el origen de las propuestas metodológicas, se señala la diversidad de concepciones de currículo y de Diseño Curriculares, las cuales conllevan a propuestas teórico–metodológicas que aunque comunes tienen diferencias entre sí. En la octava subdivisión sobre los orígenes y fundamentos de la teoría curricular, se señala la manera en que ésta surgió del contexto de la tecnología educativa, misma que a su vez se ha constituido a partir de la planeación educativa y el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En la novena subdivisión se menciona la propuesta curricular de José A. Arnaz, el cual describe una metodología de desarrollo curricular con cuatro etapas y sus fases correspondientes, y en cuya última subdivisión relativa al currículo, los problemas sociales y epistemológicos, se mencionan aspectos importantes a tomar en cuenta en el Diseño Curricular, tales como lo epistemológico, lo psicológico y lo social.

**En el capítulo séptimo** se describe el texto: *La Planeación Curricular* de José Arnaz, estudiando todos sus elementos, con el fin de integrar un referente del análisis comparativo que se plantea en esta tesis, con base en los aportes de Heller.

Se plantean observaciones al texto de *La Planeación Curricular* de José A. Arnaz, y se hace un abordaje teórico sobre las reflexiones de algunos planteamientos del libro señalado. Se describen los elementos que componen la currícula y también se plantea su propuesta curricular, en la cual propone una metodología de desarrollo curricular, mismo que implica la elaboración del currículo, su instrumentación y su evaluación.

En el **capítulo octavo** se formula un “diálogo” entre Arnaz y Heller, a través de un análisis comparativo, en el cual se dimensionan las diferentes formas de abordar el Diseño Curricular, de acuerdo con los fundamentos de cada uno; pero con énfasis en los planteamientos de Heller, por ser el eje de esta investigación para integrar una nueva **propuesta** al Diseño Curricular. En este capítulo se expone el análisis del Diseño Curricular con base en los planteamientos teóricos de Agnes Heller, acerca de las necesidades y la vida cotidiana, así como el análisis comparativo con el trabajo “La Planeación Curricular” de José A. Arnaz.

Se exponen aspectos del trabajo de José A. Arnaz, mediante un análisis propositivo de lo señalado por Agnes Heller, diseccionado al Diseño Curricular como una nueva propuesta alternativa. Se destaca la posibilidad de encontrar otra forma de abordar un Diseño Curricular.

En la **conclusión** se llega a una nueva propuesta de diseño curricular desde un enfoque sociológico, filosófico y psicológico, a partir del análisis comparativo entre el texto de planeación curricular de José Arnaz y la teoría de las necesidades de Heller, enfatizando la importancia de la vida cotidiana de las personas en la realización de un Diseño Curricular.

*"No es la bondad humana la que transforma a la sociedad,  
sino las contrainstituciones las que transforman a  
los hombres y a la sociedad, a ambos"*

*Agnes Heller<sup>1</sup>*

## CAPÍTULO I

### Una postura teórica.

Este capítulo inicia con información sobre Agnes Heller, para lo cual se destacan aspectos importantes de su trayectoria académica que permiten comprender su pertinencia para los planteamientos centrales de la presente investigación.

La presentación del libro *La Teoría de las Necesidades en Marx*, de Agnes Heller, muestra los siguientes datos de la autora:

Agnes Heller nació en Budapest en 1929. Estudió en la Facultad de Filosofía de la Universidad de dicha ciudad y de 1955 a 1958 fue ayudante de György Lukács. Agnes Heller está conceptuada como la representante más significativa de la llamada Escuela de Budapest, en la actualidad es profesora de Sociología de la Universidad australiana de La Trobe, su obra ha sido profusamente traducida. En esta misma colección han aparecido *Sociología de la Vida cotidiana* (1977), *Teoría de las necesidades en Marx* (1978), *Instinto, agresividad y carácter* (1980), su importante investigación *El hombre del Renacimiento* (1980), *La Revolución de la Vida Cotidana* (1982), *Aristóteles y el mundo antiguo* (1983), *Crítica de la ilustración* (1984) y, junto a Ferenc Feher, *Anatomía de la izquierda occidental* (1985).<sup>2</sup>

La finalidad de abordar la postura teórica de Agnes Heller radica en la importancia de sus aportes, sobre todo en aspectos de la vida cotidiana, "en teorías contemporáneas, se le reconoce por ser una socióloga y filósofa que ha incursionado en la filosofía clásica y moderna, en la información encontrada en la bibliografía consultada está conceptuada como la representante más significativa de la llamada escuela de Budapest así como saber que actualmente es profesora

---

<sup>1</sup> Agnes, Heller. Información de internet: <<http://agnes.heller.com/2004>>

<sup>2</sup> *Idem*. 1986. *Teoría de las Necesidades en Marx*. 2da. edición, Editorial Península, España. Prólogo.

de sociología de la Universidad Australiana de la Trobe, y su obra ha sido profusamente traducida”.<sup>3</sup>

La inclusión de Heller en esta tesis responde a que representa una nueva alternativa de abordaje en “la Metodología en los Diseños Curriculares”, ya que sus fundamentos teóricos clarifican el porqué la “necesidad” constituye una alternativa para elaborar propuestas de metodologías en esta materia. Para ello, se aborda ampliamente en esta investigación bibliográfica su teoría sobre las necesidades radicales, mostrándola como alternativa de aproximación teórica específicamente en el contexto escolar, en relación con el uso de metodologías para la creación o reestructuración de diseños curriculares.

Heller, con sus aportes teóricos, puede ser una opción entre las diversas propuestas de investigación referidas a la metodología en los Diseños Curriculares; opción teórica orientada a formar una propuesta nueva con fundamentos teóricos específicos, que genere alternativas de aplicación y análisis para lograr avances en el uso de metodologías en el Diseño Curricular.

## 1. Agnes Heller.

La siguiente información se transcribe de manera textual para no alterar los datos sobre Heller y solamente se agregan algunos comentarios.

Agnes Heller nació en Budapest, Hungría en 1929, debido a su origen judío, sufrió la persecución nazi, perdiendo gran parte de su familia en los campos de concentración, estudio en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Budapest, de 1955 a 1958 fue discípula del marxista George Lukács; después de la revolución húngara de 1956, perdió su plaza de profesora en la Universidad; en 1968, a raíz de la invasión militar soviética en Praga, condenó este acto de agresión; en 1977, abandonó Hungría en compañía de su esposo Ferenc Feher y se exilió en Australia, donde enseñó en la Trobe University y sociología en Melbourne.<sup>4</sup>

Agnes Heller está conceptualizada como la representante más significativa de la llamada escuela de Budapest. En la actualidad es profesora de sociología de

---

<sup>3</sup> *Idem.* Prólogo.

<sup>4</sup> Información de internet: <<http://agnes.heller.com/2004>>

la Universidad australiana de la Trobe; en 1986, se traslado en Nueva York, donde es profesora de Filosofía de la cátedra Nueva Escuela de Investigación Social "Hannah Arendt".<sup>5</sup>

Agnes Heller realiza su trabajo en la New School for Social Research de Nueva York, institución de estudios sociales basada en la libertad intelectual que se fundó en 1919 y que ha otorgado el título de doctor honoris a tres distinguidos escritores mexicanos: Elena Poniatowska, Carlos Fuentes y Octavio Paz. Esto último como dato relevante por tratarse de mexicanos reconocidos en la literatura mexicana.<sup>6</sup>

El recorrido intelectual de Agnes Heller estuvo determinado por dos equívocos históricos: la experiencia del Nazismo y la del totalitarismo comunista en Hungría, testigo de ambas formas de la intolerancia, emigro hacia América en busca de un espacio para pensar por sí misma y con la libertad que el partido le negó en sus inicios, hoy la acompaña un espíritu alegre, que según ella misma confiesa, no es el optimismo racionalista tampoco el pesimismo romántico; sus obras son numerosas, pero es reconocida sobre todo por sus estudios sobre la sociología de la vida cotidiana. El pensamiento de Heller ha estado ocupado por la idea de Shakespeare como filósofo de la historia y el tema del trabajo con el que ha visitado las universidades tanto de Europa como de Estados Unidos.<sup>7</sup>

Los datos anteriores muestran un panorama general sobre la trayectoria personal y profesional de Heller, de modo que quienes lean este documento puedan tener una referencia del porqué de sus planteamientos teóricos, así como de la razón de haberla elegido para esta investigación y considerarla como una alternativa en la propuesta que se desarrolla en este trabajo de tesis para el Diseño Curricular.

## **2. Heller en México**

En este apartado se exponen datos más recientes sobre la trayectoria y participaciones de A. Heller en el contexto socio-filosófico.

A continuación se señalan algunos datos sobre su más reciente participación en México. Esto resulta relevante debido a que José A. Arnaz es mexicano y es su texto el que se analiza, además de considerar que los aportes

---

<sup>5</sup> Información de internet <<http://agnes.heller.com/2004>>

<sup>6</sup> Información de internet <<http://agnes.heller.com/2004>>

<sup>7</sup> Información de Internet <<http://cpar.sep.gob.mx/lecturas.2004>>

de Heller brindarán los elementos para hacer una propuesta de Diseño Curricular diferente a la de José A. Arnaz y también es importante saber de qué manera ha participado Heller en el ámbito de la educación de México.

El día lunes 05 de Junio del 2000 Heller, asiste al “Coloquio de Educación, Humanismo y Postmodernidad”, la sede del encuentro fue el Auditorio “Lauro Aguirre” de la Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco). El desarrollo del Coloquio se completó con una serie de mesas sobre el pensamiento de la filósofa húngara, presentaciones de libros y una airada discusión con Enrique Dussel, quien reprochaba el supuesto eurocentrismo en Heller, que ella resuelve optando por una ética ontológica que se sitúa más allá de la relativización de los valores. Los sujetos morales no son las minorías sino los individuos que las conforman porque cada individuo es más grande que la especie y enfrenta la inquietud por la existencia en cualquier época histórica. Siendo ésta una de las argumentaciones que hace ella en el Coloquio”.<sup>8</sup>

Dicha argumentación hace referente a los individuos y a su desarrollo histórico, aspectos que se retomarán para trabajarlos en lo referente al Diseño Curricular.

Heller, plantea varios aspectos útiles para la investigación; “creo en la verdad”, dice Agnes Heller al explicar que sólo el amor la impulsa a escribir libros de filosofía, disciplina que plantea problemas específicos a los que se formula la ciencia o la religión y cuya naturaleza justifica el estudio de las humanidades”.<sup>9</sup>

### **3. Heller en España.**

En la participación de Heller en Murcia, España, también se destaca su postura filosófica a través de sus planteamientos sobre la modernidad en el mundo contemporáneo.

Es importante señalar que “la filósofa húngara Agnes Heller asistió a Murcia, España, los días 17y 18 de Mayo del 2004, al seminario “Diálogos del Mediterráneo”, organizado por la sociedad de la filosofía de la Región de Murcia, bajo la coordinación del profesor de la Universidad de Murcia, Ángel Prior Olmos, dicho seminario, el cual fue patrocinado por la Caja de Ahorros

<sup>8</sup> Información de Internet: <<http://cpar.sep.gob.mx/lecturas 2004>>.

<sup>9</sup> Información de Internet. <<http://cpar.sep.gob.mx/lecturas 2004>>

del Mediterráneo (CAM); la Facultad de Filosofía de la Universidad de Murcia y la Consejería de Educación y Cultura, tuvo como objeto de discusión del pensamiento moral y la teoría de la modernidad de Heller.

La filósofa pronunció dos conferencias, la inaugural del seminario que llevo como título: "Los dos pilares de la ética moderna"; y la de clausura llamada: "Narraciones magistrales europeas sobre la libertad", en la que abordó su pensamiento moral y su teoría de la modernidad.<sup>10</sup>

Además es importante señalar que, *"durante la presentación de sus intervenciones en el seminario de Diálogos en el Mediterráneo, dijo que el hombre "no puede elegir su cultura pero sí como ser" y en este sentido afirmó que Osama Bin Laden "eligió ser terrorista, aunque no creció siéndolo."*<sup>11</sup>

Este dato de la vida cotidiana de las personas brinda elementos para integrar los referentes de elección de una carrera por parte de un individuo en un Diseño curricular determinado.

Se hace este comentario a manera de ejemplo claro de las cosas que viven los sujetos en su vida diaria y en sus decisiones de vida, ya sea dentro o fuera de un contexto escolar, aunque siempre la vida cotidiana está presente; este factor es uno de los aspectos que Heller considera en sus planteamientos filosóficos.

Considerando que Agnes Heller es residente desde hace 18 años en Estados Unidos, añadió que Bin Laden se considera "una buena persona", porque en los tiempos modernos "cada uno elige por sí mismo", aunque nunca la sociedad ha calificado como "buena persona" a aquel que opta por el terrorismo.

Además otra aportación rescatable de Agnes Heller fue de que "afirmó que uno de los pilares de la ética moderna es la denominada "ética de la personalidad", consistente en que el hombre, a pesar de las restricciones culturales, es libre de elegir su personalidad."<sup>12</sup>

El objetivo de su conferencia magistral fue advertir sobre el peligro que corrompería al mejor elemento de cualquier sistema político: **la democracia**, si no se contempla la importancia de este grupo de individuos que apasionadamente se

---

<sup>10</sup> Información de Internet. <<http://cpar.sep.gob.mx/lecturas>>2004

<sup>11</sup> Información de Internet. <<http://cpar.sep.gob.mx/lecturas>>2004

<sup>12</sup> Información de Internet. <<http://cpar.sep.gob.mx/lecturas>>2004

interesan en el cultivo de estas ciencias humanas, el arte y sobre todo mantienen un sincero interés en la preservación de la actividad crítica.

Heller utiliza cultura –en sentido ilustrado- como cultura del gusto, defiende la idea de que “cultura es arte y no civilización, aunque en la modernidad no siempre se haya entendido así”. Su discurso observa cierta hostilidad en la modernidad hacia ese sentido de cultura al considerar equivalentes a todos los gustos particulares. “El gusto no es democrático, sino aristocrático”, afirma, y siguiendo los postulados de *On the Standard of Taste*, de David Hume, reconoce la existencia de un gusto superior en el individuo que no puede ser categorizado o aplicado según leyes rígidas; es lo que vagamente llamamos “buen gusto” y que debe reflejar el ethos crítico de la elite cultural.<sup>13</sup>

Desde la perspectiva de la presente investigación, lo señalado por Heller respecto al gusto permite hacer un análisis previo acerca del gusto de elegir una u otra carrera, las influencias sociales que determinan el gusto de los individuos en elecciones de vida, así como aquello que –para quienes trabajan Diseños curriculares- estaría presente al considerar los gustos que se generan en los individuos para definir el interés por uno u otro plan de estudios dentro de algún Diseño Curricular. En relación con el concepto de **gusto** la *Enciclopedia de la psicopedagogía* señala: “Es una vivencia simple, producida por la acción de un estímulo sobre un órgano sensorial y que solo es posible conocer por experiencia propia”.<sup>14</sup>

Según Heller, la democracia necesita “desesperadamente” de esta elite, pues una sociedad que reconoce la importancia del cultivo ocioso, desinteresado y sólo aparentemente inútil de la crítica, será una sociedad dinámica, plural y culta. Ludwig Wittgenstein (1998) afirmaba que la filosofía no es una doctrina, sino una actividad. De manera análoga, podemos identificar la tesis de Heller con la crítica como actividad que nutre y mantiene en movimiento a la sociedad democrática.

---

<sup>13</sup> Información de Internet. <<http://cpar.sep.gob.mx/lecturas>>2004

<sup>14</sup> Grupo Editorial Océano. (2000). *Enciclopedia de la Psicopedagogía*. Océano. Centrum. España

#### 4. Heller en Perú

La presencia de la trayectoria de Heller es mundial y al igual que en México también ha estado en Perú.

También es de reconocerse su amplio recorrido por el mundo y destacó su participación más reciente en Lima, Perú; donde compartió sus reflexiones en la Facultad de Letras de la PUCP, que inauguró así su año académico con la participación de Heller, después de cinco años de ausencia, la ilustre filósofa regresó a Lima para ofrecer una conferencia magistral en el Auditorio de Humanidades de la Universidad Católica, marcando el punto de partida de un nuevo período de estudios de dicha casa. Su presentación fue el 24 de Mayo del 2004.<sup>15</sup>

Los datos sobre las participaciones de Heller en el mundo, son interesantes ya que siempre ha destacado su sentido claro y profundo sobre los temas sociales de mayor relevancia en el mundo, lo cual ofrece una referencia de sus posturas de análisis en el contexto sociológico y filosófico.

En este trabajo de tesis, considere importante conocer algo de lo que han sido las presentaciones en España, México y Perú en lo que se refiere a la trayectoria más reciente de Agnes Heller, para tener un referente más actual y considerarlo en este trabajo de tesis.

---

<sup>15</sup> Información de Internet. <<http://cpar.sep.gob.mx/lecturas>>

*"No es la bondad humana la que transforma a la sociedad,  
sino las contrainstituciones las que transforman  
a los hombres y a la sociedad, a ambos"*

*Agnes Heller<sup>16</sup>*

## CAPÍTULO II

### El concepto de necesidad

#### 1. Definición de necesidad.

**"Necesidad:** Estado provocado por una \*deprivación; la necesidad., a su vez, desencadena un \*impulso encaminado a satisfacerla y, por lo tanto, a hacerla desaparecer, restableciendo así el \*equilibrio del organismo. Experimentalmente, se mide a través del tiempo que se mantiene el sujeto (normalmente, animales) privado, por ejemplo, de alimentos."<sup>17</sup>

Para mi **Necesidad** es una situación que se presenta en el individuo en varios niveles, tales como el fisiológico, social y psicológico, lo cual hace propiciar al individuo a buscar su satisfacción en la medida que siente que no tiene cubierto eso que su cuerpo, su mente o su circunstancia social le amerita, en donde estarán influyendo el medio ambiente y su realidad, lo cual le propiciara que en él se den diversas acciones para lograr su satisfacción en el rubro que se presente la carencia.

Abordar el concepto de necesidad desde la perspectiva de Agnes Heller significa llevar a cabo una reflexión y estudio sobre el tema, por lo que en este trabajo de tesis se pretende contar con una mayor claridad histórica, humana y social que permita una construcción más fortalecida a partir de reconocer la necesidades reales de los alumnos respecto a las condiciones históricas, políticas

---

<sup>16</sup> Agnes Heller. Información de internet: <<http://agnes.heller.com/2004>>

<sup>17</sup> Grupo Editorial Santillana. Segunda edición 2003. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Aula Santillana, Madrid, España. 995p.

y sociales que se entretelen para interpretar la realidad de un Diseño Curricular en una institución considerando las necesidades de los individuos.

Esto nos permitirá ser más conscientes de la importancia y trascendencia que tienen en el Diseño Curricular las condiciones cambiantes tales como los contextos sociales de las diferentes épocas, la diversidad de interpretaciones a los valores éticos, las perspectivas que lleguen a tener las personas, tanto humanas como sociales, entre otros aspectos relevantes. Para ello, a continuación se muestra el concepto de necesidad desde el enfoque de Heller.

Necesidad para Heller : la considera una noción que permanece estrechamente ligada a la temática del valor y que constituye su fundamento materialista.

El concepto de necesidad ha sido abordado desde varios enfoques en otras investigaciones, entre ellos, desde lo filosófico, psicológico y sociológico; cada uno desde su contexto rescata y ubica este concepto. En este contexto, cabe señalar que la postura de Heller lo enfoca desde lo sociológico-filosófico.

En su *Teoría de las Necesidades en Marx*, Heller plantea un análisis de las necesidades a partir de los aportes de Marx, en el sentido de cómo se desarrolla el concepto filosófico general de necesidad en los "manuscritos de economía y filosofía de 1844, Marx rechaza ya enérgicamente la concepción puramente económica de la necesidad, ya que ésta se desprende de la posición del capitalismo"<sup>18</sup>

Lo anterior permite reconocer las bases de origen del concepto de necesidad de Heller. Y en *La Ideología Alemana*; ella lo considera para hacer su planteamiento en torno al concepto de necesidad, noción que permanece estrechamente ligada a la temática del valor y que constituye su fundamento materialista, sin embargo considerar a Marx no es sólo volver a Marx, sino ir más allá de Marx.

---

<sup>18</sup> Agnes Heller. 1986. *Teoría de las Necesidades en Marx*. 2da. edición, Ediciones Península. España. 24 p.

El concepto de necesidad abre la posibilidad de un análisis teórico e histórico simultáneamente; teórico, a partir de darle una solidez con una base sociológica que sostiene Heller, e histórico en cuanto al proceso de desarrollo histórico-social que ha tenido el concepto en los diferentes momentos de evolución social del individuo, para lo cual es importante exponer algunos aspectos generales de Marx.

La importancia de Marx se destaca, sobre todo, como primer jefe del movimiento obrero revolucionario que está dividido en dos ramas **socialismo** (se concibe como una filosofía de la totalidad y a la fecha ninguna otra forma de carácter social ha revestido tanta importancia) y **comunismo** (es la descripción de un ideal de sociedad y los movimientos, partidos y regímenes políticos cuyo objetivo último es lograr la implantación de la sociedad comunista). Debe subrayarse que gran parte de los escritos de Marx están dedicados a la propaganda de dichos aspectos.

Los planteamientos de Marx forman la base de su sociología, de la cual a Heller le interesa el materialismo aplicado a lo social. Con *La Teoría de las Necesidades en Marx*, Heller afronta el problema central de la antropología marxista: la teoría de la necesidad, dentro de un ambicioso proyecto de teorización sistemática de la naturaleza humana, desde una perspectiva histórico-crítica, misma que no es considerada por José A. Arnaz.

Para Heller el mayor interés de su aportación radica en el enfoque político desde el que aborda el problema: las hipótesis que desarrolla en este libro ha constituido la base de las tesis del Partido Comunista húngaro en una propuesta internacional de amplio eco polémico.

Particularmente ha sido discutida la teoría de las necesidades radicales: son aquellas necesidades que se generan en el ámbito propio del capitalismo y que comportan la radical subversión del sistema de vida burgués tradicional, no sólo de sus formas políticas. La autora encuentra en Marx el carácter central del concepto de necesidad y la irrenunciabilidad de las aspiraciones radicales.

Estudia en particular los Grundrisse y el programa de Gotha por un lado, y la Capitalía y las teorías sobre la plusvalía por otro.<sup>19</sup>

Lo anterior considerando que en el contexto de las necesidades, las radicales hacen referencia al sistema capitalista del cual participa México y forma parte del contexto social que ha de ser considerado en los Diseños Curriculares.

Como una forma de dar más claridad al concepto de necesidad y al contexto social de donde surge, Heller señala lo siguiente:

“Dos modelos de comunismo en cierto sentido interrelacionados: por una parte el trabajo convertido en necesidad vital, la riqueza general como nivel cualitativo del que la riqueza material constituye una condición; finalmente el dominio del trabajo intelectual sobre el físico; por otra (particularmente en las páginas de *El capital*), la sociedad que se constituye como único individuo y el trabajo que se iguala como trabajo simple.”<sup>20</sup>

Sin una clarificación de la idea del comunismo -afirma Heller- el marxismo es una teoría abstracta, abierta a todo tipo de manipulaciones dogmáticas. Lo cual significa que comprender la genialidad de Marx es ofrecer una lectura marxista del futuro.

El discurso de Heller se organiza en torno al concepto de necesidad, noción ligada a la temática del valor y que constituye su fundamento materialista, la base real que permite situarse más allá de todo idealismo ético y la consiguiente apropiación de un espacio político. No abandona el tema del valor que es el rasgo distintivo en su marxismo.

---

<sup>19</sup> Internet <<http://cpar.sep.gob.mx/lecturas.>>2004

<sup>20</sup> Agnes Heller. 1986. *Teoría de las Necesidades en Marx*. 2da. Edición, Península. España. 17 p.

En su análisis Heller subraya la convicción de que el plano de las necesidades determina y remite a toda la teoría marxista.

## **2. Concepto de Necesidad, basado en aportes de Marx.**

Para Marx, necesidad es una correlación entre sujeto y objeto, donde éste último está determinado por un valor de uso (satisfacción de necesidades).

Dentro del mundo capitalista, las necesidades se dividen en dos, en vitales o naturales y creadas o determinadas, siendo estas últimas de tipo social, dándose entre sí un valor de uso. Dicha valoración concierne a la totalidad de la estructura de la necesidad, considerando que las necesidades naturales son el límite existencial para la satisfacción de las necesidades.

Las necesidades, tales como puede ser el Diseño Curricular, surgen históricamente en lo cultural, lo moral y la costumbre son decisivas en la matriz cultural de una sociedad. La satisfacción la constituye la vida "normal" de los hombres que pertenecen a una determinada clase de una determinada sociedad.

## **3. El concepto general de necesidad. Alienación de las necesidades.**

Para mejor entendimiento del concepto de necesidad, en el siguiente párrafo de Heller se aclara lo referente a la necesidad del hombre y el objeto de la necesidad, en el que se hallan más elementos para comprender el concepto de necesidad dentro de un Diseño Curricular.

La necesidad del hombre y el objeto de la necesidad están en correlación: la necesidad se refiere en todo momento a algún objeto material o a alguna actividad concreta. Los objetos "hacen existir" las necesidades y a la inversa las necesidades a los objetos. Las necesidades y sus objetos son "momentos", "lados" de un mismo conjunto. Si en vez de analizar un modelo estático analizamos la dinámica de un "cuerpo social" (en el supuesto de que este "cuerpo social" admita una dinámica), entonces la primacía corresponde al momento de la producción: es la producción la que genera nuevas necesidades."<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> *Ibidem.* 43 p.

La necesidad del hombre tiene una correlación con el objeto de la necesidad, ya que dentro de la necesidad el objeto material es una actividad concreta y la necesidad humana se realiza en el proceso de objetualización, enajenación, y alienación.

Por tal motivo la necesidad del hombre está coludida con el contexto social y por lo tal, al elaborar un Diseño Curricular el proceso de la objetualización dará elementos para entender cómo las necesidades humanas están unidas a los procesos sociales en los cuales se desarrolla el individuo.

En el proceso de objetualización del hombre se expresan los sentidos humanos, y la relación humana objetualizada ya presente es la que desarrolla en cada hombre en la medida de lo posible, sentidos y necesidades humanas: "...la objetualización de la esencia humana, tanto en sentido teórico como en sentido práctico, es pues, necesaria tanto para hacer "humano" el "sentido" del hombre como para crear el "sentido humano" correspondiente a la riqueza plena de la esencia humana y natural.<sup>22</sup>

La necesidad humana se realiza, así pues, en el proceso de la objetualización; los objetos "dirigen" y "regulan" al hombre en el desarrollo de las necesidades respectivas. Las necesidades son "explicitadas" sobretudo en las objetivaciones y en el mundo objetualizado, y las actividades que se objetualizan crean nuevas necesidades. La necesidad objetual de las necesidades indica también al mismo tiempo su carácter activo. Las necesidades comportan "pasiones" (leidenschaften) y "aptitudes" (fähigkeiten) (pasiones y capacidad para apoderarse del objeto) y así también las aptitudes implican necesidades. La capacidad para la actividad concreta es por consiguiente una de las mayores necesidades del hombre. (Éste es el fundamento filosófico, luego tan determinante, de la concepción marxiana de la elevación del trabajo a la "necesidad vital").<sup>23</sup>

Donde las aptitudes son las capacidades que implican necesidades; siendo la aptitud la capacidad para la actividad concreta que constituye una de las mayores necesidades del hombre.

Para dar más solidez de los argumentos planteados, se muestra el siguiente concepto de **alienación** sustraído del *Diccionario de las Ciencias de la Educación*:

---

<sup>22</sup> *Ibidem.* 44 p.

<sup>23</sup> *Ibidem.* 45 p.

(Del lat. Alienatio, enajenación, cesión, venta.)

Concepto desarrollado por G. W. F. \*HEGEL y convertido por K. MARX, en los manuscritos de 1844, en clave para el análisis de los efectos del capitalismo sobre los seres humanos y, especialmente, sobre el proletariado.

Para Marx, el proletariado está alienado: 1) respecto al proceso de producción, ya que no controla la forma de su trabajo; 2) respecto al producto de su trabajo, porque, aunque es creación suya, no lo reconoce como suyo; 3) en su relación con otros hombres, porque, al ser el capitalista dueño del producto de su trabajo, sus relaciones con ellos son necesariamente antagónicas; 4) en relación con su propio ser, porque, siendo el trabajo lo que distingue al ser humano como tal —el medio para expresar y desarrollar sus capacidades—, se convierte, de hecho, en algo distinto: un puro medio para subsistir.<sup>24</sup>

Dentro de la alineación hay un interés general, lo cual limita los intereses de un hombre a través de los de otro hombre. Este interés general es una potencia alienada que se da como consecuencia de la lucha de intereses privados que impiden fines y propósitos de los individuos particulares.

#### **4. Necesidad social.**

La necesidad social es la necesidad de la sociedad, es un sistema de necesidades, en donde se señalan conclusiones (consecuencias) teórico-prácticas. La necesidad social es general, más elevada que la personal, en la práctica es la necesidad de las clases privilegiadas o dominantes y tiene validez general. Son verdaderas y son auténticas de los hombres particulares.

Se señalan 4 acepciones de las Necesidades Sociales:

1. Es una necesidad socialmente producida, es una necesidad de hombres particulares.

“De esta determinación forman parte con frecuencia sólo las necesidades no naturales” otras veces la totalidad de las necesidades indiscriminadamente. En

---

<sup>24</sup> Grupo Editorial Santillana. Segunda edición 2003, *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Aula Santillana, España. 71,72p.

este último caso “necesidad socialmente producida” es sinónimo de necesidad humana, donde “humana” no constituye una categoría de valor.”<sup>25</sup>

2. Tiene categoría de valor positiva, es una necesidad del hombre socializado.

A partir de su proceso histórico el hombre va asumiendo necesidades, su misma dinámica social le indica las necesidades que adquiere como sujeto social.

3. Designa la media de las necesidades dirigidas a bienes materiales en una sociedad o clase.

Es una forma de darle a la necesidad una dirección a lo material, en una sociedad o clase tal como el querer pertenecer a cierta clase social implicaría contar con cierto status económico.

4. Son la satisfacción social (no económica).

Estas son aquellas que nada tienen que ver con lo económico, tales como el tener una familia, una pareja, pertenecer a un grupo social, tener amigos entre otras.

Las necesidades Sociales son necesidades susceptibles de satisfacción, mediante la creación de instituciones sociales relativas a ellas. Por ejemplo:

*Necesidad de aprender.* Esta necesidad es innata del ser humano desde que se nace hasta que se muere el hombre, hay cierto instinto por conocer cosas nuevas e ir incrementando más a lo aprendido.

*Necesidad de proteger la salud.* El ser humano sabe conscientemente que puede estar expuesto a daños externos e internos y eso origina la necesidad de protegerse, de estar saludable para su desarrollo físico y psíquico, para así poder desenvolverse con más seguridad en el ámbito social.

---

<sup>25</sup> Agnes Heller. 1986. *Teoría de las Necesidades en Marx*. 2da. edición. Península. España. 80 p.

*Necesidad cultural.* Esta es una necesidad que diferencia al hombre de los animales, aquí surge ese deseo de desarrollar su imaginación, perspectiva, visión y contraste con la interpretación que tiene de su entorno y la mejor manera de expresarlo es por medio de lo cultural, el arte y la música, entre otros. Esto le permite al ser humano poder expresarse y enfocar esta necesidad de una forma productiva para sí mismo.

*Necesidad de comunidad.* El ser humano es un ser social por naturaleza y busca agruparse no solo en par sino en grupo, comunidad y sociedad, lo que ha permitido que el hombre se desarrolle no solo como ser humano sino como ser social inmerso en una dinámica de interacción y desarrollo constante.

Se señala la siguiente cita lo referente a la importancia de las necesidades sociales que se forman de las necesidades individuales concientes o no y configuran la personalidad del hombre.

Marx especula para el futuro con hombres a los cuales esas necesidades de satisfacción sólo posibles socialmente aparecen como necesidades conscientes y personales, cuya satisfacción será tan importante que por sí mismos limitarán otras necesidades. Sabemos bien que en opinión de Marx sólo en la sociedad de los "productores asociados" en donde otras necesidades ponen límite a las necesidades humanas. Cuando cesa el dominio de las cosas sobre el hombre, cuando las relaciones interhumanas no aparecen ya como relaciones entre cosas, entonces toda necesidad es gobernada por la necesidad de desarrollo del individuo". Y así generándose la necesidad de autorrealización de la personalidad.<sup>26</sup>

El reconocer que los hombres deciden sus necesidades, individuales y de comunidad, así como de estar y pertenecer a un grupo, proporciona elementos importantes en el Diseño Curricular, ya que los enfoques y perspectivas de la finalidad del mismo pueden ser más "realistas" con base en la necesidad social de cada uno de los individuos para los que se elabore un determinado diseño curricular.

---

<sup>26</sup> *Ibidem.* 85 p.

## 5. Las Necesidades Radicales.

Las necesidades radicales son momentos inherentes a la estructura capitalista de las necesidades y sus portadores son la clase obrera, la cual no tiene objetivos particulares y sus fines sólo pueden ser generales.

Las necesidades radicales son producto del propio capitalismo, de su carácter antinómico, pertenecen a su mismo funcionamiento, en donde la propia alienación capitalista hace surgir en la conciencia de la alienación a las necesidades radicales.

La conciencia (las necesidades radicales) no sólo es generada por el capitalismo, sino que lo trasciende en su ser y a través de su desarrollo hace imposible que la base de la producción continúe siendo capitalista.

En el hombre también se da la conciencia de alienación y la necesidad de superarla y en general la necesidad de crear relaciones no alienadas. Aunque esté inmerso en la alienación se presenta la conciencia de qué es lo que le genera la necesidad.

Independientemente del enfoque económico, político y social, la necesidad representa la carencia de algo; en este sentido, no debe perderse de vista el hecho de que además de las necesidades naturales del ser humano existen las necesidades creadas para él, asumidas como necesarias y para las que busca satisfactores.

### **5. El sistema de necesidades y la sociedad de los productores asociados**

El sistema de necesidades, se divide en dos: en necesidades materiales y necesidades no materiales.

En las necesidades materiales: La satisfacción se efectúa si son producidos y reproducidos continuamente objetos y medios.

En las necesidades no materiales, la satisfacción no implica objetos producidos mediante el intercambio orgánico con la naturaleza o más en general “productos”, sino en el nivel espiritual.

La Sociedad de los Productos Asociados: “Es la Sociedad en la que son satisfechas las necesidades radicales, para construir en torno a ellas una nueva estructura de necesidades: se trata, por consiguiente, de una sociedad en la que se realizan y se superan asimismo la filosofía y la teoría radicales.”<sup>27</sup>

Dichos elementos son considerados por Heller para identificar las necesidades materiales de las que no lo son.

## **6. Necesidades Humanas**

Las teorías y los movimientos sociales que mantienen la reforma parcial, están ligados a necesidades ya articuladas, formuladas y expresadas. Tienden a la satisfacción o a la eliminación de las disfunciones sociales concretas señaladas por el descontento de ciertas clases y estratos sociales. Se dirige a las necesidades existenciales o cuantitativas, solo si estas se han manifestado, ya sea de forma espontánea o inconsciente.

La teoría se basa en las necesidades existentes y si intenta desarrollar necesidades nuevas como las cualitativas, la tentativa es totalmente efímera, de igual manera que ocurre en los movimientos sociales para la reforma general.

Es así por lo que dentro de los fines de la Educación. La Praxis, como única fuente de verdad, irá marcando en su devenir dialéctico los distintos objetivos educativos, que ha de plantearse la sociedad. Como primera instancia, ha de privar la transformación revolucionaria de las contradicciones que aquejan a la

---

<sup>27</sup> *Ibidem.* 118 p.

actual sociedad, para poner –sólo después- como punto de mira del quehacer educativo al hombre “omnilateral; es decir, no solo con las manos, sino también con el cerebro, que conciente del proceso que desarrolla, lo domina y no es dominado”<sup>28</sup> que la praxis (en general actividades prácticas) de una comunidad determinada y de sus formulaciones teóricas influirá sobre la praxis de otras comunidades y la teoría que emerge y expresa su praxis. De esta manera, el problema general de la relación entre teoría y praxis (el problema particular de la sociedad burguesa) perderá su importancia.

El hablar de necesidades del ser humano no es un tema que pueda agotarse en una exposición, ya que es algo tan diverso y a la vez tan complejo en donde no sólo se considera su aspecto filosófico, sino el social, económico, psicológico y político.

Por otra parte, la necesidad del ser humano puede tener cierta diversidad, ya que puede ser falsa o real, lo cual depende de la interacción social de cada individuo y del conocimiento de sí mismo. La necesidad puede estar determinada por un objeto creado desde su fantasía o dado por lo social, generando diversas reacciones. Pero finalmente estas necesidades son objeto del mismo hombre, para el hombre y en función del propio hombre.

Es importante destacar el papel que juegan las necesidades en el ser humano, desde lo fisiológico hasta lo social, y de cómo pueden generar transformaciones con base en una alienación, la cual transforma al ser humano inmerso en un sistema capitalista, ansioso de producción, en donde el ser humano se transforma sin saber realmente -con voluntad o sin ella- a qué lo llevan esas necesidades que surgen dentro y fuera de él.

---

<sup>28</sup> *Enciclopedia de la Psicopedagogía.*(2000). Pedagogía y psicología. Edit. Océano Centrum. Barcelona España España. 868p.

*“No es la bondad humana la que transforma a la sociedad,  
sino las contrainstituciones las que transforman  
a los hombres y a la sociedad, a ambos”*

*Agnes Heller<sup>29</sup>*

## **CAPÍTULO III**

### **El Diseño Curricular.**

#### **1. La necesidad en el diseño curricular.**

Si bien existen diversas posturas teóricas para abordar el planteamiento del Diseño Curricular, el presente trabajo de tesis tiene parte del planteamiento sociológico de las necesidades propuesto por Heller.

Agnes Heller brinda a esta investigación el fundamento teórico desde la filosofía y la sociología en su concepto de necesidad, la cual representa una alternativa para la construcción de Diseños Curriculares. Heller no sólo clarifica los alcances teóricos y prácticos del Diseño Curricular, sino también considera la formación del sujeto participante y su inmersión en el contexto educativo, social y político del momento histórico que vive.

Debido a que el ser humano es un ser social que por naturaleza y circunstancia vital requiere satisfacer sus necesidades generales, vividas y sentidas, busca integralmente vivir con mayor *dignidad humana*; este término, no obstante la dificultad de su tratamiento teórico, se emplea frecuentemente en el discurso cotidiano y ha sido trabajado desde diferentes posiciones. En el presente trabajo de tesis trata de considerar una posición que no recurre al esencialismo sino a la historicidad de la vida humana.

Desde esta perspectiva, el concepto de “Dignidad Humana” representa el conjunto de “reivindicaciones” de hombres y mujeres en la historia. Estas reivindicaciones Heller las denomina “necesidades radicales” y deben su nombre, según la autora a que en su génesis está la génesis de lo específicamente

---

<sup>29</sup> Internet <<http://cpar.sep.gob.mx/lecturas>>2004

humano. Cabe señalar que se hace referencia a las necesidades naturales y radicales de acuerdo con la interpretación que hace Heller de la obra marxiana. Dicho de otro modo, estas necesidades "constituyen la raíz de lo humano. Dignidad Humana en lo personal, y en lo profesional a partir de una formación educativa más significativa en la realidad vivida de cada persona."<sup>30</sup>

Las necesidades radicales son siempre necesidades sociales porque, aunque se manifiestan como deseos, aspiraciones e intenciones de los particulares, aquello que las satisface es siempre un producto social que implica la cultura y la moral; se trata de necesidades que sólo pueden ser cualitativamente satisfechas y que son fuente de heterogeneidad porque se expresan de múltiples maneras.

Las necesidades radicales constituyen la riqueza social. Son la libertad, la conciencia, la socialidad, la objetivación y la universalidad. Habrá que darle la razón al revisar la historia y examinar la propia vida y la de los otros, para caer en la cuenta de que los seres humanos:

- a) Luchan denodadamente y de diferentes maneras por la realización de la libertad;
- b) Buscan saber, conocer, explicar, comprender la realidad,
- c) Procuran convivir e interactuar con otros de diversas maneras y entenderse con ellos para satisfacer las necesidades colectivas;
- d) Se realizan como sujetos en la medida en que, mediante la actividad creativa, contribuyan a la generación de la cultura, es decir, a la producción de objetos, servicios, instituciones, ciencia, arte, filosofía, tecnología, costumbres, moral y derecho.
- e) Construyen la identidad reconociéndose como parte de una comunidad y del género humano.

---

<sup>30</sup> Agnes Heller. 1986. *Teoría de las Necesidades en Marx*. 2da. edición, Península. España. 170 p.

Es fundamental considerar estas necesidades en el Diseño Curricular. El hombre es un ser histórico-social y sus necesidades de sobrevivir han hecho valorar su vida cotidiana y buscar el progreso, y esto lo motiva a querer cambiar y el cambio constante lo lleva a diseñar y reconstruir, no solo su vida, sino su propia formación.

“Si las necesidades radicales se manifiestan en todo ser humano, entonces se trata de necesidades genéricas aunque éstas adquieren formas diferentes dependiendo de la situación concreta de los particulares”.<sup>31</sup> De su espacio y su tiempo, es decir, de su historia y de la forma en que en la situación concreta ha de ser satisfecha la necesidad.

La dignidad humana es un concepto que hace referencia a lo radical, al género humano, a la riqueza social, creador de cultura que busca ser conocido como tal y, por ende, como miembro del género humano.

Es valioso todo aquello que contribuye a satisfacer necesidades radicales. Así son valiosos los objetos materiales, las acciones e interacciones, las formas de integración social, las regulaciones sociales, las ideas, los sentimientos, las actitudes, las cosmovisiones, los saberes, las costumbres, las estructuras de la personalidad en tanto que: a) favorecen la realización de la libertad de todos y cada uno de los seres humanos y, por ende, la revocación de toda forma de dominación; b) contribuyen a elevar el nivel de conciencia y autoconciencia de los sujetos, c) hacen propicia la interacción humanizada de las personas entre sí y su relación con la naturaleza; d) facilitan la objetivación del ser humano y su conformación como sujeto, y e) favorecen la síntesis del particular (la persona total) con el universal (el género humano). Además puesto que la condición última para la satisfacción de estas necesidades radicales es la autoconservación, es valioso también aquello que satisface necesidades existenciales.<sup>32</sup>

Esto es, que contribuye a mantener la vida de la especie humana en particular y la vida en el planeta, en general. Dando así como resultado que las necesidades, cualquiera que éstas sean, siempre estarán presentes en el ser humano y en su contexto social.

---

<sup>31</sup> *Ibidem*. 23p.

<sup>32</sup> Adolfo Sánchez Vázquez. 1988. *Ética*. Edit. Grijalbo. México. 46p.

Tanto las necesidades radicales como las existenciales son necesidades necesarias –valga la tautología– porque a diferencia de las manipuladas, las necesarias no pueden ser inducidas. En suma, es valioso todo aquello que, por satisfacer necesidades necesarias, contribuye a dignificar la vida.

El significado de la expresión “es valioso” debe ser aclarado para que se comprenda, se dice que algo es valioso cuando tiene una cualidad que es apreciada y preferida por alguien. Desde este punto de vista, el valor es algo que dice referencia a propiedades objetivas, las cuales responden a necesidades necesarias de los sujetos. El valor no es objeto ni estructura subjetal, sino la unidad dialéctica sujeto objeto. La descripción que aporta Adolfo Sánchez Vázquez resulta muy clara al respecto: El valor no lo poseen los objetos de por sí, sino que éstos lo adquieren gracias a su relación con el hombre como ser social. Pero los objetos a su vez, sólo pueden ser valiosos cuando están dotados efectivamente de ciertas propiedades objetivas.<sup>33</sup>

Tal unidad no es absoluta e histórica, puesto que se da en una situación temporal, concreta y singular a la que se denominará “situación axiológica”. Así, por ejemplo, una sociedad no es democrática de por sí, sino en relación con las preferencias de sujetos que articulan esa cualidad con la posibilidad de realizar su libertad de ciertas maneras específicas, en un momento histórico determinado.

Respecto al concepto de valor que se maneja, es conveniente hacer algunas precisiones. La primera es que el sujeto en situación axiológica es un preferidor, lo cual significa que se relaciona cognitiva y afectivamente con el objeto, que su preferencia está condicionada por creencias (o disposiciones cognitivas) y con actitudes (o disposiciones afectivas). Cuando estas disposiciones se vuelven más o menos permanentes, se convierten en elementos estructurales de la personalidad que se identifican como motivaciones.

La segunda precisión, que deriva de la anterior, consiste en llamar “necesidades preferenciales a la forma específica que adquieren las necesidades radicales y existenciales en una situación axiológica determinada. En congruencia

---

<sup>33</sup> *Ibidem.* 49 p.

con esta denominación, llamare `derechos´ a ciertas necesidades preferenciales que son reivindicadas con tal fuerza y reiteración”.<sup>34</sup>

Generalmente se trata de necesidades cuya posible satisfacción se ve amenazada, las cuales acaban por institucionalizarse. “Esto ocurre cuando estas necesidades preferenciales se incorporan al cuerpo del derecho positivo bajo la forma de derechos que generan obligaciones del Estado y de los particulares, y también cuando la relación derecho-obligación forma parte de la normativa moral que regula la vida de las instituciones (como la familia, la iglesia, los partidos”).<sup>35</sup>

En el Diseño Curricular es necesario tener en cuenta que también están inmersos los valores, por eso, al considerar a los valores como una unidad dialéctica sujeto-objeto, cabe preguntarse si resultan adecuadas las expresiones: “transmitir valores”, “socializar valores”, “inculcar valores”, en los procesos educativos escolares que tienen como horizonte axiológico la dignidad humana. También podrían analizarse las condiciones en las que estos procesos contribuyen a oponer resistencia a la barbarie. Para trabajar sobre ese punto es necesario aclarar la función que cumplen diversos procesos que se encuentran implicados en el proceso escolar.

“Pedagogos y sociólogos han insistido en que la función de la escuela es la socialización y la transmisión de la cultura, retomando, en términos generales, la concepción de Jürgen Habermas, entiendo por “socialización” una red de interacciones gracias a la cual el individuo se constituye como tal, adquiere una identidad al mismo tiempo que constituye a la sociedad cuyos órdenes normativos asume y contribuye a estabilizar. Por enculturación entiendo el proceso gracias al cual una persona se configura como sujeto capaz de mantener los saberes transmitidos en el ámbito de una determinada tradición cultural. Gracias a estos dos procesos -dice Habermas- el organismo queda estructurado y penetrado por plexos de sentido sociales y culturales, es decir, se configura como persona.”<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Internet (<http://cpar.sep.gob.mx/lecturas.2004>)

<sup>35</sup> Internet (<http://cpar.sep.gob.mx/lecturas.2004>)

<sup>36</sup> Habermas J. (1989?). *Teoría de la acción comunicativa*. Trad. M. Jiménez Redondo. Taurus, Buenos Aires.

Los plexos de sentido y las estructuras a los que se refiere el autor francfortiano se manifiestan, en la persona, bajo la forma de motivaciones y competencias que, para configurarse, requieren de aprendizajes. Esto último se relaciona con un proceso que ha preocupado a los pedagogos de todos los tiempos y al que se ha ilustrado con *la metáfora del jardinero que cuida una planta*: el proceso denominado "cultivo" y que hace referencia al desarrollo que logra un sujeto como resultado del cuidado que recibe de otro.

"A la luz de las aportaciones del cognoscitivismo piagetano, lejos de ver al 'cultivo' como un proceso de modelado, de conducción o de inducción, lo entendemos como un conjunto de acciones destinadas a promover el descentramiento".<sup>37</sup>

Me refiero a la connotación que recibe el concepto de "desencadenamiento" en la teoría del desarrollo cognitivo que proviene de Piaget, y en la teoría del desarrollo del juicio moral de Kohlberg. Que es condición del desarrollo intelectual y moral del educando. Dicho desarrollo resulta de los cambios que se operan en los esquemas de acción de los sujetos que a su vez van generando nuevas estructuras cognitivas y de juicio moral.

Así entendido el "cultivo", exige que el docente, en lugar de proporcionar al alumno respuestas ya forjadas de antemano, aliente la curiosidad del educando y su posibilidad de elegir para facilitar que, mediante su experiencia física y su actividad lógica, integre nuevos esquemas de acción al tiempo que, mediante interacciones, forme estructuras motivacionales.

Para lograr esto, el docente ha de ofrecer al educando nuevas informaciones que puedan ser organizadas por estructuras previas y colocarlo en situaciones nuevas que contribuyan a modificar esas estructuras. Esto implica procurar que el aprendizaje sea significativo, que le dé un valor y significado, pero

---

<sup>37</sup> *Ibidem.* 75p.

también favorecer el conflicto cognitivo; por ello, pensar en el estudiante es sumamente importante para que su proceso de aprendizaje sea considerado en un Diseño Curricular.

El proceso de "cultivo" contribuye a forjar estructuras cognitivas y motivacionales gracias a las cuales el sujeto va logrando autonomía y superando la perspectiva egocéntrica. Este proceso de descentramiento es indispensable para la realización de los valores, pues, en tanto el sujeto se mantenga en una perspectiva egocéntrica, está más propenso a centrarse en las necesidades manipuladas y a buscar afanosamente pseudovalores que obstaculizan la satisfacción de las necesidades radicales.

Por ello, lo que se pretende es que la educación contribuya a dignificar la vida, adquiere prioridad la tarea de promover el desarrollo del educando con vistas a que éste logre una personalidad autónoma que sea condición para la preferencia y realización de valores. Dicha autonomía es, necesariamente, resultado del descentramiento ("Descentración: Superación de la centración en el terreno del pensamiento, por coordinación de distintos puntos de vista o aspectos de una situación").<sup>38</sup>

En este sentido, es importante considerar cuáles son los tipos de interacción que debieran favorecerse en la escuela para poner al educando en esas situaciones y contribuir al descentramiento cognitivo y moral, que le permita distinguir entre las necesidades necesarias y las necesidades manipuladas, lo cual se presenta en el Diseño Curricular.

En el espacio escolar hay redes de interacción a las que debiera ponerse especial atención.

La primera de ellas se realiza en el ámbito del método pedagógico. Por "estructura básica escolar", se entiende el conjunto de regulaciones que dan forma

---

<sup>38</sup> Grupo Editorial Santillan. (1995) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Aula Santillana, España.388p.

a las interacciones que se realizan en el espacio escolar o en relación con éste, en virtud de las cuales se distribuyen los derechos, deberes, formas de participación y beneficios que corresponden a cada uno de los protagonistas en el proceso educativo. Por "método pedagógico" se entiende un sistema de principios y reglas conforme a los cuales se organizan en el aula las interacciones que están implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es en esos dos ámbitos que el educando internaliza normas y principios de acción.

De esta manera, será poco efectivo tratar de formar individuos democráticos en estructuras de interacción que limitan la participación, o tratar de formar individuos tolerantes en un ambiente en el que sea frecuente la burla, la discriminación y el dogmatismo. La pedagogía contemporánea previene de las redes de interacción que configuran el currículo oculto, el cual con frecuencia va a contracorriente de las finalidades valiosas que se hacen explícitas en los planes de estudio y en las misiones institucionales. Todo esto forma parte de las consideraciones básicas del Diseño Curricular.

Además, no puede dejarse de lado el considerar que lo que se trasmite no solamente son conocimientos sino el conjunto de creencias que se vinculan con determinadas actitudes respecto de objetivaciones valiosas; asimismo, otra forma de transmisión cultural es el traspaso de las competencias o instrucciones en la dinámica de vida social de los individuos. Dicho de otra manera, respecto a la educación centrada en valores, la "enculturación" rinde un doble servicio: es el proceso mediante el cual las generaciones adultas transmiten a las generaciones jóvenes su escala de valores y su interpretación de los hechos, de las normas legítimas y de los ideales que aspira a cumplir, y es también el proceso mediante el cual se traspasan las competencias que se requieren para preferir y realizar valores.

## **2. Importancia de la formación y la eticidad en el Diseño Curricular**

Para considerar que el proceso del Diseño Curricular responda a una modalidad específica basado en necesidades específicas de una institución y ciertos individuos, habrá que tener muy claro que la educación centrada en valores ha de ser eminentemente formativa, para que permita superar el cultivo, la socialización y la enculturación.

La formación es un proceso que implica necesariamente el desarrollo intelectual y moral del educando y que requiere de su acción para construir o reconstruir la cultura. Sólo de esta manera el educando adquiere la experiencia y lo forma como sujeto.

Por otra parte, la socialización y la enculturación favorecen, respectivamente, la identificación del individuo con su sociedad y la apropiación del acervo cultural de ésta; pero la sociedad y la cultura están mediatizadas por necesidades manipuladas y pseudovalores, por lo que es muy probable que la personalidad que se forje no logre superar el egocentrismo. Además, tanto la socialización como la enculturación anclan al sujeto en las estructuras socioculturales del presente forjadas en el pasado, lo hacen heredero de una tradición, nacido en su tiempo, pero no lo constituyen como realizador de valores porque no implican su deseo, su intención y su acción para transformar la realidad existente. Es así que finalmente se puede decir que la socialización y la enculturación son procesos ciegos en la relación con el futuro.

La formación es el proceso por el cual un sujeto, mediante su práctica transforma una realidad para conferirle nuevas cualidades, de conformidad con una finalidad libremente elegida y teniendo como pauta un conjunto de principios consciente y libremente asumidos. Al transformar de manera consciente la realidad objetiva, el sujeto necesariamente reflexiona y recupera su experiencia transformándose a sí mismo. No hay sujeto sin objetivación y experiencia, ni hay objetivación sin práctica de un sujeto. En la experiencia y la práctica de un sujeto

se condensa su historia, pues el sujeto actúa en el presente, con base en su experiencia pasada, pero viendo hacia el futuro.

En el marco del Diseño Curricular un proceso de formación puede estar dado por las necesidades presentes del sujeto, pero dado el proceso y las finalidades en la formación no puede dejar de lado los diferentes momentos históricos por los cuales atravesó, atraviesa y atravesará el sujeto en su vida; es por ello que en un plan de estudios de un Diseño Curricular, cualquiera que sea la pretensión formativa, se han de considerar estas necesidades creadas de los sujetos en sus momentos históricos. De esta manera, un Diseño Curricular no debe ser limitado, sino flexible y adaptado a las necesidades y momentos cambiantes en la dinámica de vida de los sujetos que pretenden una formación académica, profesional y ocupacional.

La formación escolar no supera los procesos de socialización y de enculturación al vincularse con la utopía y la esperanza, quedando implicada en la eticidad. Formación y eticidad no son si no dos dimensiones de un mismo movimiento, gracias al cual el sujeto se humaniza a sí mismo, adquiriendo la dignidad de lo humano.

La formación demanda del docente un trabajo creativo y humano, organizado, deliberado, reflexivo, crítico y abierto a un horizonte axiológico que adquiere concreción en determinados derechos e ideales. Un docente que entiende y le queda claro el objetivo del Diseño Curricular en el cual está inmerso podrá propiciar este tipo de prácticas.

Un Diseño Curricular debe considerar ante todo al sujeto y reconocer el desarrollo de éste a partir de sus objetivaciones. Al respecto Heller "habla de tres esferas de objetivación. En la primera las objetivaciones son el lenguaje, los usos y las costumbres; en la segunda, las objetivaciones son las instituciones (es decir, las integraciones sociales y sus respectivas normativas); en la tercera, las

objetivaciones constituyen el mundo de la cultura (arte, ciencia, filosofía, derecho, política, moral)".<sup>39</sup>

En este sentido, resultan importantes las estrategias pedagógicas que recomiendan como método didáctico la reconstrucción de la cultura en el aula, la negociación de significados y el intercambio de perspectivas morales. Con este criterio, el educando no ha de repetir, sino ha de aprender a problematizar, argumentar, a criticar, a comunicar, a buscar explicaciones, a interpretar, en suma a pensar. También ha de aprender a expresar su pensamiento, a interactuar comunicativamente con otros y a crear o recrear cultura.

De esta manera, el Diseño Curricular considera que este factor de crear cultura será más completo y cubrirá no solo las expectativas actuales, sino las futuras también, al percibir a un sujeto cambiante en un momento histórico diferente cada vez, con necesidades (naturales) más allá de las creadas por una sociedad o un sistema social.

La formación demanda también que las interacciones en la escuela estén cargadas de valor; esto significa, por una parte, que han de ser interacciones comunicativas. Al respecto puede plantearse aquí la distinción que hace Habermas, "entre la interacción estratégica y la interacción comunicativa. En el primer caso, el mecanismo de coordinación de acciones entre ego y alter consiste en influencias que se logran mediante gratificaciones, órdenes, amenazas, engaños o sugerencias. En el segundo caso el mecanismo de coordinación de las acciones es el entendimiento lingüístico, fuente de consenso social y motivador de convicciones; la única fuerza que se emplea en este caso es el argumento".<sup>40</sup>

Las interacciones deben tener como pauta los ideales implicados en las finalidades educativas, de manera que si lo que se pretende en el Diseño

---

<sup>39</sup> Agnes Heller. 1990. *¿Puede estar en peligro la vida cotidiana?*. Barcelona, Península. 19, 59,80 pp.

<sup>40</sup> Habermas Jürgen . 1990. *Pensamiento posmetafísico*. Tr. M. Jiménez Redondo. Taurus, México. 72, 275 pp.

Curricular es formar individuos respetuosos, veraces, participativos, críticos, creativos, democráticos y justos, las interacciones deben favorecer justamente la realización de estos valores para que el educando se forje una identidad de nivel posconvencional. "Alusión a la teoría de Kohlberg que retoma Habermas y de acuerdo con la cual hay tres niveles de desarrollo del juicio moral: el preconvencional, el convencional y el posconvencional."<sup>41</sup>

No se trata simplemente de que el educando internalice las formas de regulación y efectúe determinadas regulaciones de manera inconsciente; sino de que esas regulaciones sean conscientes y libremente asumidas, y las motivaciones se constituyan a partir de la adhesión libre a determinados principios.

Lo anterior implica que el educador deba actuar, en todo momento, entendiendo las finalidades educativas, implícitas en el Diseño Curricular y los valores implicados en dichas finalidades; por ejemplo, si una de las finalidades educativas consiste en formar individuos democráticos, habrá que determinar cuáles son los valores que están incluidos en dicha finalidad, como pueden ser: la tolerancia, la veracidad, la solidaridad y que requiere el educando para elegir y realizar estos valores.

Las competencias que, en general, requiere toda elección y aplicación de valores son, entre otras, las siguientes: el educando ha de aprender a aprender, de manera que pueda contar con la información y tomar decisiones; ha de saber participar en la acción comunicativa como oyente y hablante competente para interpretar los puntos de vista de otros y argumentar sus propias posiciones; ha de tener habilidades para la crítica y la autocrítica, así como creatividad para imaginar las posibilidades de transformación de la realidad; ha de saber planear y organizar su acción para transformar objetivamente la realidad, y ha de aprender a dar sentido a la historia.

---

<sup>41</sup> Habermas Jürgen. 1985. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Tr. R. García. Barcelona, Península. 219, 135 pp.

Esto hace necesario que en un Diseño Curricular, propuesto y elaborado se contemple como un elemento básico a considerar que la práctica docente sea creativa para colocar al educando de cara al futuro y estimular que se forme esta propuesta y se emplee en sentido lato, ya que en sentido estricto nadie puede formar a otro; es el sujeto quien se forma así mismo mediante sus objetivaciones.

La tarea del docente consiste por tanto en facilitar ese proceso, como un preferidor que orienta su vida por ideales, y como un crítico que busca transformar la realidad para hacer efectivos los derechos y dignificar la vida.

Como se mencionó, el Diseño Curricular no puede dejar de lado los valores que lleva implícitos, por lo que la educación centrada en valores y entendida como formación-eticidad, exige un cambio cualitativo en el ambiente escolar y demanda modificar hábitos interiorizados que obedecen a principios que lejos de dignificar la vida contribuyen a obstaculizar la satisfacción de las necesidades radicales.

Por lo anterior, considero que es necesario superar el autoritarismo que caracteriza con tanta frecuencia al método pedagógico y a la estructura básica escolar: a la burocratización y rutinización de la práctica docente; al enciclopedismo que campea en la mayor parte de los currículos; al machaqueo que se exige al estudiante como principal y a veces casi único procedimiento para aprender, y al memorismo que se presenta como pauta fundamental para la evaluación. Siendo estos aspectos parte de la vida cotidiana en la que los individuos han aprendido a vivir y a adecuar sus necesidades, ante todo un Diseño Curricular debe ser aplicado a la realidad de los sujetos. La responsabilidad de superar estos hábitos y de procurar que el proceso educativo sea realmente formativo, se presenta a los educadores como una tarea ineludible y una responsabilidad esencial. Sólo de esta manera los procesos educativos contribuirán a oponer resistencia a la barbarie y a dignificar la vida de cualquier ser humano.

## CAPÍTULO IV

### El hombre y la vida cotidiana.

#### 1. Hombre y Vida Cotidiana.

En este apartado se consideran varios de los planteamientos que hace Agnes Heller en su obra *Sociología de la vida cotidiana*. Como punto de inicio debe reconocerse la necesidad de clarificar el concepto de hombre (individuo), cuáles son sus necesidades y cómo interactúa en su vida cotidiana, lo cual resulta esencial para entender, analizar y reflexionar si al aplicar un currículo se piensa en todo lo que concierne a la vida cotidiana de los individuos a los que se les asignará dicho Diseño Curricular, en un momento y circunstancias establecidas, en tal o cual institución o lugar territorial.

A continuación se expone un panorama general del concepto de hombre del diccionario filosófico, alfabético, sistemático.

Persona, en nuestra cultura, se opone a cosa y a animal, aunque de distinto modo. En cuanto opuesto a cosas y a animales el término persona se aproxima al término hombre. Sin embargo no se superpone con él:

(1º) Porque existen, entre las creencias de nuestra cultura, y sobre todo en el lenguaje, personas no humanas (personas divinas: Padre, Hijo y Espíritu Santo; personas angélicas o diabólicas; o incluso las extraterrestres).

(2º) Porque hay seres o cosas que son humanos, pero no son personales (por ejemplo el «hombre de Neanderthal» —nadie dice: «la persona de Neanderthal»— o bien una máquina, un mueble, y en general, la «cultura extrasomática», que es humana, «cultura humana», y no es personal).

Persona humana añade algo no sólo a «persona» sino también a «humano». El hombre recibe una determinación importante cuando se le considera como persona así como la persona recibe una determinación no menos importante cuando se la considera como humana. Por tanto, no es lo mismo hombre que persona, como tampoco es lo mismo hombre que ciudadano. «Hombre» es un término más genérico o indeterminado, que linda con el «mundo zoológico» (decimos hombre de las cavernas pero sería ridículo decir persona de las cavernas); «persona» es un término más específico que tiene que ver con el «mundo civilizado» o, si se prefiere, con la constelación de los valores morales, éticos o jurídicos propios de este mundo. La misma etimología de la palabra persona demuestra que es un concepto sobreañadido al concepto de hombre. Un refrán de origen jurídico, también lo recuerda: homo plures personas sustinet, es decir, el hombre sostiene o

desempeña muchas máscaras o papeles (un mismo hombre es empresario y delincuente, es padre y metalúrgico, &c.). «Persona» era, en efecto, la máscara o careta que usaban los actores de la tragedia para hablar —personare—. No decimos que los hombres actuales puedan no ser personas; decimos que cabe un concepto de hombre al margen del concepto de persona. En el derecho romano los esclavos eran hombres pero no eran personas. Lo que queremos subrayar es que aquellos juristas romanos que usaban el concepto de hombre lo disociaban del concepto de persona; de suerte que, históricamente, ocurre como si nuestro concepto actual de persona, como equivalente a hombre, fuese el resultado de una ampliación del concepto de persona a los esclavos. Según esto cabría decir que el concepto de persona apareció como resultado de un proceso vinculado a la liberación, al menos teórica, de los esclavos (o de los bárbaros) y no como un mero concepto abstracto, mental, intemporal.<sup>42</sup>

Para mi la Persona es un ser vivo con tres dimensionalidades básicas, biológicamente a partir de tener un organismo vivo, psicológicamente por tener mente con diversos procesos de pensamiento que le permite tener racionalidad y socialmente en cuanto que es un ser social por naturaleza que interactúa y se desarrolla en grupo. Y al integrar estas tres áreas esto le da identidad y solidez para diferenciarse de los demás y distinguirse por su unicidad que le permite un desarrollo progresivo en las diversas etapas de su vida.

Algunos teóricos del Diseño Curricular tales como José A. Arnaz, solamente tratan de proporcionar una serie de pasos a seguir, sin otorgar información, ubicación o actualización de conocimientos, sino solamente cubrir una aparente necesidad institucional muy ajena a las necesidades reales de la comunidad en donde se asignara como establecido un currículum, que por su misma parcialidad no se adecua a las necesidades naturales o reales generadas en la vida cotidiana de las personas.

Por ello, si tan solo se considerara, como dice Heller, reconocer que:

Los hombres que trabajan, que consumen los productos del trabajo, en una palabra, la mayoría de los hombres que forman parte inmediatamente de la sociedad que así funciona sobre base económica, por consiguiente, éstos, en la mayoría de sus modos particulares de reaccionar a las presiones de la propia socialidad, reaccionan en cuanto hombres particulares de manera

---

<sup>42</sup> *Diccionario filosófico, alfabético, sistemático*. Consultado en Internet 2004

particular; el ser de cada sociedad surge de la totalidad de las acciones y reacciones.<sup>43</sup>

A esto, la misma Heller agrega como algo importante que:

La sociedad sólo puede ser comprendida en su totalidad, en su dinámica evolutiva, cuando se está en condiciones de entender la vida cotidiana, en su heterogeneidad universal. La vida cotidiana constituye la mediación objetivo-ontológica entre la simple reproducción espontánea de la existencia física y las formas más altas de la genericidad ahora ya conciente, precisamente porque en ella de forma interrumpida las constelaciones más heterogéneas hacen que los dos polos humanos de las tendencias apropiadas de la realidad social, la particularidad y la genericidad, actúen en su interrelación inmediatamente dinámica.<sup>44</sup>

La vida cotidiana constituye la base de todas las reacciones espontáneas de los hombres a su ambiente social. El tener en cuenta este fundamento básico, pone en observación los procedimientos teóricos limitados en los Diseños Curriculares que sólo indican un momento, una circunstancia, una condición; dichos aspectos no están verdaderamente adecuados a la real vida cotidiana de los hombres y menos aún cubren su necesidad escolar, laboral y personal.

“Se hace comprensible así la extrema y paradójica heterogeneidad de la vida cotidiana: su base ontológica está constituida por la espontaneidad inherente a la naturaleza particularista de las actividades humanas que necesariamente acompañan a las reacciones primarias de los hombres a su humanización y que se expresan en ella.”<sup>45</sup>

Heller que ha hecho los aportes de mayor originalidad al estudio de la vida cotidiana, tanto en el plano de la psicología, la historia o la sociología. Ella es la primera en ofrecer la vida cotidiana en su verdadera figura universal. Además, mantiene con gran coherencia la propiedad del ser, sin permitirse concesiones de ningún tipo. Siendo en el plano ontológico, como aparece en el discurso de Heller, que el contraste y la heterogeneidad constituye realmente una de las

---

<sup>43</sup> Héller Agnes. (1994). *Sociología de la Vida Cotidiana*. 4ta. edición, Ediciones Península, Barcelona. 10 p.

<sup>44</sup> *Ibidem*. 11-12 pp.

<sup>45</sup> *Ibidem*. 13 p.

terminaciones del ser mismo en donde por su heterogeneidad se encuentra en condiciones de producir efectos inesperados reales y concretos.

Elaborando con claridad estos caracteres paradójicos del ser y del devenir de la vida cotidiana, Agnes Heller plantea la vida cotidiana en el concreto ser así de su génesis, de sus límites de su actuar auténtico; por lo que es importante señalar que su asunto sobre la vida cotidiana representa uno de los estudios más importantes de todo el campo de investigación sobre la génesis y el devenir social concreto.

El concepto de vida cotidiana, tomado de los planteamientos de Agnes Heller consiste en que "La Vida Cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social".<sup>46</sup>

Heller dice qué: "en toda sociedad hay una vida cotidiana y que todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana. Sin embargo esto no quiere decir de ningún modo que el contenido y la estructura de la vida cotidiana sean idénticos en toda sociedad y para toda persona. La reproducción del particular es reproducción del hombre concreto, es decir, el hombre que en una determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo".<sup>47</sup>

Este fundamento es esencial en las reflexiones para un Diseño Curricular que dé sustento en el ámbito educativo a tomar en cuenta las necesidades reales de las personas. Si bien en el proceso de aprender no todos usan las cosas e instituciones para orientarse en el mundo de los sistemas de usos en igual medida, cada uno debe adquirir un mínimo de capacidad práctica para aplicarla en la vida cotidiana, sin lo cual es imposible vivir.

---

<sup>46</sup> *Idem* 13p.

<sup>47</sup> *Idem*. 13p.

Esto clarifica, que en general, todos los individuos saben ciertas cosas, pero la necesidad personal individual cambia de uno a otro, haciendo en cierta forma complicado diseñar un proceso único e inmodificable en los Diseños Curriculares. No pueden ser una serie de pasos pensados en un solo contexto ya que la apropiación de las cosas, de los sistemas de uso y en general de todo lo que rodea la vida de las personas, tampoco se lleva a cabo de una vez por todas, ni termina cuando el particular llega a ser adulto.

Cuando más dinámica es la sociedad; cuando más casual es la relación del individuo con el ambiente en que se encuentra al nacer, está obligado a poner continuamente a prueba su capacidad vital y esto para toda la vida, tanto menos, puede darse por concluida la apropiación del mundo con la mayor edad, debe ser capaz de luchar durante toda la vida, día tras día contra la dureza del mundo. Por consiguiente, en la vida cotidiana el hombre se objetiva en numerosas formas. El hombre, al formar su mundo se forma a sí mismo. Así lo señala Heller: "En la vida cotidiana el hombre se objetiva en numerosas formas. El hombre, formando su mundo (su ambiente inmediato), se forma también a sí mismo. El término 'formar' parece aquí a primera vista exagerado; en efecto, hasta ahora hemos subrayado siempre que la peculiaridad de las actividades cotidianas- ya que el particular madura para un mundo 'acabado'- es la maduración casi adaptativa de este mundo."<sup>48</sup>

Así, debe considerarse que la peculiaridad de las actividades cotidianas, como que el particular madura para un mundo acabado, es la interiorización casi adaptativa de este mundo que vive. En el término madurar, hay que ponerlo de relieve, debe añadirse también el sentido de "educar" aspectos presentes en un Diseño Curricular.

---

<sup>48</sup> *Ibidem.* 24 p.

Heller, señala que,

En el término "madurar", hay que ponerlo de relieve, incluimos también el sentido de "educar". En la vida cotidiana se expresa, no solamente el modo por el cual yo he aprendido de mi padre ciertas reglas de vida fundamentales, si no también el modo en el que yo las transmito a mi hijo. Yo soy representante de aquel "mundo" en el que otros nacen. En mi educar (en el modo en que yo presento el mundo "acabado"), repercutirán también mis experiencias personales, cuando comunico mi mundo expreso también estas experiencias, cuando "transmito" mi mundo contemporáneamente me objetivo también a mi mismo, en cuanto me he apropiado de este mundo. Es evidente que esto no es solamente válido para la educación, si no siempre y en toda situación de la transmisión de experiencias específicas (de trabajo), cuando se dan consejos e incluso se dan ejemplos conscientemente.<sup>49</sup>

Por lo que "el particular se objetiva en la vida cotidiana, debemos, una vez más, hacer una precisión: el particular, forma su mundo como su ambiente inmediato. La vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato".<sup>50</sup> Es por ello que un diseño curricular debe estar siempre actualizado. Por lo que todas las objetivaciones que no se refieren al particular o a su ambiente inmediato trascienden lo cotidiano, pero sin las capacidades que se apropia el individuo en el ambiente, sin las objetivaciones ambientales, sería capaz de objetivar en formas más elevadas a las capacidades humanas.

En relación con esto, Heller señala lo siguiente:

Por lo tanto no se trata tan sólo de que la acción ejercida en mi ambiente continúa repercutiendo de modo imperceptible e invisible, sino también de que yo mismo, sin las capacidades de que me he apropiado en este ambiente, sin mis objetivaciones ambientales, sería incapaz de objetivar en formas más elevadas mis capacidades humanas. La vida cotidiana hace de mediadora hacia lo cotidiano y es la escuela preparatoria de ello. Estos ejemplos deberían haber mostrado ya que en la vida cotidiana la actividad con la que "formamos el mundo" y aquella con la que nos formamos a nosotros mismos coinciden."<sup>51</sup>

En cuanto a la media de los hombres, por consiguiente, puede decirse con tranquilidad que la unidad de la personalidad se realiza en la vida cotidiana. (Aquellos para los cuales la actividad genérica consciente representa en cada momento el contenido esencial de la vida, realizan la unidad de la personalidad también en la vida cotidiana.) Para la mayoría de los hombres la

---

<sup>49</sup> *Ibidem.* 24-25 pp.

<sup>50</sup> *Ibidem.* 25 p.

<sup>51</sup> *Ibidem.* 26 p.

vida cotidiana es "la" vida. Este es el banco de pruebas para ver si el hombre, según las palabras de Goethe, es el hueso o la piel.<sup>52</sup>

Cuando se hace un trabajo teórico de análisis en un Diseño Curricular, por lo general se contempla el currículo oculto, el cual sólo queda claro para quien lo elabora, más no para los directa o indirectamente involucrados en dicho proceso. En este sentido, es relevante lo que señala Heller en cuanto a que:

Apropiarse de las habilidades del ambiente dado, madurar para el mundo dado, significa, por lo tanto, no solamente interiorizar y desarrollar las capacidades humanas, sino también y al mismo tiempo- teniendo en cuenta a la sociedad en su conjunto- apropiarse de la alienación. En consecuencia, luchar contra la "dureza del mundo", significa no solamente que el hombre debe aprender a manipular las cosas, debe apropiarse de las costumbres y las instituciones, para poder usarlas, para poder moverse en su propio ambiente y para poder mover este ambiente, sino también que él va aprendiendo a conservarse a sí mismo, y a su ambiente inmediato frente a otros ambientes, frente a otros hombres y estratos.<sup>53</sup>

La vida cotidiana de los hombres está completamente impregnada de la lucha por sí mismos, que es al mismo tiempo una lucha contra otros.

Cabe señalar, que "el hombre particular se apropia de la genericidad en su respectivo ambiente social. Decir que, el hombre es un ente genérico, significa afirmar, por lo tanto, que es un ser social. Efectivamente, él sólo puede existir en sociedad, e incluso sólo puede apropiarse de la naturaleza con la mediación de la socialidad. El hombre se objetiva siempre en el interior de su propio género y para el propio género; él siempre tiene noticia (está consciente) de esta genericidad."<sup>54</sup>

Un Diseño Curricular se crea para los hombres con ciertas necesidades personales y sociales, pero cabe decir que, lo más importante y en lo primero en lo que se piensa al diseñar un currículum es en "el hombre" con ciertas características, y que no se debe dejar de lado que todo hombre singular es un ser singular-particular, y que las cualidades y las disposiciones innatas existen para el hombre como una especie de naturaleza.

---

<sup>52</sup> *Ibidem* 26

<sup>53</sup> *Ibidem*. 29-30 pp.

<sup>54</sup> *Ibidem*. 31 p.

Estas disposiciones lo acompañan durante toda su vida, y el hombre debe considerarlas si quiere dar cuenta de sí mismo. De esta manera, el hombre como ente natural-particular es un producto del desarrollo social, producto de estructuras de Diseños Curriculares que han dado pauta a generar determinado tipo de hombres para soslayar las necesidades de la sociedad.

“El hombre percibe y manipula el mundo en el que nace, partiendo siempre de sí mismo. En el centro del descubrimiento del mundo se encuentra siempre su propio YO.”<sup>55</sup> Es importante señalar que aquello lleva al hombre a tomar una u otra decisión en su actuar en la sociedad, está propiciado naturalmente por sus propias necesidades.

Por lo que:

La satisfacción de las necesidades naturales particulares, es también evidentemente, en el hombre un factor de primera importancia, sin embargo, este factor se verifica mientras el hombre es consciente de estas necesidades, las sintetiza y las contrapone como hecho subjetivo al ambiente circundante, al objeto de sus acciones. Si un ser singular particular se apropia del mundo, lo hace con objeto de conservarse, por consiguiente, pone teleológicamente su conciencia y coloca conscientemente su yo en el centro del mundo. La conciencia del YO aparece simultáneamente a la conciencia del mundo.<sup>56</sup>

Ya que si un hombre se apropia del mundo, lo hace con objeto de enseñarse, es un comportamiento y actividad del hombre. El hombre, por lo tanto, tiene su particularidad; además, existe una forma moderna de mistificación de la particularidad que procede del romanticismo y que continúa viviendo en el existencialismo.

Es claro señalar, que:

El hombre es único, irreplicable, en donde este ser particular y único sería capaz de comunicar su YO, sus percepciones y por ello, quedaría irremisiblemente recluso en su unicidad. No se pretende aquí describir simplemente un estado de cosas, sino que se pretende una valoración: la

---

<sup>55</sup> *Ibidem*. 36 p.

<sup>56</sup> *Idem* 36

unicidad incommunicable es puesta por encima de la singularidad, socializada, que, es comunicable, que vive en el mundo.<sup>57</sup>

La unicidad y la irrepitibilidad del hombre son ciertamente hechos ontológicos.

Pero de ello no se deriva ni la imposibilidad de una comunicación real entre el hombre y hombre, ni la reclusión en la unicidad, y menos aún que la unicidad represente en sí y para sí la esencia del hombre.

Hay que decir en primer lugar que la unicidad y la irrepitibilidad del hombre se realizan en sus objetivaciones y solamente en éstas. No existe autoconservación humana sin autoexpresión; la conciencia del YO en cuanto síntesis específica surge mediante una serie de objetivaciones, (incluso la satisfacción de las necesidades vitales en el hombre, no tienen lugar sin objetivaciones). Las objetivaciones primarias son, en este sentido: el trabajo y el lenguaje. Y que solamente quien generaliza posee una conciencia del YO, una conciencia particular.<sup>58</sup>

Tener en cuenta, que en cada época, el particular se convierte en individuo de un modo diverso. Pero sea cual sea el individuo o el ideal del individuo de una época determinada, siempre y en toda ocasión el individuo no está nunca acabado, sino en continuo devenir. Dice Heller que este devenir constituye un proceso de elevación por encima de la particularidad, es el proceso de síntesis a través del cual se realiza el individuo.

Por consiguiente, el hacer un Diseño Curricular implica por añadidura el diseñar cierto tipo de hombre, inmerso en una particularidad en constante cambio. Pareciera que se producen Diseños Curriculares para satisfacer ciertas necesidades de sociedad, la cual a su vez es o no productora de individuos.

## **2. El hombre particular en su mundo**

Todo tiene historia, por lo que los Diseños Curriculares también poseen la suya, mostrando desde sus inicios que han tenido cambios en sus planteamientos iniciales hasta la actualidad; no es el objetivo de esta investigación hablar de dicha historia, ya que el punto central en este momento es el reconocimiento y reflexión

---

<sup>57</sup> *Ibidem.* 37 p.

<sup>58</sup> *Ibidem.* 38 p.

de la participación del hombre en esta historia. Así como se interpreta de lo planteado por Heller, que:

La historia es la sustancia de la sociedad, pero la sustancia de la sociedad no es otra cosa que su continuidad. Por esto el género humano es en su esencia histórico. Sin embargo, debemos distinguir las categorías de la historia en sí, de las de la Historia para sí. Nos enfrentamos con la historia en-sí cuando su continuidad, en la reproducción de la estructura económico-social dada, tiene lugar siempre a un mismo nivel. (es de este tipo, por ejemplo, el modo de producción asiático, con sus estructuras definitivas y estáticas). Por el contrario, la historia Para-Sí, significa que en la continuidad tiene lugar una superación continua de las situaciones dadas, y puede tratarse de un progreso, de una regresión o de las dos cosas al mismo tiempo (en esferas heterogéneas). Para nosotros clases históricas son solamente las clases de la historia para-sí. Hacer la historia para-sí, es decir, ser clases históricas, no significa en absoluto que las clases en cuestión y sus miembros participen activamente en la dirección de la historia política de aquella época.<sup>59</sup>

Ciertamente, el hombre ha evolucionado a través del tiempo y con él su vida cotidiana, sin embargo no deben mantenerse los mismos errores de pensar que un buen Diseño Curricular dará como consecuencia un buen ser humano, satisfecho y feliz. Hay que entender, cuando Heller dice con base en lo anterior, que el individuo, por el contrario, no se escinde en un particular sometido ciegamente a las exigencias externas y en un particular que, de un modo igualmente irreflexivo, da libre curso a sus instintos, según las posibilidades. El hombre tiene las reacciones unitarias de una personalidad unitaria, tanto respecto al mundo como con sí mismo. Pero este modo de vivir del individuo solamente será típico de las sociedades, después que se haya eliminado la alienación.

Reflexionar sobre el hombre y su vida cotidiana, su participación en ella, permite considerar que en el ámbito de la investigación educativa: "Sobre un Diseño Curricular"; en cualquier planteamiento sobre diseños curriculares sean éstos pensados, creados y aplicados en el contexto educativo, siempre tendrán como elemento básico a considerar al hombre, un particular inmerso en una sociedad en la cual circunda la vida cotidiana del y de los hombres, con necesidades naturales, reales y creadas, así como su saber cotidiano.

---

<sup>59</sup> *Ibidem*.67-68 pp.

## CAPÍTULO V

### El saber cotidiano

El Diseño Curricular debe considerar el saber cotidiano en virtud de que las necesidades sociales cambian de generación en generación. Por ello, no se puede pensar, ni diseñar, ni hacer un currículum como si fuera una receta de cocina, con sólo un panorama general de las necesidades reales de los individuos.

Resulta significativo tener en cuenta el momento histórico-social de la vida cotidiana de los individuos y respetar su saber cotidiano, con base en sus necesidades específicas de saber, en un momento dado, con su circunstancia actual de vida; esto, sin dejar de lado que un Diseño Curricular se enfoca en su mayoría a una generalidad, y que el ser particular puede estar muy ajeno a los intereses generales, salvo que estos pudieran serle de algún interés.

Heller plantea que la expresión "Contenido del saber cotidiano es la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación, etcétera)."<sup>60</sup>

Y ella define "El saber cotidiano es, por tanto una categoría objetiva y al mismo tiempo normativa. Es objetiva en cuanto a la suma del saber cotidiano de una época, de un estrato social, de una integración, es relativamente independiente de lo que de tal saber se convierte en patrimonio de un solo sujeto. Es normativa en cuanto que, para que un estrato o integración cumpla su función, es la totalidad de tal estrato o integración la que debe apropiarse de este saber cotidiano"<sup>61</sup>

---

<sup>60</sup> *Ibidem.* 317 p.

<sup>61</sup> *Idem.*

La misma autora hace ciertas precisiones al respecto:

En primer lugar debemos poner de relieve la existencia de un determinado mínimo de saber cotidiano: la suma de los conocimientos que todo sujeto debe interiorizar para poder existir y moverse en su ambiente. Nos referimos al conocimiento de la lengua, de los usos elementales, de los usos particulares y de las representaciones colectivas normales en su ambiente, del uso de los medios ordinarios, etc. Hay que notar que según las épocas y los estratos sociales, no sólo cambia el contenido de tales conocimientos, sino también su extensión. El mínimo necesario para el habitante de una ciudad moderna es mayor que el necesario para un campesino medieval. Hemos recordado ya que la lectura y la escritura sólo en nuestro siglo se han convertido en conocimientos obligatorios. Sin embargo, la suma de los conocimientos necesarios para el funcionamiento de la vida cotidiana en un determinado período puede no ser poseída por cada sujeto y la posibilidad de que todos posean tal suma de conocimientos, disminuye paralelamente al desarrollo de la división del trabajo. Y esto no sólo es válido, como es obvio, para el conocimiento del proceso determinado de trabajo; la posición de clase o de capa social implica también numerosos conocimientos y capacidades específicas.<sup>62</sup>

Cabe señalar, que "la obligatoriedad de los conocimientos cotidianos es también muy relativa. Como hemos dicho, existe un criterio mínimo general. Pero de ahí en adelante, la medida de la obligatoriedad varía según el puesto en la división del trabajo."<sup>63</sup>

Aspecto que es considerado en los Diseños Curriculares, sobre todo de carreras profesionales que son demandadas por ciertas necesidades específicas de los sectores laborales para determinada producción.

Siempre se presentan aspectos:

En cuanto al contenido del saber cotidiano, "saber qué" y "saber cómo", son igualmente importantes y a menudo inseparables el uno del otro. El "saber qué" es, tendencialmente, la preparación del "saber cómo". El "saber qué", es en el plano de la vida cotidiana, una preparación para el "saber cómo", y viceversa, el "saber cómo", es el estadio preliminar del "saber qué". Dado que tendremos que volver a tratar del aspecto pragmático del saber cotidiano, nos contentamos por el momento con el poner de relieve esta identificación tendencial. Sin embargo, en la vida cotidiana, es el seno de la estructura del pensamiento cotidiano, existe un "saber qué", absolutamente libre de vertientes pragmáticas, que forma parte integrante de la orientación social del particular. El "saber cómo", es totalmente posible cuando el "saber qué" no existe, ni siquiera en el plano del saber cotidiano, cuando la noción cotidiana

---

<sup>62</sup> *Ibidem.* 317-318 p.

<sup>63</sup> *Ibidem.* 318 p.

por sí sola dice sobre la cosa, sobre el origen de la acción más de lo que el particular sabe efectivamente.<sup>64</sup>

## 1. Los Portadores del Saber Cotidiano

Heller plantea, que:

El saber cotidiano de las generaciones adultas, es el que hará de fundamento del saber cotidiano de las generaciones sucesivas. Sin embargo, a este respecto, las proporciones entre las sociedades orientadas hacia el pasado y las orientadas hacia el futuro no son las mismas. Mientras que en las primeras el saber cotidiano se deriva casi exclusivamente del saber de las generaciones precedentes, las segundas están caracterizadas por el cambio del saber cotidiano. El desarrollo de los medios de producción y el cambio de las relaciones sociales pueden ser tan rápidos que no sólo las generaciones más jóvenes toman una parte de su saber de otras fuentes, sino las mismas generaciones más viejas están obligadas a aprender de nuevo, a apropiarse de un nuevo saber cotidiano. No obstante, incluso en presencia de tal orientación hacia el futuro, la materia prima del saber cotidiano es llevada y transmitida sobre todo por las generaciones precedentes.<sup>65</sup>

Considerando lo anterior, se puede reflexionar que un Diseño Curricular no tendría porque durar tanto tiempo sin cambios, ni aplicarse consecutivamente por años, por ejemplo: Diseños Curriculares de carreras profesionales que ya no satisfacen las necesidades sociales, porque como es sabido el hombre, la sociedad y la vida cotidiana cambian, lo cual exige que los Diseños Curriculares no permanezcan ajenos a todo ello.

Dice Heller, que "Aunque todos sean portadores y mediadores del saber cotidiano, en toda sociedad existen algunas personas, principalmente, aplicadas a su transmisión. En muchas formaciones sociales, el transmitir del saber a las nuevas generaciones es tarea de los padres".<sup>66</sup>

En las sociedades naturales, esta función corresponde a los ancianos que por su edad son los portadores de la mayor parte de las experiencias sociales. En ambos casos las formas y los métodos de la transmisión pueden más o menos-en versa medida según las épocas- estar institucionalizados. Un canal institucionalizado, (socialmente cada vez más importante), de este saber es la "escuela". Desde la aparición de la forma escrita y de la opinión pública burguesa, la prensa ejerce también en parte tal función, y en la

---

<sup>64</sup> *Ibidem.* 319 p.

<sup>65</sup> *Ibidem.* 319-320 pp.

<sup>66</sup> *Ibidem.* 320 p.

actualidad, participan en ella todos los medios de comunicación de masas. A través de la radio y la televisión sabemos que dieta es sana, cómo se hace gimnasia, cuánto tiempo hay que dormir, cómo comportarse correctamente en público, etc.: cosas todas que antes eran transmitidas oral y personalmente por las generaciones más viejas. Este nuevo modo parece muy dudoso en el plano de los resultados. El lado positivo, es que se hace teóricamente posible proponer a toda una sociedad el saber cotidiano de un estrato, relativamente, culto (otro asunto es que los medios de comunicación de masas no exploten tales posibilidades). El aspecto negativo es que estas comunicaciones nunca apuntan hacia el particular. Cuando un padre transmite el saber a su hijo, incluso transmitiendo una experiencia cognoscitiva general, a causa del contacto directo la adapta a la persona a la que se dirige. La radio, televisión e internet, etc., por el contrario, se dirigen a cientos de miles de hombres, a masas interpersonales, por lo cual, no pueden ser adaptadas al particular, ni el mismo saber ni la forma de su transmisión. Además, la superación de los límites de clase en el marco de las formas de conocimiento permite privar a determinadas clases, (en primer lugar a las explotadas), de su saber, que se deriva de sus necesidades y las expresa, sustituyéndolo por un saber portador de las necesidades y de los intereses de otras clases. De modo que, los medios de comunicación de masas se convierten en medios más o menos eficaces de manipulación.

Como hemos dicho las generaciones adultas constituyen el principal vehículo del saber cotidiano. Sin embargo es evidente que el saber de la generación sucesiva, incluso en las sociedades orientadas hacia el pasado, no es exclusivamente el saber transmitido. La suma del saber, disminuirá o se acrecentará según las necesidades sociales de las respectivas generaciones. Nos hemos referido ya a su disminución: tiene lugar cuando un determinado saber se hace superfluo en el uso cotidiano. Su aumento es alimentado por dos fuentes. La primera está constituida por las nuevas experiencias sociales nuevas, de las nuevas tareas, y que se depositan bajo la forma de saber cotidiano. Estas experiencias son transmitidas luego a las generaciones sucesivas de modo tradicional. La segunda fuente está representada por los conocimientos que de la esfera de las objetivaciones genéricas para-sí descienden a la vida cotidiana, donde son introducidos tal como son o bien en una forma adaptada."<sup>67</sup>

Es importante señalar que diseño de un currículo no sólo debe considerar el saber cotidiano, sino también el saber científico, el cual incide de un manera similar en el saber cotidiano. Dice Heller, que la adquisición de informaciones científicas y su englobamiento en el saber cotidiano no son sólo consecuencia de la curiosidad y del interés ya que hay ambientes sociales que exigen la posesión de estas informaciones, en cuanto a formar parte simplemente de su cultura. Señala que los estudiantes de las escuelas superiores son instruidos a un cierto (bajo) nivel científico, que les introduce de alguna manera en el medio de las

---

<sup>67</sup> *Ibidem.* 321 p.

ciencias particulares, pero que lo que “queda”, de lo que se ha aprendido, sino se prosigue ocupándose de la ciencia, es sólo finalmente información científica, que los estudiantes podrán o deberán usar más tarde en un determinado ambiente social.

Los conocimientos científicos, (y los filosóficos), sirven para plasmar la conducta de vida, y “el saber cotidiano surge de la necesidad y de la experiencia personal. Es evidente que las experiencias de los particulares, cuánto más socialmente generales son las necesidades o la satisfacción de las necesidades a que se refieren, cuánto más se derivan de situaciones típicas, tanto más se resuelven en los contenidos generales del saber cotidiano. La validez del saber cotidiano tiene, por tanto, límites amplios, que van desde la singularidad hasta la generalidad”.<sup>68</sup>

Uno de los aspectos señalados por Agnes Heller para realizar un Diseño Curricular es el carácter antropológico del saber cotidiano, mediante el cual se llega a la reflexión de:

que para interiorizar el saber de las generaciones adultas, para poder adquirir nuevo saber, se debe poseer, primeramente percepción humana, determinadas actitudes sentimentales y el pensamiento lingüístico, hay que aprender a percibir, a sentir y a pensar. El hecho que estos tres factores sólo sean separables el uno del otro en el plano teórico, que en la praxis, en la vida cotidiana, aparezcan indisolublemente unidos, es para nosotros extremadamente significativo. En la vida cotidiana no existe una “pura” percepción, un puro pensamiento, un puro sentir.<sup>69</sup>

Por lo anterior, debe considerarse que además del saber cotidiano hay un pensamiento cotidiano; al respecto Heller señala que el pensamiento cotidiano es el pensamiento destinado a resolver los problemas cotidianos. Además, el saber cotidiano no constituye, como saber, una esfera autónoma sino que es y sigue siendo la totalidad de los conocimientos necesarios para la conducta de la vida cotidiana en una determinada época.

Es así, por lo que:

---

<sup>68</sup> *Ibidem.* 326-327 pp.

<sup>69</sup> *Ibidem.* 329 p.

el pensamiento cotidiano está, dirigido siempre a los problemas del particular o de su ambiente, no es casi nunca personal, ya que está formado por generalidad de las experiencias de vida de las generaciones de las experiencias de vida de las generaciones anteriores. Por el contrario, la tarea para la que el particular lo emplea es la mayoría de las veces personal, lo emplea es la mayoría de las veces personal, quiere encontrar su puesto en el mundo dado. Del saber cotidiano, de la experiencia acumulada, el particular se apropia sólo de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado. Dice Heller que por tanto, se tiene, no un pragmatismo, en general, si no pragmatismo personal, cuya materia está dada por el saber cotidiano recibido preformado o por el conocimiento personal adquirido sobre esta base.<sup>70</sup>

## 2. Sobre la verdad cotidiana.

Señala Heller “que en última instancia pensamiento cotidiano y praxis cotidiana sean imprescindibles, se desprende que en nuestra vida cotidiana verdadero y correcto coinciden. Siendo que el saber cotidiano concretamente válido (en su totalidad, no en sus momentos particulares) nos brinda conocimientos verdaderos: de hecho apropiándonos de este saber, podemos mantenernos en la vida cotidiana y pensar adecuadamente las necesidades relativas.”<sup>71</sup>

Es necesario subrayar que “en uso cotidiano de la palabra “verdadero”, contiene al mismo tiempo un momento cognoscitivo y un momento ético. Verdadero es aquel saber que corresponde a los hechos. ¿Pero a qué hechos? Al conocimiento de las opiniones y a la experiencia personal dadas por el saber cotidiano. El conocimiento de las opiniones –el saber que encontramos preformado- predetermina en gran medida el modo en que son efectuadas las experiencias particulares y el modo en que son valoradas.”<sup>72</sup>

Este segmento referido a la verdad cotidiana permite hacer la siguiente reflexión. No se pretende dar una forma correcta o verdadera del Diseño Curricular, sólo se trata de ver desde un enfoque diferente.

---

<sup>70</sup> *Ibidem.* 333-334 pp.

<sup>71</sup> *Ibidem.* 337 p.

<sup>72</sup> *Idem.*

Son frecuentes en la vida cotidiana los debates sobre la verdad. Pueden referirse a la valoración correcta de una situación concreta, es decir, simplemente el problema de cómo juzgar una experiencia en base al saber aceptado. Pero a veces, las acciones y el saber (cogniciones) aceptados como correctos son puestas en duda. Cuando las necesidades sociales producen nuevas experiencias sociales, o bien cuando el saber relativo a determinadas objetivaciones genéricas para-sí cala a la cotidianidad (estos dos procesos, como vimos, se condicionan recíprocamente y a menudo coinciden), el problema de qué es la verdad puede afectar parcialmente o incluso toda la vida de determinados grupos sociales.<sup>73</sup>

El hecho de que el hombre particular esté inmerso en la vida cotidiana en sí, como lo hace ver Agnes Heller, conlleva a que se genere un saber cotidiano que le permite al hombre reflexionar sobre sí mismo, sobre su saber y su sociedad. Por ello, el diseño de un currículo significa asumir una gran responsabilidad, ya que se debe incluir y valorar todo lo que pueda servir en su elaboración, donde el actor principal es el hombre y su vida cotidiana; ello propicia un acercamiento al éxito de los resultados de un Diseño Curricular aplicado a la realidad del individuo.

Por lo que, “el sentido de la certeza tiene una estrecha relación con la asunción de responsabilidad, respecto al saber cotidiano. Nunca olvidar que somos responsables de todo saber que comunicamos, de todo saber en base al cual actuamos; lo somos tanto hacia nosotros mismos como hacia los otros”.<sup>74</sup>

Como dice Heller. “Es cierto que la responsabilidad puede ser mayor o menor, según las consecuencias de mis actos (de mis palabras), según éstos sean de mucho peso o relativamente indiferentes, ramificadas o simples, etc. En la vida cotidiana los hombres son en general espontáneamente conscientes de su responsabilidad, pero a menudo tal conciencia es fruto de la reflexión”.<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> *Ibidem.* 340 p.

<sup>74</sup> *Ibidem.* 353 p.

<sup>75</sup> *Ibidem.* 353 p.

## CAPÍTULO VI

### Conceptos de Hombre, Educación y Sociedad.

#### 1. Concepto de Hombre.

Dentro de cualquier contexto de tipo económico, político, familiar o educativo siempre se encontrará inmerso el hombre, el cual participa directamente ya que representa el motivo principal del porqué y para qué de las intencionalidades humanas de cada contexto, por una necesidad humana específica, individual, grupal o social.

En este sentido, cada vez que se quiere enfocar un estudio sobre el hombre, pareciera necesario definir un concepto sobre el mismo; aunque su definición permite clarificarlo y ubicarlo, debe aceptarse que en un solo un concepto no se contiene todo lo que realmente comprende al hombre desde lo biológico, psicológico, social, cultural, económico y antropológico, entre algunos de sus aspectos más relevantes. En vista de lo cual, más bien se coloca en un aspecto dependiendo de enfoque desde el que se pretenda abordarlo.

En este trabajo de tesis no se pretende dar un concepto de hombre, ya que se le estaría limitando en su dimensionalidad en el cosmos, es por ello que se aborda considerando una de tantas ubicaciones y participaciones que tiene en el contexto educativo, tomando en cuenta su base filosófica: "del concepto que filosóficamente tengamos del ser humano dependerá todo lo que a existencia se refiere: nuestros gustos, nuestra actitud ante la vida y ante la muerte, nuestras esperanzas y fines, nuestra razón de ser, nuestras ciencias y artes, nuestra política, y, en fin, todo nuestro ser estará sujeto a que consideremos filosóficamente como hombre".<sup>76</sup>

Es así como el hombre, a partir de su ser, hacer y deber ser o deber hacer ha trascendido en los diferentes contextos, tratando de darle sentido a sus

---

<sup>76</sup> Jaime García Granados. (1988). *Ética*. Edic. UAQ. México 16 p.

necesidades de conocimiento, en todas las áreas del mismo, así como sus necesidades de desarrollo en todos los contextos en los cuales interactúa día con día.

“El concepto trascendentista del hombre, se argumenta a partir de la palabra “trascendente” viene del latín *transcenderé*, que significa superar o salvar los límites o un obstáculo.”<sup>77</sup>

Sostener este concepto desde una postura trascendentista implica entender que “el objeto es independiente de la conciencia; el objeto trasciende el acto cognoscitivo, se enfrenta a él contraponiéndose como algo que existe sólo por el hecho de haberse pensado en él. Existen todos los seres del universo lo pensemos o no; sean pensados por Dios o no. Nosotros solo existimos como uno de tantos seres del cosmo. Todo es igual con o sin nosotros.”<sup>78</sup>

Respecto de la situación del hombre ante el mundo, existen posturas que varían desde los que sostienen que sólo existe el individuo que piensa en lo que existe y todo lo demás es simplemente producto de su imaginación, hasta los que aseguran que los individuos son partículas de polvo cósmico sin posibilidad de llegar jamás a tener alguna importancia en el concierto universal y que su existencia es absolutamente despreciada por el cosmos.

Contemplando que el “materialismo se caracteriza por reducir lo real a lo material y a las fuerzas que de ella emanan, cree en la eternidad del mundo material y su energía, esta última explica todos los fenómenos que anteriormente se le atribuían al espíritu, al alma o a los dioses”.<sup>79</sup>

---

<sup>77</sup> *Ibidem.* 16 p.

<sup>78</sup> *Ibidem.* 19 p.

<sup>79</sup> *Idem.*

Para mayor claridad en la exposición, se analizarán algunos conceptos sobre el materialismo para ubicar al hombre con base en sus necesidades en un contexto social y así entender su participación en los Diseños Curriculares.

“Existen diversos tipos de materialismo:

El materialismo racionalista, que sostiene la posibilidad de conocer todo mediante número y medida. A este se opone el materialismo mítico o biológico que descubre la incompreensión del fenómeno vida por medios materiales y sin embargo no acepta que está basado en ningún principio fuera de la materia.

El materialismo antropológico que sostiene la negación del alma como algo independiente y la presenta como un fenómeno físico químico totalmente ligado a la materia.

El materialismo dialéctico, que es la aplicación de la dialéctica (método del idealismo alemán sostenido por Hegel, originalmente ideado para explicar la dinámica de las ideas), a los cambios materiales. De su aplicación a la vida social nace el llamado Materialismo Histórico. Este sostiene que la esencia de la historia está sujeta a los cambios económicos y de estos depende colateralmente los cambios de la historia del espíritu.

Los dos últimos conceptos de materialismo son sostenidos por Marx y Engels.”<sup>80</sup>

Este último es el eje del concepto de hombre que se utilizará en la presente investigación, desde una base filosófica, lo que se entiende por sujeto, por hombre, en la vida social, en la vida cotidiana y su vinculación en el parámetro educativo-escolar.

El hombre se encuentra inmerso en un contexto social y su integración con el ámbito educativo-escolar forma parte de sus necesidades para el desarrollo de su formación integral. Para ello se expone un concepto de Educación para ubicar el contexto en el que está inmerso el Diseño Curricular y forma parte de la vida cotidiana del hombre.

---

<sup>80</sup> *Ibidem.* 19 p.

### Se entiende por Educación:

"El análisis etimológico pone de manifiesto que proviene, fonética y morfológicamente, de educare (conducir, guiar, orientar); pero semánticamente recoge, desde el inicio también, la versión de educere (hacer salir, extraer, dar a luz), lo que ha permitido, desde la más antigua tradición, la coexistencia de dos modelos conceptuales básicos: a) un modelo directivo o de intervención, ajustado a la versión semántica de educare; b) un modelo de extracción, o desarrollo, referido a la versión de educare. Actualmente puede conceptualizarse un tercer modelo ecléctico que admite y asume ambas instancias, resolviendo que la educación es dirección (intervención) y desarrollo (perfeccionamiento)."<sup>81</sup>

Este concepto de hombre y de educación en su relación con el Diseño Curricular, fortalece la propuesta de esta tesis al clarificar que las necesidades humanas están presentes en la trayectoria de la historia de la humanidad y que la vida cotidiana de los hombres, en la cual está como consecuencia la necesidad de educarse y con ello enfrentar la realidad social y cotidiana, que establece la pauta para la creación de Diseños Curriculares adecuados a las necesidades del hombre en su hacer cotidiano dentro de una sociedad.

Para mí **Educación** es un proceso que conduce, guía u orienta, en el cual están inmersos varios aspectos tales como los aprendizajes proporcionados por la inducción de conocimientos, valores ético-morales, el medio ambiente, la vida cotidiana del sujeto, sus procesos psicológicos, su personalidad e identidad, la sociedad, la institución en donde se este efectuando dicho proceso, así como los planes de estudio y el diseño curricular que se este aplicando, todo ello direccionado a un fin u objetivo determinado.

### Se entiende por Sociedad:

La sociedad en general, es decir, tanto la sociedad humana como la animal, posee, según K. DAVIES, las características de: a) población, b) especialización en las tareas, c) solidaridad entre sus miembros y d) continuidad en el tiempo. Nota específicamente humana es la \*cultura, entendida como el conjunto compartido de \*símbolos, \*valores y \*normas.

No existe una definición comúnmente aceptada de sociedad humana. En sociología se distinguen tres tipos de concepciones de sociedad: 1) Como

---

<sup>81</sup> Grupo Editorial Santillana. (1995). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Aula Santillana, España. 475 p.

sistema de relaciones sociales. 2) Como trama articulada de \*grupos. 3) Como conjunto de \*instituciones. En este último sentido, coincide prácticamente con la noción de \*estructura social.<sup>82</sup>

## 2. La realidad cotidiana en el Diseño Curricular.

El Diseño Curricular permite la comprensión amplia del quehacer educativo al reconocer los problemas sociales, culturales, económicos y políticos de la entidad y de la interacción profesor-alumno.

Se supone que existe un currículo que define las líneas para la formación, pero cada alumno y cada profesor le da un enfoque según su interpretación. El currículo puede ser ambicioso, pero su efectividad requiere de personal docente capacitado, el cual en su formación por lo general tiene una mezcla de lo anterior y lo nuevo de los programas planteados.

La práctica curricular y, en ella, la práctica docente está mediada y permeada por lo histórico en la educación, factor que ha estado presente en el quehacer de instituciones de educación media superior y superior. Sus contradicciones existentes en el hacer y el decir son evidentes. Impera la práctica educativa de tendencias de corte técnico, que han tenido un gran arraigo en los procesos curriculares y en las prácticas cotidianas.

Un plan de estudios recupera algunos aspectos de corte crítico, como la visión histórica de los sujetos, la visión crítica y dialéctica de la educación, la relación teoría-práctica en el docente. Estos aspectos no son tan fáciles de llevarse a la práctica porque cada institución con base en su nivel educativo, requiere de estudios cuidadosos y profundos para contextualizar en "un aquí" y "un ahora".

Puede haber diversas interpretaciones de un Diseño Curricular, desde creer que es un conjunto de metas, actividades y materias específicas para formar a

---

<sup>82</sup> *Ibidem.* 1290 p.

profesores y alumnos, hasta otras donde pareciera que es una serie de pasos a seguir, para el logro de ciertos objetivos en el plano de formación educativa. Sin embargo, es necesario subrayar que no es suficiente tener planes y programas de estudio, que pretendan una homogenización de cómo formar profesores, por lo que se hace necesario integrar un proyecto institucional que permita espacios de reflexión, análisis y crítica del quehacer académico, cultural y social, así como considerar el momento histórico-social, la vida cotidiana, el saber cotidiano y esencialmente al individuo o con su conjunto de necesidades reales.

La formación teórica y metodológica es una tarea compleja en la formación inicial de los profesores, la cual exige buscar las condiciones para que los estudiantes se apropien de un cuerpo de nociones que les permita diferenciar enfoques teóricos y reconceptualizar sus propias nociones de lo educativo.

En la dinámica del trabajo cotidiano del profesor, no todo lo que está escrito en un Plan de Estudios se desarrolla y se transmite, e incluso el profesor crea otro programa. El Diseño Curricular pudiera diferir de la realidad en donde laboran los profesores, con variantes heterogéneas y los conflictos que pudieran estar presentes en sus actividades cotidianas. Aspectos como la idea del profesor de cómo dar la formación docente, su desempeño, el de las prácticas institucionales internas y externas, permea las condiciones reales y la doble tensión que enfrenta el profesor en su trabajo docente.

Para mí el Diseño Curricular es un aspecto fundamental en el Sistema Educativo, siendo el que hace explícitos los fines educativos, los cuales involucran una planeación acorde a las aplicaciones del mismo, considerando el contexto social y los sujetos beneficiados con fines específicos de formación en base a necesidades sociales específicas.

### 3. El Diseño Curricular.

El origen histórico del término currículum se sitúa a comienzos del siglo XVII en las universidades de Leiden y Glasgow, como consecuencia de los planteamientos que, en el ámbito político, social y religioso inculca el protestantismo, en relación con la ética de la eficacia y el rigor en las sociedades industriales emergentes de la época.

El término currículum ha tenido dos acepciones fundamentales: como curso de estudios y curso de vida, durante bastante tiempo predominó la primera concepción; sin embargo, recientemente se han producido varios intentos de recuperar el segundo significado, es decir, como conjunto de experiencias vividas en la aula o fuera de ella, pero dentro del entorno educativo formal.

En tal sentido, el Diseño Curricular en el Sistema Educativo Nacional ha definido el perfil del egresado que demanda cada uno de los estratos y ámbitos de la sociedad en los que se desempeñará el alumno al concluir el nivel educativo correspondiente. Por esta razón el Sistema Educativo tiene la misión de constituirse en el proveedor de recursos humanos mejor preparados para la sociedad, independientemente de quien sea el proveedor del servicio educativo de este nivel, sustentados en las disposiciones de los distintos órganos de gobierno de la educación.

El currículum constituye un elemento esencial del sistema educativo, pues en él se hacen explícitos los fines educativos y los medios necesarios para alcanzar tales fines.

Pero el valor educativo del currículum, más allá de ser un documento formal que establece las pautas que—en teoría—orientarán un proceso educativo determinado, radica en aquello que los docentes y los discentes pueden realmente hacer con él.

El docente es responsable de realizar las posibilidades educativas contenidas en el currículo. De ahí, es su deber y necesidad tener un conocimiento completo del currículo que fundamenta el programa académico en el que ejerce su función docente.

El concepto de currículo ha recibido diversos enfoques en los últimos años. Han aparecido listados interminables de definiciones de currículo. Cada nuevo trabajo sobre el tema se ha encargado de aportar algunas más para luego hacer una síntesis y ofrecer otra nueva. Se han hecho taxonomías de definiciones y se han querido ver posicionamientos ideológicos y posturas personales enfrentadas entre los diversos autores que se citan. El concepto de currículo se ha convertido preferentemente en un espacio de controversia entre académicos, con una escasa proyección, debido posiblemente al aura de complejidad e indefinición con que se presenta en el ámbito de las prácticas académicas.

El currículo es la expresión de un proyecto humano; es un camino que vislumbra horizontes para la estructuración de un ser humano, proyecto y realidad, que se alimenta de las expectativas nacionales, regionales y locales, de la visión y relación global en materia de ciencia, tecnología, arte, filosofía y áreas del saber relacionadas.

Cuando se habla de desarrollo del currículum, se quiere decir que en dicho espacio teórico y práctico se elabora, construye y se lleva a la práctica una propuesta curricular. Desarrollar un currículum implica tomar en cuenta los contextos sociales y escolares, pero también a todos aquellos, incluidos los docentes, los estudiantes y los padres/madres, que en definitiva viven y ponen en práctica socio-educativa las ideas, las concepciones sobre el conocimiento, las relaciones y los valores educativos que configuran el currículum.

El currículo como documento escrito, como plan, como diseño y el currículo como realidad, práctica o desarrollo; son dos perspectivas de análisis diferente, no excluyentes ni contradictorias.

La primera refleja, de forma organizada, sólo una parte de lo que ocurre realmente en la institución; en cambio la segunda (currículo como cruce de prácticas), se orienta por el contenido del documento escrito que sirve de marco para la acción.

El Diseño Curricular supone la existencia de un código curricular, es decir un conjunto homogéneo de principios sobre selección, organización y modos de construcción de los conocimientos, definido por la imagen objetivo del docente que se desea formar.

Los modelos y Diseños Curriculares tradicionales entran en conflicto con las nuevas propuestas de gestión curricular, ya que tradicionalmente el currículo se caracterizó por organizarse en planes de estudio enciclopedistas, poco actualizados, superficiales y descontextualizados nacional e internacionalmente.

Los cambios socio-culturales, económicos, políticos, científicos y tecnológicos han generado nuevos contextos sobre los cuales debe fundamentarse la gestión curricular.

Es así que, los nuevos principios curriculares de selección, organización, metodología y construcción del conocimiento demandan nuevas concepciones y prácticas curriculares.

Una nueva gestión curricular necesita entonces, la estructuración de nuevos planes y programas, una nueva gestión académica y administrativa, procesos de creación pedagógica, innovaciones educativas, definición de nuevos perfiles

personales y ocupacionales, formación integral, compromiso con la comunidad y nuevas definiciones, concepciones y prácticas curriculares.

Para motivar las transformaciones curriculares intervienen muchos factores. Entre ellos pueden mencionarse: los nuevos contextos sociales, económicos, políticos y culturales, las nuevas tendencias administrativas y los nuevos órdenes internacionales, el conocimiento científico y tecnológico, el desarrollo humano (nuevas concepciones antropológicas, axiológicas, ético-morales y formativas), una educación que demanda desarrollar el juicio crítico, la creatividad, la capacidad de análisis y síntesis, el desarrollo de las funciones cognitivas e inteligencias múltiples, que promueva el desarrollo de competencias básicas (interpretativas, argumentativas y creativas) y habilidades y destrezas que mejoren la calidad de los desempeños.

Estos factores obligan a flexibilizar modelos y a dar respuestas oportunas, eficaces, eficientes, efectivas y pertinentes a las nuevas necesidades del continuo devenir.

Por ello se hace referencia al estudio de la modificación curricular como un proceso de transformación social y confrontación de concepciones teóricas e ideológicas, que va más allá de una tarea técnica. "se trata de un proceso de transformación social en el seno de la institución, en el que estallan múltiples conflictos mas o menos explícitos, en el que se confrontan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas. En donde las nuevas estructuras diseñadas modifican las relaciones de poder entre los grupos que operan en la institución."<sup>83</sup>

Es necesario que las transformaciones curriculares surjan de la propia iniciativa de los actores al interior de las instituciones, producto de la voluntad de

---

<sup>83</sup> Furlan, A.; PASILLAS, M.A. (Comp.) (1989) "Desarrollo de la investigación en el campo del currículo". ENEPI-UNAM. México. 12 p.

cambio y del interés por mejorar los procesos y condiciones en los cuales se da la labor educativa, generadas por las expectativas de innovación e investigación.

Es así que las transformaciones curriculares impactan en las representaciones de los sujetos involucrados y en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Para efectos del presente trabajo de tesis, se retoman elementos y aspectos aportados al Diseño Curricular por Ángel Díaz Barriga, de manera específica de lo que señala sobre planeación curricular en su texto: *Diseño Curricular para Educación Superior*. Él dice que: "Uno de los factores determinantes en el desarrollo social de un país es la educación: por tanto, ésta debe contribuir al logro de los objetivos socialmente válidos, para lo cual se apoya en la planeación"<sup>84</sup>

Así, este autor muestra el siguiente panorama del contexto actual del Diseño Curricular.

En México, la planeación educativa es relativamente reciente. Durante su etapa de formación recibió diversas influencias, principalmente de Europa, a donde la planeación educativa tuvo un gran florecimiento después de la Segunda Guerra Mundial. Tal influencia ha tenido un carácter indispensable en los Planes Nacionales de Educación. En 1971, al reestructurarse la Secretaría de Educación Pública, se creó la subsecretaría de Planeación, que actualmente realiza la planeación educativa apoyada en el uso intensivo de un sistema de información y análisis. La planeación se realiza en todos los ámbitos de la educación: en lo escolar y lo extraescolar, desde el nivel elemental hasta el superior; en proyección local o nacional."<sup>85</sup>

Y sobre la relación Diseño Curricular y Planeación Educativa aclara lo siguiente: "El diseño curricular forma parte de la planeación educativa, y debe contemplar todas las dimensiones de la planeación, así como las características específicas del nivel educativo al que corresponda."<sup>86</sup>

---

<sup>84</sup> Ángel Díaz Barriga. (1992). *Metodología del Diseño Curricular*. Editorial Trillas, México. 12 p.

<sup>85</sup> *Idem*.

<sup>86</sup> *Ibidem*. 15 p.

#### 4. Concepciones del Currículo.

Con la finalidad de lograr mayor claridad y ubicación de la postura de la propuesta de esta tesis, se exponen algunos conceptos de currículo, planteados por Taba y José A. Arnaz.

Para iniciarse en el campo del Diseño Curricular habrá que definir su objeto de estudio: el currículo. Se puede decir que hay tantas definiciones de currículo como autores lo han estudiado.

Antes de señalar los conceptos de los autores mencionados, se registra el concepto de currículo del Diccionario de las Ciencias de la Educación:

En su origen, el término designó el curso de los estudios emprendidos por un alumno en una institución dada; en los países anglosajones ha llegado a ser equivalente a los \*contenidos de las materias que se han de adquirir a lo largo de un \*ciclo educativo. Según los casos, el currículo puede designar bien la descripción de las materias a desarrollar en un cierto nivel escolar o en un seminario o cursillo.<sup>87</sup>

Por otro lado, "Taba (1976), señala que todo currículo debe comprender: ... una declaración de finalidades y de objetivos específicos, una selección y organización de contenido, ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de los resultados."<sup>88</sup>

Para José A. Arnaz, el currículo es:

El plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa. 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, pero no las acciones mismas, si bien, de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan. El currículo se compone de cuatro elementos: Objetivos curriculares, Plan de estudios, Cartas descriptivas y Sistema de evaluación."<sup>89</sup>

<sup>87</sup> Grupo Editorial Santillana. (Segunda Edición 2003). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Aula Santillana, España. 344 p.

<sup>88</sup> Taba H. (1976). *Desarrollo del Currículo, teoría y práctica*. Troquel, Buenos Aires. 10 p.

<sup>89</sup> Ángel Díaz Barriga. (1992). *Metodología del Diseño Curricular*. Editorial Trillas, México. 17 p.

Un análisis de las definiciones anteriores permite observar que se refieren al currículo, incluyendo elementos internos, tales como especificación de contenido, métodos de enseñanza, secuencia de instrucción, objetivos, evaluación, programas, planes, relación maestro – alumno, recursos materiales y horarios. Algunas definiciones, además de referirse a varios de estos elementos internos, incluyen cuestiones tales como las necesidades y características del contexto y del educando, los medios y los procedimientos para la asignación de recursos y características del egresado.<sup>90</sup>

La diversidad de las definiciones y los aspectos en que se hace hincapié varían de uno a otro autor, lo cual ha provocado el uso indiscriminado de términos al currículo. Arnaz, “señala que el plan de estudios es sólo un elemento componente del currículo, Díaz Barriga sostiene en su contexto en que coincide con las definiciones que considera al currículo como una conclusión deducida de un proceso dinámico de adaptación al cambio social y al sistema educativo”.<sup>91</sup>

Se concuerda al igual que Díaz Barriga con el concepto de Arredondo que dice:

El currículo es el resultado del análisis del contexto, del educando y de los recursos, que también implica la definición de fines, de objetivos y específicamente de medios y procedimientos para asignar los recursos.<sup>92</sup>

Asimismo, se considera que aspectos tales como el diseño de programas específicos de estudio, la organización de experiencia, de aprendizaje y el diseño de contenido de enseñanza–aprendizaje, si bien son elementos constitutivos del currículo, de ninguna manea representan el único objeto o el aspecto central de su estudio. Por otro lado, el currículo no debe ser analizado solo internamente, en sus aspectos educativos, tampoco únicamente a la luz de teorías psicológicas del aprendizaje; al contrario, el currículo debe ser estudiado en toda su complejidad y deben analizarse tanto sus facetas internas como su efecto social, político y económico en sus diferentes alcances.<sup>93</sup>

## 5. Concepciones de Diseño Curricular.

Para conformar un currículo es necesario desarrollar el proceso del diseño curricular. El concepto de diseño se refiere a la estructuración y organización de fases y elementos para la solución de problemas; en este caso, por Diseño Curricular se entiende al conjunto de fases y etapas que se deberán integrar en la estructuración del currículo. El Diseño Curricular es un proceso, y el Currículo, es la representación de una realidad determinada, resultado de dicho proceso.<sup>94</sup>

---

<sup>90</sup> *Ibidem.* 18 p.

<sup>91</sup> *Ibidem.* 19 p.

<sup>92</sup> *Ibidem.* 19 p.

<sup>93</sup> *Ibidem.* 19-20 pp.

<sup>94</sup> *Ibidem.* 20 p.

Díaz Barriga, comenta que el diseño curricular es una respuesta no sólo a los problemas de carácter educativo, sino también a los de carácter económico, político y social.<sup>95</sup>

## **6. Puntos sobresalientes de las tendencias de investigación en Diseño Curricular.**

Dado el creciente desarrollo y la importancia del diseño curricular en las instituciones educativas y en el desarrollo de México, los datos derivados de esta valoración se pueden establecer líneas prioritarias de acción en la investigación y la aplicación curricular. Los avances de la investigación en torno al currículo, pueden ser considerados como un reflejo del adelanto teórico, metodológico y social en el campo curricular, los cuales, además nos permiten conocer sus repercusiones y avanzar en la teoría.<sup>96</sup>

## **7. Origen de las propuestas metodológicas.**

Son muchas y diversas las concepciones de currículo y de diseño curricular, todas las cuales conllevan propuestas teóricometodológicas que, si bien poseen elementos en común, cada una es diferente de la otra. Entre los motivos que originan tal disparidad, se encuentran las condiciones sociales específicas en las que cada propuesta es destacada de manera particular para satisfacer necesidad; las organizaciones educativas actuales, de supuestos específicos o postulados teórico determinados.<sup>97</sup>

Esta incursión en el diseño curricular se justifica por el hecho de que en México han proliferado las prácticas intuitivas en la conformación de planes y programas educativos, los cuales tradicionalmente no se ajustan a una sociedad cambiante.

## **8. Orígenes y fundamentos de la teoría curricular.**

“El análisis de la teoría curricular revela que esta surgió en el contexto de la tecnología educativa, la cual se encuentra vinculada con los postulados de la Psicología conductista, de la filosofía pragmática, de la sociedad empresarial y de la productividad”.<sup>98</sup> La tecnología educativa se ha constituido en dos líneas de acción: la planeación educativa y el proceso de enseñanza–aprendizaje.

---

<sup>95</sup> *Idem.*

<sup>96</sup> *Ibidem.* 22 p.

<sup>97</sup> *Ibidem.* 24-25 pp.

<sup>98</sup> *Ibidem.* 26 p.

## 9. Propuesta curricular de José A. Arnaz.

Este autor propone una metodología de desarrollo curricular que incluye las siguientes etapas sucesivas:

1. Elaboración del currículo, que a su vez consta de las siguientes fases:
  - a. Formulación de los objetivos curriculares: tomando como criterios esenciales la delimitación de las necesidades, las características del alumno al ingresar, la elaboración de un perfil del egresado y la delimitación de objetivos particulares.
  - b. Elaboración del plan de estudios: por medio de la selección de los contenidos, la derivación de objetivos particulares de los objetivos curriculares y la estructura del plan de estudios de acuerdo con los cursos.
  - c. Diseño del sistema de evaluación: para ello es menester definir las políticas del sistema de evaluación, determinar los procedimientos óptimos para efectuarla y caracterizar los instrumentos de evaluación necesarios.
  - d. Elaboración de las cartas descriptivas para cada curso: éstos deberán contar con la elaboración de los propósitos generales, de los objetivos terminales, de la especificación del contenido, del diseño de experiencias de aprendizaje y de la definición de los criterios y medios para la evaluación.
2. Instrumentación de la aplicación del currículo, lo que implica:
  - a. Entrenamiento de profesores.
  - b. Elaboración de las formas de evaluación pertinentes.
  - c. Selección y evaluación de los recursos didácticos.
  - d. Ajustes del sistema administrativo y adaptación de las instalaciones físicas que hay o la adquisición de las necesarias.
3. Aplicación del currículo.
4. Evaluación del currículo. Implica la evaluación de los siguientes elementos: el sistema de evaluación, las cartas descriptivas, el plan de estudios y los objetivos curriculares.<sup>99</sup>

## 10. El Currículo. Los problemas sociales y Epistemológicos.

A partir de los planteamientos hechos en los apartados precedentes, y retomando las ideas de Díaz-Barriga, debe destacarse la importancia que tienen en el proceso de Diseño Curricular en general, y en la organización de contenidos en particular, las siguientes dimensiones:

- a) La manera como se concibe el problema del conocimiento (nivel epistemológico)

---

<sup>99</sup> *Ibidem.* 27 p.

- b) Los lineamientos que se desprenden de las teorías del aprendizaje.  
(nivel psicológico)
  
- c) La forma como se concibe el vínculo sistema educativo – sociedad y,  
para el caso de la educación superior, universidad – sociedad.

Esto no indica que en el proceso curricular no sólo intervienen las ciencias psicológicas y de la educación, sino también ciencias como la sociología y la teoría del conocimiento. Respecto a los niveles epistemológicos y psicológicos, debe conducirse la organización y estructuración curricular, considerada ésta como lineamientos rectores en la forma en que los alumnos van adquiriendo, construyendo y transformando el conocimiento, de acuerdo con la etapa de desarrollo cognoscitivo en que se encuentran.

Por otra parte, la realidad de la práctica educativa involucra mucho más de lo que está formalmente explícito en el currículo. De hecho, hay una diferencia importante entre las propuestas curriculares “oficiales” y la práctica real y cotidiana en el salón de clases, por ello se plantea la existencia de un “currículo oculto” que conlleva al problema de conciliar las necesidades y características de docentes y educandos con los contenidos y requerimientos curriculares normativos. Esta situación conduce a otra de las áreas polémicas en materia de diseño curricular: la intervención del maestro y los alumnos en la toma de decisiones en las diversas etapas del diseño de los currículos. Tradicionalmente, sus funciones se han restringido a las de transmisores y receptores, respectivamente, de los contenidos y métodos determinados por otros; sin embargo, recientemente han surgido propuestas que abogan por una participación activa y trascendente en el proceso curricular de todos aquellos que se verán involucrados en él: docentes, alumnos, padres, comunidad, usuarios de los servicios del futuro egresado.

En el Coloquio Internacional sobre Diseño Curricular celebrado en 1981, se discutió ampliamente la problemática social que conlleva el diseño curricular. Se

propuso que, independientemente de la metodología utilizada, es necesario que toda decisión que se tome en relación con el currículo sea:

1. Verificable, en función de:
  - a. El contexto socioeconómico.
  - b. El avance del conocimiento y el ejercicio de la profesión.
  - c. La Institución que propicia el currículo.
  - d. La condición real del estudiante.
  
2. Sistemática y organizada, como una consecuencia del proceso de manera que cada decisión repercuta en el currículo en su totalidad, en los métodos, los medios, los recursos y los demás ciclos del sistema escolar.
  
3. Continua, porque debe evaluarse el currículo permanente.
  
4. Participativa, porque se debe involucrar a todos los sectores comprometidos, en especial a maestros y alumnos.

En conclusión, los problemas del currículo no solamente son técnicos sino también político-sociales; se requiere pasar del plano de lo formal al plano de lo real, reflexionar sobre el valor científico de los planes, su vinculación con el desarrollo económico-social del país y con los avances científicos y tecnológicos.

Es claro señalar que para dar sustento a una investigación con ciertos aportes teóricos fue necesario clarificar elementos relacionados directamente con el diseño curricular, que es el elemento del análisis del que surge la necesidad de señalar posturas diversas, en este caso lo planteado por José A. Arnaz y por Agnes Heller que da eje teórico a este trabajo de tesis.

## CAPÍTULO VII

### La Planeación Curricular

#### 1. Sobre la Planeación Curricular.

Las observaciones que se le hacen al texto de *La Planeación Curricular* de José A. Arnaz son las siguientes: Él en su libro señala que "su libro está destinado a quienes inician el estudio de la planeación curricular, y que no cuentan con preparación especializada en el ámbito de Ciencias de la Educación, y les sugiere una descripción sintética de "Un método curricular", con una correspondiente planeación. Señala que su método es "muy general, y que se puede utilizar en circunstancias diversas (adaptándolo a ellas), y por grupos de personas en los que haya heterogeneidad de criterios y puntos de vista, en lo político, pedagógico."<sup>100</sup>

Respecto a lo anterior, se reconoce que es demasiado subjetivo dar un método a quienes no cuentan con preparación en el ámbito de Ciencias de la Educación, y no sólo eso, sino que ofrece un método y una serie de pasos, para ser utilizado en un proceso sistemático de desarrollo curricular; aparte de ser algo muy subjetivo, establece como pasos base lo que el plantea.

Si se analiza desde una perspectiva más amplia se encuentra que dicho método fue creado para un determinado grupo académico, con sus necesidades específicas, diferentes a las necesidades de otros, y menos aún adaptable a circunstancias cotidianas de todos los sujetos que crean que lo pueden hacer; además, con este método se genera una necesidad creada y adaptada a una generalidad, lo cual en un real, coherente y eficaz diseño curricular no serviría en un plano objetivo; siendo que el contexto de aplicación de un Diseño Curricular puede ser variable y no todos los pasos del proceso planteados en el método de Arnaz se mantendrán inmóviles o estáticos, sin generar alguna alteración no correspondiente de un diseño a otro, utilizando el mismo método.

---

<sup>100</sup> José A. Arnaz.. (2000). *La Planeación Curricular*. Editorial Trillas, México. 5 p.

Es por ello, considerando lo que se pretende en el trabajo de José A. Arnaz, qué el docente y/o académico administrativo crea tener una “visión de conjunto” sobre el desarrollo curricular que les facilitará revolucionar y organizar coherentemente los aprendizajes de su práctica cotidiana y la consulta de textos y manuales especializados, y que a partir de esto obtengan mejores resultados de sus actividades y reconozcan la función que desempeñan y el porqué las realizan de una u otra forma.

Desde el análisis, es crearles la necesidad de que este método lo necesitan quienes pareciera que no tienen muy clara su propia práctica, su propio saber y vida cotidiana, sus propias necesidades reales y creadas. Por lo que es muy subjetivo enmarcar en una serie de pasos, las necesidades de todos aquellos que crean que en dicho método tendrán los resultados esperados, ya que los contextos educativos en donde desempeñan su práctica docente pueden ser tan diversos como diversa es su práctica.

José A. Arnaz en su libro “define” al currículum como “un plan que norma y conduce explícitamente, un proceso concreto y determinado de enseñanza – aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”.<sup>101</sup>

En tanto que Plan señala que “el currículum es un conjunto interrelacionado de conceptos y proposiciones y normas, estructurando en forma anticipada a acciones que se quiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no es las acciones mismas, si bien de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan”.<sup>102</sup>

---

<sup>101</sup> *Ibidem.* 9 p.

<sup>102</sup> *Ibidem.* 9,10 pp.

Además señala que el currículum es el que “guía el proceso de enseñanza–aprendizaje explícitamente; esto es, expresa y claramente a la vista de educandos y educadores”<sup>103</sup>

Y que debe ser entendido de esta manera:

Que se consideran como componentes del currículum sólo aquellos que lo integran a merced a una decisión tomada en ese sentido, públicamente conocida. Respecto a esto, señala que algunos autores han señalado la existencia de elementos que influyen en la educación o la determinan en las escuelas, a pesar de que no son expresamente propuestos, discutidos y seguidos; al conjunto de esos elementos lo han denominado “currículum oculto”, en tanto que, está fuera de la visión de nuestra conciencia. Por ejemplo: la jerarquía de valores de quienes dirigen la educación sería un elemento del currículum oculto, si conduce de hecho el proceso educativo en tanto que, educadores y educandos no se percatan de ello.<sup>104</sup>

En relación con esto último, habría que señalar que no se trata de percatar, si no que muchas veces ni para el mismo docente queda claro lo que ocurre, o si lo detecta como algo que está presentándose, ya sea como positivo o negativo en su práctica, pero está tan acostumbrado a la rutina que piensa que así es y así sucede, cuando en realidad todo proviene de diversas situaciones, tales como que la generación anterior de alumnos tenía diferentes necesidades, su vida cotidiana era distinta porque estaban en un momento histórico–social diferente al actual, que los sucesos, económicos, políticos, sociales, del medio ambiente, etc. y hasta su propio saber cotidiano cambian de un día a otro.

José A. Arnaz señala que “formen parte o no de un currículum oculto indudablemente existen elementos axiológicos, afectivos, conceptuales, etc., que guían en mayor o menos medida la enseñanza y el aprendizaje sin que se tenga conciencia de ellos”.<sup>105</sup>

---

<sup>103</sup> *Ibidem.* 10 p.

<sup>104</sup> *Idem.* 10p.

<sup>105</sup> *Idem.* 10 p.

Además, afirma que “juzgamos que tales elementos deben ser identificados para hacer posible su incorporación explícita al currículo o para ser desechados abiertamente”.<sup>106</sup>

Considera que “el llamado currículum oculto debe ser eliminado como tal, descubriéndolo, aclarándolo, hasta donde sea posible, si se quiere hacer una buena conducción del proceso de enseñanza–aprendizaje”.<sup>107</sup>

Solamente indica que debe evidenciarse el currículo oculto, sin embargo este aspecto no queda claro o al menos no visible en su propia propuesta de cómo llevar a cabo la planeación curricular.

Y aunque específica que él encuentra los currícula en las instituciones educativas, que considera que fuera de éstas también hay enseñanza y aprendizaje, planes que pueden denominarse currícula al menos por analogía, pero delimita que sólo se enfocará al ámbito educativo, y más aún el ámbito de la educación formal con fines y procedimientos.

El ámbito educativo no deja de ser una circunstancia social y es parte de un contexto social cotidiano, en el cual el individuo está inmerso y lo externo al ámbito educativo repercute directa e indirectamente en la práctica del docente en cualquier diseño curricular. Por ello, el ser humano no puede ser antisocial, es un ser social por naturaleza y su saber cotidiano complementa su saber final.

En este primer abordaje teórico se trabajó sobre las reflexiones en torno a algunos planteamientos de José A. Arnaz, y se analizan los aspectos que señala José A. Arnaz en su texto *La planeación Curricular*.

---

<sup>106</sup> *Idem.* 10 p.

<sup>107</sup> *Idem.* 10 p.

José A. Arnaz plantea una "Composición del Currículo"

Señala que "Los currícula difieren entre sí en razón de las circunstancias y características peculiares de los procesos de enseñanza-aprendizaje que norman".<sup>108</sup> Y aunque los currícula difieren en cuanto a nivel, duración de los estudios, los propósitos, etc., dice que comparten una estructura o composición común y da los siguientes elementos:

1. Objetivos Curriculares.
2. Plan de Estudios.
3. Cartas Descriptivas.
4. Sistema de Evaluación.

Para José A. Arnaz el currículo se compone de los cuatro elementos mencionados anteriormente. Señala que el plan de estudios es sólo un elemento componente del currículo.

José A. Arnaz plantea la siguiente propuesta curricular. Propone una metodología de desarrollo curricular que incluye las siguientes etapas sucesivas:

1. Elaboración del currículo, que a su vez consta de las siguientes fases:
  - a) Formulación de los objetivos curriculares: tomando como criterios esenciales la delimitación de las necesidades, las características del alumno al ingresar, la elaboración de un perfil del egresado y la delimitación de objetivos curriculares.
  - b) Elaboración del plan de estudios: por medio de la selección de los contenidos, la derivación de objetivos curriculares y la estructura del plan de estudios de acuerdo con los recursos.
  - c) Diseño del sistema de evaluación: para ello es menester definir las políticas del sistema de evaluación, determinar los procedimientos

---

<sup>108</sup> *Ibidem.* 11 p.

óptimos para efectuarla y caracterizar los instrumentos de evaluación necesarios.

- d) Elaboración de las cartas descriptivas para cada curso: éstos deberán contar con la elaboración de los propósitos generales, de los objetivos terminales, de la especificación del contenido, del diseño de experiencias de aprendizaje y de la definición de los criterios y medios para la evaluación.

2. Instrumentación de la aplicación del currículo, lo que implica:

- a) Entrenamiento de profesores.
- b) Elaboración de las formas de evaluación pertinentes.
- c) Selección y evaluación de los recursos didácticos.
- d) Ajustes del sistema administrativo y adaptación de las instalaciones físicas que hay o la adquisición de las necesarias.

3. Aplicación del currículo.

4. Evaluación del currículo. Implica la evaluación de los siguientes elementos:

- \*El sistema de evaluación.
- \*Las cartas descriptivas.
- \*El plan de estudios y
- \*los objetivos curriculares.

José A. Arnaz con su trabajo aporta aspectos que han sido significativos en la práctica del Diseño Curricular; para ello, cabe señalar textualmente lo que él considera que es aplicar el currículo, lo cual le ha sido de gran ayuda y reconocimiento:

Un currículo se está aplicando cuando realmente orienta, directa o indirectamente, todas las actividades particulares y concretas que constituyen un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo currículo es necesariamente una abstracción, pues en su elaboración no es posible, ni deseable, considerar todos los aspectos, todas las variables, la totalidad de alternativas; se toma en consideración sólo lo que se juzga

(bien o mal) como lo más importante. Por lo anterior, aplicar un currículum es, también necesariamente, adaptarlo a casos concretos, a determinados alumnos en un tiempo determinado, "el aquí y ahora". Desde luego, las experiencias de aprendizaje que planean y conducen los profesores varían de acuerdo con circunstancias concretas que ellos deben reconocer ("nivel" de alumnos, intereses, tiempo disponible, etc.); es decir, los profesores adaptan el currículo al seleccionar "cómo" los alumnos podrán aprender. Pero también lo hacen en lo que se refiere al "qué" han de aprender los educandos, y a la manera de averiguar si se han producido los aprendizajes esperados. Ciertamente, los objetivos de aprendizaje contenidos en las cartas descriptivas han de ser los que deben lograr como mínimo los educandos, pero tenemos que reconocer la presencia de circunstancias que pueden obligar, literalmente obligar, a adaptar las cartas en ese aspecto, es decir, en cuanto a los objetivos por alcanzar; ello ocurre, por ejemplo, cuando se forman (intencionalmente o no) grupos de alumnos excepcionalmente capaces (o lo contrario), por suspensiones repetidas de las actividades.

La aplicación de un currículo, es decir, su adaptación, es la ocupación y responsabilidad principal de los profesores pues ellos son quienes toman las muchas decisiones particulares que se necesitan para ello. Deben decidir sobre las experiencias de aprendizaje, pero con base en decidir previamente (y éstas son las decisiones más importantes) para cada grupo de alumnos, si pueden o no intentar lograr los objetivos establecidos para los cursos, o se tiene que hacer alguna modificación en algún sentido a tales objetivos (incrementar su complejidad, reducir su número, alterar su secuencia)

Los profesores están en las instituciones educativas para servir de apoyo en el aprendizaje de los educandos, pero no de cualquier aprendizaje, sino justo del que contribuye al logro de los objetivos curriculares y con ello a la atención de necesidades a las que un proceso de enseñanza-aprendizaje puede coadyuvar en su satisfacción. El apoyo de los profesores consiste, cuando el proceso está en marcha, en adaptar el currículo a las circunstancias concretas, reales, de tal manera que los educandos al egresar del proceso tengan las características esperadas.

En la aplicación del currículo también interviene, y directamente, el subsistema administrativo; las siguientes acciones, que éste realiza, son ejemplos de ello:

- Establecer los momentos en los que se iniciarán y terminarán los períodos lectivos.
- Coordinar, supervisar y evaluar las actividades individuales y colegiadas de los profesores.
- Proporcionar los recursos didácticos requeridos en los diferentes cursos.

La repercusión e injerencia que tiene actividades de este tipo en la aplicación del currículo, es fácilmente observable cuando el mencionado subsistema no funciona eficientemente por alguna razón. Los profesores saben muy bien, por ejemplo, lo que significa en términos de adaptación del currículo disponer sólo de 50 o 60 % del tiempo previsto al elaborar las cartas descriptivas, a causa de "necesidades y problemas administrativos".

En general, los subsistemas administrativos de las instituciones educativas cumplen funciones auxiliares que deben estar orientadas a hacer posible la aplicación de la curricula. En cierta manera, prácticamente todas las

actividades administrativas son, también, la aplicación de un currículo, esto es, su adaptación a situaciones concretas; si el subsistema administrativos de las instituciones educativas cumplen funciones auxiliares que deben estar orientadas a hacer posible la aplicación de los currícula. En cierta manera, prácticamente todas las actividades administrativas son, también, la aplicación de un currículo, esto es, su adaptación a situaciones concretas; si el subsistema administrativo funciona bien, adapta el currículo sin deformarlo, sin provocar un uso deficiente de él que acabe por convertirlo en una mala guía por incoherente, inútil, etc.

Una muy importante actividad administrativa, la supervisión, debe ser desempeñada para hacer posible una eficiente aplicación del currículo. La supervisión debe servir para retroalimentar las decisiones que han de tomarse por y durante la aplicación, por lo que no debe ser considerada como una simple actividad burocrática sino como una actividad necesaria al desarrollo adecuado del currículo.<sup>109</sup>

---

<sup>109</sup> Arnaz José A. (2000) La Planeación Curricular. Editorial Trillas. México. 17 p.

## **CAPITULO VIII.**

### **Una Propuesta Curricular Diferente.**

El Diseño Curricular permite la comprensión amplia del quehacer educativo al reconocer los problemas sociales, culturales, económicos y políticos de la entidad y del profesor y el alumno, en el contexto de la realidad cotidiana en el ámbito escolar.

El Diseño Curricular de manera general define las líneas para la formación, pero cada alumno y cada profesor tienen un enfoque según su interpretación. El currículum puede ser muy ambicioso, pero efectividad dependen de la competencia académica del personal docente, cuya formación por lo general es una mezcla de lo anterior y lo nuevo de los programas planteados.

La práctica curricular y, en ella la práctica docente, está mediada y permeada por este histórico que se ha mantenido en el quehacer de instituciones de educación media superior y superior. Las contradicciones existentes entre el hacer y el decir son evidentes. Impera en la práctica educativa donde las tendencias de corte técnico han tenido un gran arraigo en los procesos curriculares y en las prácticas cotidianas.

Un plan de estudios recupera algunos aspectos de corte crítico, como la visión histórica de los sujetos, la visión crítica y dialéctica de la educación, y la relación teoría-práctica en el docente. Estos aspectos no son tan fáciles de llevarse a la práctica porque cada institución sobre la base de su nivel educativo, requiere de estudios cuidadosos y profundos para contextualizar en un "aquí" y un "ahora".

Puede haber diversas interpretaciones de un Diseño Curricular, desde la que considera un conjunto de metas, actividades y materias específicas para formar a profesores y alumnos, hasta la que propone una serie de pasos a seguir, para el

logro de ciertos objetivos en el plano de formación educativa. Pero lo que no se puede dejar de lado, es que no es suficiente tener planes y programas de estudio, que pretendan una homogenización del formar profesores, e integrar un proyecto institucional que permita espacios de reflexión, análisis y crítica del quehacer académico, cultural y social. Inevitablemente considerar el momento histórico-social, la vida cotidiana, el saber cotidiano y esencialmente, al individuo con su conjunto de necesidades reales.

La formación teórica y metodológica es una tarea compleja en la formación inicial de los profesores, se requiere buscar las condiciones para que los estudiantes se apropien de un cuerpo de nociones que les permita diferenciar enfoques teóricos y reconceptualizar sus propias nociones de lo educativo.

En la dinámica del trabajo cotidiano del profesor, no todo lo que está escrito en un Plan de Estudios se desarrolla y se transmite, ya que incluso el profesor crea otro programa. El Diseño Curricular pudiera diferir de la realidad donde laboran los profesores, que se da entre sus correspondientes contradicciones en la percepción de prácticas docentes heterogéneas y que todos los conflictos están presentes en las prácticas de los profesores. La idea del profesor, en como interpreta un programa que apoya la formación docente, su desempeño, el de las prácticas institucionales internas y externas. Todo esto permea las condiciones reales y la doble tensión que enfrenta el profesor en su trabajo docente.

### **1. Una propuesta teórica diferente.**

En este apartado, se expone el análisis del diseño curricular con base en los planteamientos teóricos de Agnes Heller acerca de las necesidades y la vida cotidiana, así como el análisis comparativo con el trabajo *La Planeación Curricular* de José A. Arnaz.

Se ha señalado con anterioridad que un Diseño Curricular no puede convertirse en una serie de pasos a seguir, con muchos factores que influyen

directa e indirectamente tales como las necesidades específicas de un individuo a una institución, independiente de las necesidades creadas que también suelen estar presentes, así como diversos elementos de la vida cotidiana, del saber cotidiano de las personas en un determinado momento histórico-social.

Es importante señalar que en el surgimiento de la teoría curricular, en sus inicios se concreta a los trabajos publicados primeramente por Tayler, después de la segunda guerra Mundial y esas elaboraciones teóricas fueron discutidas en la Asociación Nacional de Educadores Norteamericanos desde la década de los treinta, y que por diversas razones, las primeras publicaciones en inglés aparecen hasta la década de los cincuenta.

Considerando que la etapa inicial de la propuesta curricular se caracteriza por efectuar una discusión más sólida sobre los problemas de los planes y programas de estudio y programas. Si bien efectúan tal discusión a partir de plantear la necesidad de elaborar objetivos conductuales (Tyler), o refiriéndose a metas y especificaciones concretas (taba) delimitan un conjunto de determinaciones extensas para la definición de los objetivos.

De hecho proponen bases referenciales que permitan establecer los objetivos, ya sea a partir de un diagnóstico de necesidades (Taba), o de fuentes y filtros aplicados para su elaboración (Tyler), lo cual es particularmente significativo, ya que en la actualidad con la mitificación de los objetivos de aprendizaje, prácticamente se ha llegado a que estos tengan un valor por sí mismos en las propuestas curriculares.

Se considero importante señalar los inicios de forma general del diseño curricular, esto con la finalidad de que al hacer el siguiente análisis, quede claro que el considerar a Heller como base teórica de esta tesis fue para dar una nueva perspectiva que no se había trabajado y que representa un referente para revisar a José Arnaz y hacer reflexiones al respecto.

En los siguientes párrafos se exponen aspectos del trabajo de José A. Arnaz, haciendo un análisis propositivo de lo señalado por Heller, direccionado al Diseño Curricular como una nueva propuesta alternativa en el abordaje de la metodología del mismo.

José A. Arnaz plantea una "Composición del Currículo". Señala que "Los currícula difieren entre sí en razón de las circunstancias y características peculiares de los procesos de enseñanza-aprendizaje que norman". Y aunque los currícula difieren en nivel, duración de los estudios, los propósitos, etc., comparten una estructura o composición común y de los siguientes elementos:

1. Objetivos Curriculares.
2. Plan de Estudios.
3. Cartas Descriptivas.
4. Sistema de Evaluación.

Estos elementos que propone José A. Arnaz, los consideramos para hacer un análisis comparativo entre lo que propone José A. Arnaz y cómo se traduciría con base en las ideas de Heller.

En donde:

1. Los *objetivos curriculares* de José A. Arnaz serían comparados con la importancia de la vida cotidiana de Heller.
2. El plan de estudios de José A. Arnaz sería comparado con las necesidades específicas de Heller.
3. Las cartas descriptivas de José A. Arnaz serían comparadas con el saber cotidiano.
4. El sistema de evaluación, comparado con el conjunto de necesidades institucionales, creadas y reales (radicales).

Por ello se muestra el siguiente cuadro en donde se explican comparativamente los planteamientos de cada uno, con la intención de mostrar una alternativa teórica diferente para abordar el Diseño Curricular.

### Diseño curricular

José A. Arnaz	Agnes Heller
<p>Composición del Currículo</p> <p><b>1. Objetivos curriculares</b>            Son los propósitos educativos generales que se persiguen con un sistema específico, particular, de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Visto desde su enfoque.</p> <p><b>Importancia de la vida cotidiana.</b>            Donde el individuo desarrolla sus propósitos a partir de su interacción con lo social y su saber cotidiano, desarrollando procesos más significativos en su ser y hacer. Generándole una correspondencia y un equilibrio en su integridad humana, para el logro de sus metas y proyectos de vida profesional.</p>
<p><b>2. Plan de estudios</b>            Es el conjunto de contenidos seleccionados para el logro de los objetivos curriculares, así como la organización y secuencia en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje.</p>	<p><b>Necesidades específicas</b>            Del individuo en base a enfocarlas a las necesidades sociales.            Siendo esta necesidad social, una necesidad socialmente producida, es una necesidad de hombres particulares, tiene categoría de valor positivo, es una necesidad del hombre socializado, designa la media de las necesidades dirigidas a bienes materiales en una sociedad o clase, es</p>

	<p>la satisfacción social (no económica).  Las necesidades sociales son necesidades susceptibles de satisfacción, mediante la creación de instituciones sociales relativas a ellas.  por ejemplo: necesidad de aprender, de proteger la salud, de cultura de pertenecer a una comunidad.</p>
<p><b>3. Cartas descriptivas</b>  Son las guías detalladas de los cursos, es decir, las formas operativas en que se distribuyen y abordan los contenidos seleccionados.</p>	<p><b>Saber cotidiano</b>  Para Agnes Heller el "contenido" del saber cotidiano, es la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana.  Ella define "el saber cotidiano", como una categoría objetiva y al mismo tiempo normativa. Es objetiva en cuanto la suma del saber cotidiano de una época, de un estrato social, de una integración, es relativamente independiente de lo que de tal saber se convierte en patrimonio de un solo sujeto. Es normativa en cuanto que, para que un estrato o integración cumpla su función, es la totalidad de tal estrato o integración la que debe apropiarse de este saber cotidiano.</p>

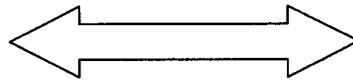
<p><b>4. Sistema de evaluación</b></p> <p>Es la organización adoptada respecto a la admisión, evaluación, promoción y acreditación de los alumnos. Mediante este sistema se regula el ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes, en función de los objetivos curriculares.</p>	<p><b>Conjunto de necesidades institucionales, creadas y reales (radicales).</b></p> <p>Las necesidades radicales son momentos inherentes a la estructura capitalista de las necesidades. Los portadores de las necesidades radicales son la clase obrera, la cual no tiene objetivos particulares y sus fines solo pueden ser generales.</p> <p>La propia alineación capitalista hace surgir en la conciencia de la alienación, las necesidades radicales.</p> <p>Siendo así que la conciencia (las necesidades radicales) es generada necesariamente por el capitalismo, y trasciende el capitalismo en su ser, y a través de su desarrollo hace imposible que la base de la producción continúe siendo capitalista.</p> <p>Se da la conciencia de alienación y la necesidad de superarla. En general de crear relaciones alienadas.</p>
--	--

## DISEÑO CURRICULAR

AGNES HELLER

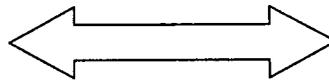
JOSÉ A. ARNAZ

VIDA COTIDIANA



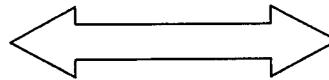
OBJETIVOS CURRICULARES

NECESIDADES ESPECÍFICAS



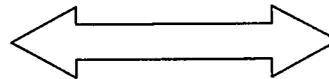
PLAN DE ESTUDIOS

SABER COTIDIANO



CARTAS DESCRIPTIVAS

CONJUNTO DE NECESIDADES INSTITUCIONALES, CREADAS Y REALES. (REALES)



SISTEMA DE EVALUACIÓN

Considerando los cuadros anteriores, se muestran algunos planteamientos de José A. Arnaz.

Para José A. Arnaz el currículo es "El plan que norma y conduce explícitamente un proceso concreto y determinante de enseñanza –aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa. Es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas estructurando en forma anticipada acciones que se quiere organizar; en otras palabras, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no las acciones mismas, si bien, de ellas se

desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan."<sup>110</sup>

Según José A. Arnaz, el currículo se compone de cuatro elementos:

1. Objetivos curriculares.
2. Plan de estudios
3. Cartas descriptivas.
4. Sistema de evaluación.

José A. Arnaz señala que el plan de estudios es sólo un elemento componente del currículo.

José A. Arnaz plantea la siguiente propuesta curricular. Este autor propone una metodología de desarrollo curricular que incluye las siguientes etapas sucesivas:

5. Elaboración del currículo, que a su vez consta de las siguientes fases:
  - a) Formulación de los objetivos curriculares: tomando como criterios esenciales la delimitación de las necesidades, las características del alumno al ingresar, la elaboración de un perfil del egresado y la delimitación de objetivos curriculares.
  - b) Elaboración del plan de estudios: por medio de la selección de los contenidos, la derivación de objetivos curriculares y la estructura del plan de estudios de acuerdo con los recursos.
  - c) Diseño del sistema de evaluación: para ello es menester definir las políticas del sistema de evaluación, determinar los procedimientos óptimos para efectuarla y caracterizar los instrumentos de evaluación necesarios.
  - d) Elaboración de las cartas descriptivas para cada curso: éstos deberán contar con la elaboración de los propósitos generales, de

---

<sup>110</sup> José A. Arnaz. *Op. cit.* 17 p.

los objetivos terminales, de la especificación del contenido, del diseño de experiencias de aprendizaje y de la definición de los criterios y medios para la evaluación.

6. Instrumentación de la aplicación del currículo, lo que implica:

- a) Entrenamiento de profesores.
- b) Elaboración de las formas de evaluación pertinentes.
- c) Selección y evaluación de los recursos didácticos.
- d) Ajustes del sistema administrativo y adaptación de las instalaciones físicas que hay o la adquisición de las necesarias.

7. Aplicación del currículo.

8. Evaluación del currículo. Implica la evaluación de los siguientes elementos:

- \*El sistema de evaluación.
- \*Las cartas descriptivas.
- \*El plan de estudios y
- \*los objetivos curriculares.

Estas etapas planteadas por José A. Arnaz muestran una forma sistemática y hasta cierto punto delimitadas de cómo propone un Diseño Curricular, haciendo mención a lo anterior la perspectiva de analizar una reestructuración del Currículo desde otra perspectiva tal como la que se mostró desde la perspectiva de análisis con Agnes Heller.

De manera esquemática José Arnaz muestra una serie de pasos a seguir para la realización de un Diseño curricular y se compara con lo que sería para Agnes Heller, señalando así que los elementos manejados por Arnaz han sido utilizados considerando su proceso práctico, por lo cual con base en el análisis

con Heller, se dejan de lado ciertos aspectos que a partir de no caer en tecnicismos sino más bien en reflexiones basadas en el Diseño Curricular, se consideran elementos claves como la importancia de la vida cotidiana y del saber cotidiano de las personas.

Uno de los aspectos diferentes entre ambos son precisamente las intencionalidades respecto al Diseño Curricular, cada uno desde su enfoque rescata elementos esenciales, sin dejar de lado la posibilidad de tener sus seguidores y sus críticos, lo cual es un parámetro adecuado en el rubro de las investigaciones sobre el Diseño Curricular.

Con esto se muestra la posibilidad de encontrar otra forma de abordar un Diseño Curricular puede ser práctico o no, analítico o no, finalmente el que pueda haber diversos puntos de vista no niegan la importancia de la proyección que tiene el Diseño Curricular en los contextos escolares de cualquier nivel. Es por ello que todo investigador dentro del ramo del Diseño Curricular tiene bases, fundamentos y propuestas nuevas para confrontar otras propuestas y situaciones que ameriten modificaciones, cambios y reestructuraciones en el campo del Diseño curricular.

## CONCLUSIONES

La investigación que dio sustento a este trabajo de tesis mostró para algunos investigadores que no es un tema ideal, obviando aspectos específicos, dado que siempre se considera que en cualquier tema están inmersos los seres humanos, quienes son racionales, calculan y actúan con base en medios y fines previamente pensados y casi nunca espontánea o pasionalmente, o que actúan por el impulso de un móvil externo, móvil que influye fuertemente sobre sus actos, en condiciones objetivas, que finalmente la o las personas tienen una condición histórica que cumplir, en tanto, el saber cotidiano, la vida cotidiana y las necesidades personales y sociales.

Se considero a Heller desde esta perspectiva para analizar el Diseño Curricular, con la propuesta de ver más allá de lo que se plantea en el Plan Curricular de José A. Arnaz, ver como es percibido, vivido, actuado por las personas que están dentro y fuera de la estructura de un Diseño Curricular, en un ambiente educativo y fuera de el.

Este trabajo de tesis, más allá de ser una investigación bibliográfica y dar una propuesta teórica al contexto del Diseño Curricular, pretende propiciar niveles de reflexión desde lo filosófico, sociológico y psicológico, dentro de un contexto educativo que implica alumnos e instituciones educativas en donde se discute y problematiza todo lo existente en una sociedad específica.

Además con los aportes de Heller, se considera que lo pasional y lo basado en tradiciones transcurre fuera de los recintos escolares, espacios permeados por la espontaneidad, el sentido común y las tradiciones, cosas que llenan parte de la vida cotidiana de las personas. Y sin embargo, se tiene que agregar que lo pasional, lo poco reflexionado y las tradiciones, también se recrean o construyen dentro de los espacios escolares.

De igual forma, si todos los acontecimientos sociales que transcurren en el interior de las instituciones escolares guardaran correspondencia entre medios y fines, entonces el azar, la aventura, el juego y todo lo espontáneo y que supuestamente no tiene sentido, no aparecería nunca. Pensar que las acciones y los actos que se desarrollan en la vida escolar responden exclusivamente a la correspondencia entre medio y fines, es olvidar que si existe movimiento, contradicción y tensión, es porque hay vida; eso significa que todo ser humano encuentra y llega a transitar, a lo largo de su existencia por una serie de caminos poco pensados. La vida se programa por medio de proyectos específicos, pero siempre tiene un límite de certeza para su realización porque lo inesperado aparece en cualquier momento.

Esto permite destacar la importancia del concepto de particular entero desarrollado por Agnes Heller, para entender lo problemático de la docencia y del profesor. Tal reflexión permite la interpretación de la actividad del profesor que consiste en aprehender el sentido de esta práctica social, dejando al margen el deber o la afición que usualmente se adjudica a ese actor social. Hay que considerar, que actualmente existe la creencia de que los problemas educativos dependen exclusivamente de las políticas educativas nacionales e internacionales, como también del proceso de globalización económica. Algunos más moderados señalarán lo estructural, pero delimitado a los espacios escolares específicos, por ejemplo: los reglamentos, los contenidos de un programa, o bien el currículum. Pero en todos los casos, ponderar lo estructural y olvidar la intencionalidad de los seres humanos implica olvidar las mediaciones que permiten comprender las particularidades.

No se entienda que la posición personal es la ponderación de lo singular, sólo se desea señalar que es necesario considerar ambos componentes. La vida cotidiana está determinada históricamente. Vida cotidiana e historia son componentes de una misma cosa. No están separadas sino que actúan

mutuamente, porque no hay historia sin vida cotidiana, ni ésta sin historia. Lo excepcional está necesariamente imbuido de vida cotidiana. El ser humano está inmerso en todo, por ello, si el individuo comparte adecuadamente esto, es acorde con la misión que se le adjudica a través variadas imágenes imperantes en una sociedad particular.

Se llevaron a cabo ciertos enfrentamientos con el hecho de darle a esta tesis un realce que diera valor a la calidad de los conceptos investigados, así como el no caer en una investigación meramente cuantitativa que sólo encerraría un momento en la historia, y no se generarían niveles de reflexión que permitan trascender en la historia y práctica del Diseño Curricular.

Hay que considerar que los términos que aparecen en las investigaciones específicas son la reproducción o la resistencia, la educación para el orden y para la crítica; el profesor que enajena, el que se forma y el que no se preocupa, etc. En todos los casos se parte de supuestos, porque se considera que los profesores son, o deberían ser, individuos ideales, personas que actúan racionalmente, encaminados por un sendero de medios y fines, así como guiados por valores académicos venerados que los orientan para cumplir su misión, o bien, por un móvil exterior a su significatividad. Y en ninguno de estos casos se busca comprender el sentido de las actualizaciones específicas en un determinado escenario escolar, actuaciones que corresponden a significatividad, a escenarios y a biografías.

En otras palabras, no se analiza al actor en su escenario histórico, con las circunstancias coyunturales que lo rodean y con la interpretación particular que él le adjudica desde su situación biográfica; lo anterior, indica que la interpretación es pertinente. Lo que se presenta al ser humano, es en sí mismo una elaboración complicada, resultado de su participación en la construcción de su mundo. Hasta el acto más elemental es en sí mismo una elaboración social, porque se realiza con los otros, con los cercanos y con quienes se establece una relación cara a

cara y cultural, porque responde a grupos con tradiciones específicas y dentro de un escenario social que es un mundo de significatividad.

En consecuencia, para interpretar la práctica del profesor es necesario apoyarse en otras nociones: a) el profesor es un individuo histórico, o un particular, porque así es el mundo que lo rodea, b) el ser un individuo particular lo hace actuar en su vida cotidiana de manera racional no como racional, c) el profesor es un particular que actúa como hombre entero porque es portador de valores, juicios, prejuicios y de contenido afectivo y tensión emotiva, d) la docencia es una práctica social que puede interpretarse desde su constante histórica o desde su concreción social.

Es por ello que los aportes de Heller son y serán siempre importantes en cualquier contexto, ya sea en el Diseño curricular o algún otro. La importancia de la vida cotidiana siempre será considerada por el hombre que tendrá necesidades surgidas de su entorno social.

Se mostró textualmente lo que José A. Arnaz señala respecto a la aplicación del currículo, y aunque lo que propone puede ser de utilización práctica, sólo menciona de forma muy general aspectos relacionados con la realidad contextual que implica la vida cotidiana de los individuos a los cuales se les aplicará un Diseño Curricular; es por ello que el haber considerado a Heller para hacer un análisis distinto, se mostró nuevamente que el abordar el Diseño Curricular revela panoramas teóricos pedagógicos, sociológicos, filosóficos, entre otros, cada vez más amplios, y que lo importante es estar con la apertura de recuperar todo aquello que permita buscar nuevos aportes, nuevas perspectivas y nuevos enfoques en la construcción teórica y práctica de los Diseños Curriculares.

Lo anterior, con la finalidad de estar proponiendo situaciones diversas a un contexto en donde el ser humano se ha distinguido por ser altamente participativo, es decir, al contexto de la educación, donde no sólo es la información, sino la

formación y la transformación de los seres humanos que están en constante búsqueda de encontrar aquello que les permita ubicarse, valorarse y entender el mundo que los rodea; por lo que resulta muy significativo la manera en que Heller valora la esencia de la participación humana en todo contexto, y adquieren mayor trascendencia sus aportes sobre la vida cotidiana, las necesidades, el saber cotidiano y la esencia de una filosofía de vida, aspectos tan necesarios en la actualidad, en donde no solamente los seres humanos estén rigidizados a procesos mecánicos, sino abiertos al reconocimiento de su capacidad de seres racionales y sensibles en un mundo de constantes cambios y transformaciones continuas.

En este sentido, esta investigación pretende haber propiciado no sólo reflexiones sino motivación a acciones concretas y reales en el hacer de la vida cotidiana de las personas que estén inmersas en un contexto tan diverso como lo es el de la educación. En especial a quienes el diseño curricular les ha inquietado para llevarlo hacia reestructuraciones constantes, con base en las necesidades humanas y sociales en la vida cotidiana de este siglo XXI, y en las futuras transformaciones en las instituciones educativas, a partir de Diseños Curriculares más adecuados a las necesidades de los individuos involucrados en ellos, tales como alumnos, maestros, administrativos, etcétera, quienes proyectarán en lo social el verdadero efecto transformador propiciado por Diseños Curriculares que contengan verdaderas propuestas teórico-prácticas, equilibradas con las necesidades reales de los individuos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L.** (1985). *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado*. Ediciones Pepe, Medellín, Colombia.
- Aristóteles.** (1998). *Ética Nicomaquea*. Política. Editorial Porrúa, México.
- Arnaz, José. A.** (2000). *La planeación curricular*. Editorial Trillas. 7ª. Reimpresión. México.
- Bartolomé, M., Ferreiros, P., Fondevil, J. M. y Morilla, M.** (1985). *Educación y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo*. Narcea S. A. de Ediciones, Madrid, España.
- Bruner, J.** (1997) *La Educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje – visor. Madrid.
- Castillo, T., J. A.** (1988). *El currículo escolar como ejercicio del poder*. Tesis del CIIDET. Querétaro, México.
- Coll, C. y otros.** (2000) *El Constructivismo en el aula*. Editorial Graó. 12ª. Edición. España.
- Dewey, J.** (1978). *Democracia y Educación*. Editorial Losada, S. A. Buenos Aires, Argentina.
- Díaz Barriga, A.** (1995) *Didáctica, aportes para una polémica*. 3era. edición, Aique, España.
- Díaz Barriga, A.** (1999). *Didáctica y Currículo*. Paidós Educador, México, D. F.
- Díaz Barriga, F. y otros.** (1992) *Metodología del Diseño Curricular para la Educación Superior*. Editorial Trillas, México.
- Diccionario de la Ciencias de la Educación.** (1995). Editorial Aula Santillana, Madrid. España.
- Diccionario Filosófico Alfabético.** Internet.
- Diccionario Larousse Ilustrado.** (1991). Ediciones Larousse, México, D. F.
- Durkheim, E.** (1974). *Educación y Sociología*. Schapire Editor. Colección Tauro., Buenos Aires, Argentina.

**Elliot, J.** (1997) La investigación – acción en la educación. Editorial Morata. Madrid, España.

**Enciclopedia de la Psicopedagogía.** (2000). Pedagogía y Psicología. Editorial Océano Centrum. Barcelona España.

**Sánchez Vázquez, A.** Ética. (1988). Universidad Autónoma de Querétaro.

**Ferrater, M. J.** (1994) Diccionario de Filosofía. Editorial Ariel, S. A. Barcelona, España.

**Freire, P.** (1980). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores, México.

**Freire, P.** (1980). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores, México.

**Furlan, A.; PASILLAS, M.A.** (Comp.) (1989) "Desarrollo de la investigación en el campo del currículo". ENEPI-UNAM. México.

**García G. J.** (1988) Ética. Edición Universidad Autónoma de Querétaro. México.

**Giroux, H.** (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Editorial Paidós, México.

**González Casanova, P.** (1999) Ciencias Sociales: algunos conceptos básicos. Editorial Siglo XXI . México.

**Habermas J.** (1989). Teoría de la acción comunicativa. Trad. Jiménez Redondo. Editorial Taurus. Buenos Aires, Argentina.

**Habermas, J.** (1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Península, Barcelona.

**Habermas, J.** (1990). Pensamiento Posmetafísico. Editorial Taurus Humanidades. México.

**Habermas, J.** (1991). Habermas y la modernidad. Editorial Cátedra. Colección Teorema. Madrid, España.

**Habermas, J.** (1996) Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Ed. Red Editorial Iberoamericana. (REI) México.

**Habermas, J. Foster, H., Braudillard, J. y otros.** (1989). La posmodernidad. Editorial Kairós Colofón S. A., México.

**Heller, A.** (1984). Historia y Vida Cotidiana. Trad. M. Sacristán. Editorial Grijalbo. Barcelona, España.

**Heller, A.** (1986). Teoría de las necesidades en Marx. 2da. Edición. Editorial Península. España.

**Heller, A.** (1994). Sociología de la vida cotidiana. 4ª. Edición. Ediciones Península. Barcelona, España.

**Heller, A.** (1998). ¿Puede estar en peligro la vida cotidiana?. Editorial Península. Barcelona, España.

**Heller, A.** (2002). Teoría de la Historia. 6ª. Edición. Editorial Fontamara.

**Heller, A.** (2004) Teoría de los sentimientos. Ediciones Coyoacán, S. A. de C. V. México.

**Herbart, J. F.** (1935). Pedagogía General. Editorial Espasa – Calpe, S. A. Madrid, España.

**Hilgard E. y Bower G.** (1979). Teorías del Aprendizaje. Editorial Trilías. México.

**Jackson, Ph. W.** (1996). La vida en las aulas. Editorial Morata, Madrid España.

**Kemmis, S.** (1998). El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata, S. L., Madrid, España.

**Locke, J.** (1976). Pensamientos sobre educación. Editorial Akal, Madrid, España.

**Lundgren, U. P.** (1997). Teoría del currículo y escolarización. Ediciones Morata, S. L. Madrid, España.

**Lyothard, J. F.** (1987). La condición posmoderna. Editorial Cátedra, Madrid, España.

**Malo, S.** (1998). La calidad de la Educación Superior en México, una comparación internacional. UNAM – Porrúa, México.

**Ochoa, O. J. A.** (2002). Ensayos sobre Educación. Formación de profesores. Publicación del SUPAUAQ. Querétaro, México.

**Pérez G. A. y Sacristán S. J.** (1999) Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. 8va. Edición. Editorial Morata. Madrid, España.

**Ponce, A.** (1982). Educación y lucha de clases. Editores Mexicanos Unidos. México.

**Robles, M.** (1988). Educación y Sociedad en la Historia de México. Siglo XXI Editores, México.

- Rousseau, J. J.** (1999) Emilio o De la educación. Editorial Porrúa, México.
- Sacristán, G., Pérez G., A. I.** (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata, S. L. Madrid, España.
- Sacristán, J. G.** (1997) El Currículum: una reflexión sobre la práctica. 7ª. Edición. Editorial Morata. Madrid, España.
- Sanchez Vazquez Adolfo.** (1988) Etica. Editorial Grijalbo. México
- Savater, F.** (2002). El valor de educar. Editorial Ariel. México, D. F.
- Savater, F.** (2003). Ética para Amador. Editorial Planeta Mexicana, S. A. de C. V. México.
- Snyders, G.** (1972). Pedagogía progresista. Ediciones Marova, S. L. Madrid, España.
- Spinoza, B.** (1980). Ética. Editorial Aguilar. Argentina.
- Taba H.** (1976). Desarrollo del Currículo, teoría y práctica. Troquel, Buenos Aires, Argentina.
- Weber, M.** (1972). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Editorial Península. Barcelona, España.