

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

EL TRATAMIENTO DEL CONOCIMIENTO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR



Tesina que presenta Amalia Nivón Bolán
para obtener el grado de Licenciado en
Pedagogía.

VoBo
Yo Patricia Justo

Febrero de 1982

VoBo

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

27
1982
1211



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Sólo un espacio requiero
para expresar mi reconocimiento
a todos aquellos con quienes
he compartido mi actuar coti
diano. Espacio que deseo -
sea continuado en un trabajo
colectivo de amigos.

INDICE.

	Pág.
I N T R O D U C C I O N	1
1. CONOCIMIENTO, CIENCIA Y SOCIEDAD.	
1.1. Diferentes teorías del conocimiento.....	4
1.2. Conocimiento científico.....	11
2. EDUCACION, CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD.	
2.1. Relación entre Filosofía y Educación.....	13
3. ANALISIS DE LA PRACTICA EDUCATIVA INSTITUCIONAL.	
3.1. Escuela, conocimiento y sociedad.....	25
3.1.1. Algunos aspectos de su problemática.....	25
3.2. Universidad, conocimiento y sociedad.....	32
3.2.1. Consideraciones teóricas.....	32
3.2.2. El proyecto modernizador.....	38
4. DISTINTAS POSICIONES DE ENSEÑANZA Y DE ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS.	
4.1. Análisis de algunos modelos de enseñanza.....	47
4.1.1. La didáctica en la Escuela Tradicional.....	50
4.1.2. La didáctica en la Nueva Escuela.....	53
4.1.3. La didáctica en la Tecnología Educativa.....	57
4.2. Análisis de algunos modelos de organización.....	62
4.2.1. Diseño curricular por Materias.....	62
4.2.2. Diseño curricular por Areas.....	64
4.2.3. Diseño curricular por Módulos.....	66
C O N C L U S I O N E S.....	72
O B R A S C O N S U L T A D A S.....	75

INTRODUCCION.

El presente trabajo constituye un primer intento por abordar el problema del conocimiento en el nivel de enseñanza superior. Pretende reflexionar sobre las condiciones educativas en que elementos como la producción del conocimiento, en su vinculación con la ciencia y la filosofía, el carácter institucional y pedagógico de la educación, y las formas administrativas y metodológicas de distintas currícula, configuran un determinado modo de operar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Considero que estos elementos en su conjunto sólo constituyen una parte del complejo actuar educativo y que por ello este trabajo puede ser válido en la medida que sea contemplado dentro de un contexto más amplio, en donde condicionantes de carácter económico, político, cultural, psicológico, ideológico e histórico nos conducirían a plantear mayores niveles de profundidad en el conocimiento de la práctica educativa en la escuela.

Resulta una tarea compleja para el pedagogo enfrentarse al estudio de una práctica social como lo es la educación por la íntima relación que tiene ésta con áreas del conocimiento de otras disciplinas científicas. Lo que significa que requiere esforzarse mucho más por definir su propio campo de trabajo sin caer en un nivel de generalidad que no logre explicar e influir en una práctica particular, ni en un reduccionismo que sólo aborde partes aisladas de ésta. A mi modo de ver, este es uno de los problemas actuales que enfrenta la profesión por lo que creo necesario trabajar en el nivel teórico de la práctica

educativa a fin de cuestionar y vincular al pedagogo a una problemática conocida por él.

Al comienzo de este trabajo me encontraba con una serie de preguntas alrededor del conocimiento que se transmite y aprende en una universidad ¿Dónde surge el conocimiento que se transmite en una universidad? ¿Qué tiene que ver con las funciones que debe cumplir esta institución? ¿Cómo es enseñado y aprendido por la comunidad universitaria? ¿Qué implicaciones genera el tratamiento del conocimiento en la vida diaria y profesional? ¿Existen diferencias significativas entre la universidad y otros sectores educativos que determinen el tratamiento del conocimiento? ¿La Pedagogía determina las formas de relación entre los profesores, contenidos y alumnos y otras?

Así, me propuse trabajar algunas de ellas al desarrollar ciertas líneas de reflexión, las cuales constituyen los cuatro capítulos de lo expuesto en el trabajo. Cada uno puede ser visto de modo independiente uno de otro, pero los cuatro dan una idea total de lo que se pretende. Los dos primeros capítulos nos introducen al estudio de las relaciones que existen entre los diferentes modelos de construcción del conocimiento, y su vinculación con el trabajo científico, así como una perspectiva desde el punto de vista filosófico del marco del "deber ser" educativo. En la tercera parte se conforma un análisis sociológico de la escuela y sus manifestaciones dentro de la universidad, y en el último capítulo se incluye el estudio de algunos modelos educativos que permiten explicar las diferentes relaciones que se generan alrededor del docente, contenido y alumno, y algunas formas de organización del conocimiento en el plano administrativo-institucional.

Al final de este trabajo se muestran algunas conclusiones, donde se exponen las consecuencias teóricas que el análisis generó; las cuales, al igual que los planteamientos expuestos en todo el trabajo, expresan niveles de logro que no pueden ser tratados como acabados o absolutos. Es importante seguir reconstruyendo esta experiencia a través de otras a fin de introducirnos cada vez más en el terreno de la investigación práctica-teórica.

1. CONOCIMIENTO, CIENCIA Y SOCIEDAD.

1.1. Diferentes Teorías del Conocimiento.

Afirmar que las formas de pensamiento del hombre están alejadas de las condiciones de existencia humana y concretizadas a través del trabajo, modos de propiedad y organización social y política de la producción e instrumentos y técnicas de trabajo, sería tanto como negar el proceso de vida de los hombres.

Esto ha sido uno de los obstáculos principales en que ha incurrido la filosofía alemana, afirma Marx, al cuestionar la relación del hombre y el mundo. No se trata, pues, de hacer especulaciones sobre el hombre y el mundo real a partir de premisas basadas en la moral, la metafísica u otras formas de conciencia, sino de exponer las condiciones de estas formas de pensamiento conforme el desarrollo histórico de los hombres. (1)

Por tanto, la historia de las formas de conocimiento, manifiesta en diferentes disciplinas, constituye concepciones filosóficas diversas, las cuales son expresión de los intereses de clase y concepciones ideológicas de una época determinada.

Por lo anterior, conviene hacer algunas referencias de las principales corrientes de pensamiento que han sido desarrolladas a través del tiempo y que actualmente continúan vigentes en las formas de apropiación del mundo.

Adam Shaff realiza una serie de estudios al respecto señalando que desde el punto de vista gnoseológico se distinguen tres modelos teóricos fundamentales que explican el proceso de conocimiento, que a su vez corresponden a corrientes filosóficas históricamente definidas (2). El primer modelo corresponde a una concepción mecanicista del mundo donde el sujeto conoce el mundo mediante la contemplación y recepción de estímulos del medio exterior, el segundo hace hincapié en la actividad del sujeto como única fuente posible de conocimiento y, el tercer modelo que establece que el conocimiento es consecuencia de las formas de relación de los hombres y el mundo en un sentido dialéctico.

El abordaje de la problemática por este autor parte de considerar tres elementos principales que aparecen en todo proceso de conocimiento: un sujeto que conoce o cognoscente, un objeto de conocimiento y un conocimiento que aparece como producto de la relación cognoscitiva.

El primer modelo tiene sus principios en la teoría del reflejo, que señala que el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto, siendo éste un agente pasivo. El conocimiento que se desprende de este proceso es un reflejo o copia del objeto, "reflejo cuya génesis está en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto". (3)

2. A. Shaff. Historia y verdad p.p. 82-83

3. Ibidem pág. 83.

Es decir, que el sujeto sólo puede conocer aquello que es posible que entre por el campo perceptivo del sujeto. El hombre en este sentido, se apropia de la realidad mediante la inserción mecánica de los elementos que le rodean logrando con ello una condición adaptativa a su medio. El sujeto es así una suma de los objetos que logra calcar del medio. Actúa como agente receptivo y acumulativo de experiencias como si fuera un espejo o recipiente al cual haya que llenar. Lo único a lo que habría que prestar cuidado sería a las diferencias individuales del campo perceptivo a fin de garantizar la recepción y conservación de los conocimientos adquiridos.

Si bien es cierto que esta forma de pensamiento reconoce la realidad objetiva del objeto de conocimiento y la capacidad perceptiva del sujeto para que el conocimiento se produzca, ocurre también que cae en un reduccionismo, ya que le otorga al objeto y al sujeto de conocimiento características constituidas por la apariencia. Es decir, le atribuye a la relación sujeto-objeto un tipo de actividad lineal o continuista en tanto que el conocimiento que se produce es copia fiel de los elementos aparentes que denota el objeto, restringiendo, además, las potencialidades humanas del sujeto que conoce para actuar en la realidad a través de su transformación.

Actualmente, esta concepción está íntimamente asociada al concepto clásico de verdad, según el cual un juicio es verdadero en tanto lo que enuncia concuerda con la percepción del objeto. Concepto de verdad que algunos sectores de diversas disciplinas científicas sustentan.

Encontramos ahora un planteamiento opuesto al anterior; si antes el objeto era la única fuente posible que determinaba la creación del conocimiento, en este momento le corresponde al sujeto asumirlo. Se desarrolla, señala Adam Shaff, el lado activo de la filosofía y, por consiguiente, en la teoría del conocimiento (4). Pero igualmente se nos presentan graves problemas que no pueden pasarse por alto. Por un lado, se niegan las condiciones objetivas propias del objeto de conocimiento e independientes de la subjetividad del sujeto que conoce. Lo que trae como consecuencia conocimientos subjetivos e ideales con una carga de verdad que es difícil de sustentar en la práctica. Por otro, el objeto al pasar a ser instancia y condición de las ideas del sujeto es fácilmente deformado o encubierto, lo que implica un estado de enajenación del sujeto tanto en el plano de la reflexión como en su relación diaria con el objeto.

Finalmente, la tercera postura acerca del conocimiento es una síntesis de los modelos mecanicista-sensualista y materialista-idealista. Modifica la teoría del reflejo proponiendo "Una relación cognoscitiva en la cual el sujeto y el objeto mantienen su existencia objetiva y real a la vez que actúan el uno sobre el otro" (5). Pero, a diferencia del idealismo, considera al sujeto y al objeto en el marco de una práctica social sometida a condicionamientos diversos que introducen en el conocimiento una visión social e histórica de la realidad. Este modelo hace referencia a la concepción marxista sobre el

4. Ibidem. pág. 85

5. Ibidem. pág. 86

problema de conocimiento.

El conocimiento surge de este modo, a partir de la práctica social del sujeto y de la relación que se da entre él y el objeto, destacando además al sujeto como el elemento que puede ejercer una influencia transformadora en el proceso de conocimiento de la realidad, y en la realidad misma.

En este sentido, el conocimiento es un proceso en el que sujeto y objeto conforman una unidad de contrarios estableciéndose en una relación dialéctica. Para el materialismo dialéctico lo fundamental en todo proceso de conocimiento es el acto transformador, considerando que la realidad no es algo a lo cual hay que apropiarse de manera dada, como si no existieran otras formas de conocer o de relacionarse con el mundo objetivo.

El modelo del materialismo dialéctico parte del hecho que el hombre y todas las manifestaciones de éste en la naturaleza y medio social es el resultado del desarrollo histórico-social de los hombres. El sujeto de conocimiento no es el individuo aislado, sino es el sujeto que vive en relación social con otros sujetos tal y como las condiciones reales de su existencia determinan que sea. (6)

El conocimiento es, de este modo, un proceso histórico y social y los criterios de verdad son, asimismo, procesos objetivos o verdades relativas a los que los objetos se ven referidos. Debido a que

6. J. Labastida. Producción, ciencia y sociedad. pág 9.

los objetos no están remitidos a fenómenos de antemano dados y externos, los juicios de verdad no pueden adquirir esa valoración absoluta. Estos por tanto, sólo tienen significación en la medida que se conciba a la realidad como práctica objetiva.

Toca ahora analizar la vinculación entre las diferentes formas de concebir el conocimiento y el actuar de la práctica científica. Ahora bien, hemos observado que existen diferencias entre los tres modelos analizados por Shaff tanto en las formas de considerar al sujeto, el objeto y el conocimiento que se produce de la relación; así como en los criterios que determinan un juicio de verdad y algunas de sus consecuencias.

Toca ahora analizar cómo surge el conocimiento científico a diferencia del conocimiento común, sus restricciones y su forma de operar a nivel ideológico.

Para Kósík, el hombre es un ser que actúa objetiva y prácticamente, "que despliega su actividad práctica con respecto a la naturaleza y los hombres y persigue la realización de sus fines e intereses dentro de un conjunto determinado de relaciones sociales" (7). Esto nos conduce a plantear que los hombres ejercen en un primer momento una relación práctica-utilitaria con las cosas, en donde la realidad se manifiesta como un mundo de medios, fines, instrumentos, exigencias y esfuerzos. En este sentido, el hombre "crea sus propias representaciones de las cosas y elabora un sistema correlativo de conceptos con el que capta y fija el aspecto fenoménico de la realidad". (8)

7. K. Kósík. Dialéctica de lo concreto. pág 25.

8. Ibidem p.p. 25-26

Existe pues, una relación muy estrecha entre el conocimiento común y el conocimiento científico, siendo ambos producto de una práctica social, en donde el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento están íntimamente relacionados pero bajo prácticas diferentes.

La práctica cotidiana genera una forma de pensamiento que expresa la forma ideológica del obrar humano. Es decir, el conocimiento que surge de las primeras experiencias sensoriales nos aproxima a una primera forma de identificar el mundo inmediato y es ampliamente difundido a través de la transmisión oral de una generación a otra. De tal forma que todos los hombres que conforman una comunidad puedan reconocer en el conocimiento común su vida diaria.

El conocimiento científico, por su parte, pretende plantear criterios de verdad lo más justos y estables posibles conforme las condiciones estructurales que de cada época va presentando. Es decir, el conocimiento científico de una sociedad es aquél que ha logrado delimitar, clasificar de modo organizado y objetivo aquellos fenómenos o hechos alcanzables para el hombre. Los problemas que se desprenden de esto son ¿Cómo se selecciona el objeto? ¿Bajo qué óptica se le describe y somete a análisis? ¿Con qué criterios se le clasifica y, una vez hecho esto, qué consecuencias o expectativas ofrece el conocimiento a la sociedad?

Los problemas son complejos y requieren de atención. Existen muchos estudios que abordan la problemática bajo diferentes ángulos que no

detallaré. Sólo plantearé algunas consideraciones que a mi modo de ver contextualizan la problemática. (8)

1.2. Conocimiento Científico.

El conocimiento científico se desarrolla a través de una práctica histórica, por lo que las reglas bajo las cuales se rige cambian, se modifican y son redefinibles. La verdad está en función de las reglas que en el momento en que se produjo ese conocimiento legitimaban el conocimiento producido como científico.

El conocimiento científico se genera mediante cortes o rupturas que aparecen por una especie de necesidad de develar otras formas de conocimiento que permitan aproximarnos a la realidad. Pero en ocasiones esto es defícil debido a una concepción metodológica rígida del trabajo científico.

Cuando se presenta al método científico no como el proceso histórico y por tanto transitorio de una actitud de búsqueda y construcción de conocimientos por distintos procedimientos, sino como algo supra-histórico o ahistórico que legitime de una vez para siempre el conocimiento producido, se están rechazando diferentes modos de vincularse a la realidad.

8. Ver a: T. Vasconi. Sobre algunas tendencias en la modernización de la Universidad Latinoamericana y la formación de investigadores en Ciencias Sociales. C. Alvarez, etal. El silencio del saber. N. Braunstein. Psicología: ideología y ciencia. G. Vainstein. Curso sobre la relación teoría-práctica, la formación de docentes e interdisciplinaridad. ENEP-Zaragoza.

La creación de conocimientos radicalmente nuevos no se genera mediante un tipo de práctica científica lineal y acumulativa, pues esto lo único que da por resultado es una especie de sacralización simbólica y técnica de la construcción del conocimiento científico.

Los investigadores constituyen una instancia social institucionalizada cuyo poder de élite se vincula con quienes comparten su forma de conocer el mundo y requieren de su participación en el progreso social. En este sentido, la producción de conocimientos constituyen hoy una gran empresa cuya mercancía es parte de una demanda real de mercado, sea éste armamentista, automotriz, etc.

Lo importante es que puede ser absorbido por las condiciones actuales de la producción.

Algunos planteamientos de la escuela neopositivista y de la filosofía analítica sustentan que la ciencia es instrumento del progreso económico a través de una atribución apolítica y neutral, y no de elemento de apoyo para la transformación de una nueva sociedad.

2. EDUCACION, CONOCIMIENTO Y SOCIEDAD.

2.1. Relación entre Filosofía y Educación.

Angelo Broccoli afirma que sí hay una crisis de la relación educativa, y no pueden existir dudas sobre el punto; ésta debe encuadrarse en un ámbito más vasto que afecta a la sociedad civil en su totalidad, pues no puede producirse una consideración de esta relación que escape a una reflexión más amplia sobre la condición del hombre en el mundo contemporáneo. (1)

La hipótesis con la que trabaja propone que no existe crisis de la relación educativa que no pueda ser atribuída a un cierto modo de entender y hacer filosofía.

Es decir, toda práctica educativa guarda dentro de sí diferentes formas de concebir el mundo y apropiarse de él, las cuales tienen su expresión y concreción en el "deber ser" de los discursos pedagógicos y la asimilación de pautas de conductas e interiorización de valores morales. Se podría decir incluso que la Pedagogía es filosofía en praxis, en tanto su objeto gnoseológico se remite a una práctica social y le atribuye a ésta tareas específicas a realizar en un cierto tipo de sociedad.

En los últimos años, el proceso educativo se ha visto envuelto por el pensamiento moderno de la capacidad creativa del hombre. Ya no basta con seleccionar, describir y clasificar un fenómeno, toca ahora preocuparse por imprimirle un sello de creatividad.

1. A. Broccoli. Ideología y educación. pág. 9

Tal demanda ha surgido, como señala Broccoli, de las condiciones históricas que la burguesía requiere para preservar su propia condición de dominio. Pero, ¿cómo asignarle en la práctica un carácter creativo al acto educativo, cuando al sujeto por las relaciones materiales de vida le son separadas sus capacidades genéricas, y el conocimiento se le presenta como realidad fragmentada?

Existe pues, de este modo una problemática doble que habría que diferenciar. Por un lado encontramos en una relación educativa elementos discursivos que le imprimen cierta direccionalidad, en el caso anteriormente señalado se resalta la creatividad. Por otra parte, a veces los planteamientos filosófico-pedagógicos no tienen una real articulación debido a las contradicciones que existen entre éstos y las condiciones histórico y sociales en que se inserta la educación como es la división del trabajo, espacio interdisciplinario en el que cada quien está inserto, etc.

Estamos en un terreno en el que la filosofía se esfuerza por introducirse lo más armónicamente posible en la relación sujeto-objeto, pero cuando se da un desfase entre el deber y la práctica educativa se detectan rupturas que es necesario reconstruir, sea en el plano del deber ser de la sociedad, sea en el plano de la práctica cotidiana o en ambos.

Analícemos algunas posiciones filosóficas para ver sus implicaciones en la Pedagogía. Por ejemplo, Kant cuando habla de que la formación del hombre consiste en desarrollar las potencialidades

que la naturaleza le ha brindado hacia una perfectibilidad futura, habla también de educar a los niños no hacia el estado actual de la condición humana, sino en función de un futuro estado mejor de vida y sociedad. Planteamiento que deja entrever el proyecto de un modelo ideal de deber ser.

Hegel, por su parte, al hablar de cambio o transformación, no lo hace en relación al pensamiento, en tanto que el mundo no espera a éste para ser cambiado. La praxis es el medio indispensable para esta acción y mediante ella el hombre se construye como proceso. Para Hegel todo surge y se produce por la praxis; praxis del Estado absoluto, frente al cual los hombres son sólo condiciones de ese ser supremo.

De este modo, mientras Kant sostiene que los ideales educativos deben plantearse en dirección a un futuro mejor; Hegel afirma que el cambio o transformación del mundo no es a través del pensamiento o por mera voluntad, pues esto conduce a la alienación cuando se deja a un lado la praxis del sujeto. Pero también advierte que es mediante este estado de alienación como el sujeto puede reconocer su objetividad y superarla para alcanzar los valores del Estado absoluto.

La crítica que Marx hace del pensamiento de Kant es que éste cae en determinaciones conceptuales puramente ideológicas y postulados morales. Deja de lado el factor histórico y no toma en cuenta que sus concepciones "descansan sobre intereses materiales y sobre una voluntad condicionada y determinada por las condiciones

materiales de producción. Por eso Kant separa esta expresión teórica de los intereses por ella expresados;"convertía las determinaciones materialmente motivadas de la voluntad de la burguesía francesa en autodeterminaciones puras de libre voluntad humana, convirtiéndolas con ello, en determinaciones conceptuales puramente ideológicas y en postulados morales". (2)

Por el contrario, entre Hegel y Marx, a pesar de que ambos destacan la condición histórica como parte integrante de la naturaleza humana, lo que les distingue fundamentalmente es su modo de entender la historia. Para Hegel, las condiciones materiales son identificables con la alienación, y en este sentido, la superación de ella consiste en suprimirlas y transformarlas a través de la conciencia y el pensamiento. Para Marx, la alienación cobra un sentido diferente, pues ésta no coincide necesariamente con las condiciones materiales, sino cómo éstas han alterado y deshumanizado a los hombres. La historia no es la condición que hace al hombre captar los aspectos materiales, específicamente el trabajo, como elementos constituyentes del hombre, sino la condición que le permite comprender sus mecanismos y apropiarse de ellos para transformarlos. Sólo de este modo la alienación es superable, según el punto de vista de la historia en Marx.

Para Marx, el conocimiento auténtico no sólo es la captación de la realidad, sino su transformación y para ello el conocimiento de las condiciones históricas es fundamental. El conocimiento que se queda en mero discurso es tan criticable como cualquier otra forma de enajenación humana. Es más, habría de dudar de que por sí

2. K. Marx y F. Engels, La ideología alemana. Montevideo, Pueblos unidos, 1971, p.p. 225-226 En: A. Broccoli op. cit. pág.25

mismo este acto conduzca al conocimiento real; pues para que el acto de conocer sea objetivo habría que considerar las circunstancias y contradicciones que en la vida cotidiana de los hombres se producen, tanto desde el punto de vista económico, como político, cultural, -- psicológico o filosófico; en resumen, los diferentes modos en que adquirimos conciencia de este acto.

De este modo, resulta difícil e incorrecto pretender elaborar una -- teoría de la educación o del conocimiento que sirva para todos los tiempos, pueblos y circunstancias. Una teoría tan general de la educación así puede convertirse en abstracta y ahistórica, impidiendo con ello la elaboración de planteamientos más vivos y reales. Es por esta razón que la creatividad se vuelve indispensable en el tratamiento de una práctica educativa que intente analizar no sólo los aspectos perceptivos o contemplativos de un fenómeno, sino la actividad en que los sujetos y los objetos son a la vez que generadores, consecuencia o impedimento para el desarrollo de sus condiciones (3), de lo que se puede destacar lo vital que es ver a los hombres y la naturaleza como elementos conformadores de una misma realidad, y no como dos cosas opuestas o complementarias. Ambas son condiciones que hacen posible una praxis social.

Habrán momentos de condicionamiento y determinismo, en que -- "los hombres son productos de las circunstancias y de la educación, ..." (4) -

3. Primera Tesis sobre Feurbah de Marx.En: Idem. pág.43

4. Tercera Tesis sobre Feurbah de Marx.En: Ibidem pág. 44

los individuos asumamos prácticas cosificantes. Pero también existen circunstancias en las que la misma praxis histórica y social nos hace cambiar esas condiciones. De ahí que como una alternativa para ello "el propio educador necesita ser educado".(5) Es decir, el propio hombre para modificar el producto de sus condiciones debe constituirse en un ser práctico-crítico y constructor de una realidad diferente. No sólo debe conformarse con interpretar de diferentes modos el mundo, sino, y ahí radica la verdadera praxis, el transformarlo.

En este sentido, para Marx la praxis es un instrumento de liberación y, si la referimos al campo educativo, constituye el acto creativo de interpretar el mundo generando nuevos conocimientos y una nueva realidad. No se trata pues, de reproducir reiterativamente imágenes, sino de superar aquellas formas de pensamiento que escinden la teoría y la práctica, ya que esto trae consigo un extrañamiento o alienación del propio sujeto respecto al conocimiento y realidad que está aprehendiendo.

Esto, además de darle un sentido diferente a la educación, se lo da también a la actividad científica al asignarle un carácter histórico y social y no como algunos hacen creer, natural.

5. Idem.

"Una ciencia que prescinde de la praxis no entiende la parte más presente sensorialmente y la más accesible de la historia" (6). Contrariamente, en la práctica científica alienante, "lo real se ve empañado por complicadas relaciones sociales y económicas" (7) y por ello no cuestiona práctica y críticamente las condiciones de transformación de los objetos dentro de un contexto real.

El conocimiento que se produce mediante una práctica que fragmenta la función teórica de la función práctica corresponde, cualquiera que sea el terreno que aborde, a una práctica meramente ideológica.

Un sujeto cognoscente se relaciona con un objeto a partir de las dos instancias y posee la suficiente potencialidad humana para no separarlas, a menos que la práctica social le determine o aliene para no desarrollarlas. Caso concreto, la división social del trabajo hace que existan hombres destinados para actividades manuales o intelectuales, sin dar posibilidades de integrar en una sola ambas actividades.

En una práctica educativa, el conocimiento no consiste tan solo en enseñar o mostrar un conjunto de realidades existentes, sino en buscar los medios para conocer su razón de ser y las implicaciones que encierra. Es decir, la realidad no se conoce en formas intuitivas, de análisis o comprensiones teóricas únicas, principalmente o, por el contrario, a través de la manipulación, observación o

6. A. Broccoli. Marxismo y educación. pág. 157.

7. Ibidem. pág. 159.

comprobación de fenómenos. Un sujeto conoce la realidad siendo parte de ella, teniendo una práctica social e histórica objetiva e individual, reconociendo que su práctica no está aislada, sino que tiene que ver con la historia crítica y práctica de otros hombres.

Actualmente existen diferentes discursos pedagógicos apoyados en la concepción filosófica del pragmatismo, que a pesar de sus esfuerzos por liberarse de este planteamiento, continúan inspirándose en muchos de sus principales básicos, como es el dirigir el proceso del conocimiento y de enseñanza a través de la actividad práctica.

El pragmatismo, principalmente el representado en educación por Dewey, es considerado por muchos como una alternativa ideológica de liberación (8). Surge como rechazo a la actitud contemplativa del sujeto en la concepción idealista y en su lugar destaca a la experiencia sensible como fuente y verdad del conocimiento. El individuo debe desarrollar todas sus potencialidades a través del descubrimiento y la invención y, de este modo encontrar la conexión entre los objetos físicos y los objetos del sentido común de la experiencia cotidiana. El único requisito para ello es reconocer explícitamente que la experiencia directa contiene un mundo de objetos posibles (9).

8. A. Broccoli. Ideología y educación. pág. 105.

9. J. Dewey. Lógica; teoría de la investigación. En: Ibidem. pág. 108

Dewey atribuye a la experiencia un carácter creativo e imaginativo que le puede ser útil al hombre para dirigir su propio porvenir; pero éste sólo se puede forjar en la medida en que su conocimiento de las cosas se efectivice en el mundo de las cosas que lo circundan. Para él sólo hay dos contradicciones en el conocimiento, que por lo demás, pueden ser superadas: el objetivismo y el subjetivismo. El primero representa lo que ya fue experimentado y, el segundo, lo que se puede experimentar. Pero ambos se insertan en el mundo de la experiencia.

En este sentido, el aprendizaje constituye "un puro tomar posesión de lo ya conocido... por el maestro y por los libros de texto" (10). Para ello, la metodología adecuada es la investigación a través de descubrimientos. "Investigación que es, señala el mismo Dewey, una forma de actividad socialmente condicionada que influye sobre la cultura" (11)

Podemos detectar una contradicción en el planteamiento de este pensamiento. Por un lado, se hace destacar la importancia de la investigación como fuente de descubrimiento y de creatividad. Por otro, que esta práctica está condicionada por determinaciones sociales y que a su vez influye sobre lo social. ¿Dónde está pues, la actividad creativa del conocimiento y del sujeto?. Parecería que ésta consiste meramente en la repetición de prácticas ya

10. Ibidem. pág. 110.

11. Ibidem. pág. 111.

realizadas o en las que son posibles de realizarse bajo un marco pre-establecido. Por tanto, la capacidad creativa que se sostiene sólo es concebida en lo ya dado y no como se apuntaba anteriormente por Marx, en la praxis transformadora de esos condicionantes.

Incluso su concepción filosófica cae en el determinismo cuando afirma que "...ningún complejo de cambios intelectuales puede molestar seriamente el tenor general de las costum' res, es decir, la moral" (12). El conocimiento se entiende como una vinculación al pasado y le antepone hacia el futuro la fuerza de la costum--bre; de ahí que niegue la posibilidad de toda lucha revolucionaria.

Pero al tiempo que rechaza la alternativa de un cambio revolucionario reconoce que el tipo de ideología, fortalecida por la costumbre, debe ser mejorado. Domina entonces en él la idea de que mediante la educación se puede alcanzar el progreso social. "Lo que es necesario, escribe, es que se formen... costumbres que sean más inteligentes, más sensibles en su percepción, más rápidas en la previsión, más conscientes de lo que se ha estado haciendo, más inmediatas y sinceras, que respondan y se adapten mejor que los actuales. Entonces (los jóvenes) enfrentarán sus problemas y propondrán mejoras". (13)

De este modo, se inicia dentro del campo educativo la inclinación hacia el perfeccionismo, la eficiencia, la operatividad; tanto en lo que compete a la educación en el campo de la economía como en

12. Ibidem. pág. 113.

13. Ibidem. pág. 116.

la ideología y valores sociales.

El problema del conocimiento pasa a formar parte de otro plano; empieza ahora la tarea por mejorar los programas de trabajo, los métodos de investigación mediante la práctica experimental, los mecanismos evaluativos que puedan determinar y controlar las vialidades de los objetivos trazados, etc. En síntesis, la fuente dominadora creadora y generadora del cambio serán los diferentes métodos empleados, no el proceso de conocimiento, en tanto vinculador del sujeto-objeto y la teoría-práctica.

El trabajo de la escuela consiste en actuar como regulador entre las condiciones de vida socialmente favorables a una comunidad y el sujeto que se vinculará a ella. Se apreciará organizadamente diferentes maneras para resolver problemas; distintas teorías, métodos y técnicas que serán aplicadas dentro de cada institución educativa para que una vez aprendidos sean practicados en forma reiterativa en todos los sectores sociales correspondientes.

Este entrenamiento, por otra parte, no se dejará en manos inexpertas, sino en personal capacitado para organizar las situaciones y estímulos que conduzcan a la acción que conlleva a esos resulta-dos. A este planteamiento Broccoli señala que se está incurriendo en el mismo error de la democracia tradicional, como del maestro tradicional, al ignorar sustancialmente a sus interlocutores.(14)

14. Ibidem. pág. 126.

Efectivamente, el análisis de la relación maestro-alumno en Dewey se sustenta en la contraposición que existe o hace que deba existir entre ambos. El maestro, escribe, "presenta en acto lo que el alumno representa en potencia. Vale decir que el maestro sabe las cosas que el alumno está aprendiendo" (15)

Parece ser que el acercamiento central entre el maestro y el alumno está en la medida en que éste logre saber lo que el primero sabe. Pero no sólo conformarse en saberlo, sino en saberlo y reproducirlo tal como muestra el conocimiento del programa y el maestro, pues no en valde éste es el experto y el conductor.

En síntesis, el concepto de práctica creativa manejado en este discurso pedagógico vuelve a ser representativo de una falsa recreación del sujeto y del objeto predeterminándoles una realidad ya dada.

15. J. Dewey. Democracia y educación. pág. 216-16 En: Ibidem pág. 129.

3. ANALISIS DE LA PRACTICA EDUCATIVA INSTITUCIONAL.

3.1. Escuela, Conocimiento y Sociedad.

3.1.1. Algunos aspectos de su problemática.

Podemos ubicar al sistema escolar como un nexo entre las condiciones y necesidades de la estructura económica y las relaciones sociales, las cuales están estrechamente ligadas al modo de producción dominante. Además constituye el organismo institucional que tiene como finalidad explícita practicar la educación, esto es, ejercer legalmente prácticas sociales de enseñanza y aprendizaje, las cuales surgen y se desarrollan paralelamente a las condiciones y contradicciones del sistema social.

Sara Pain le atribuye a la escuela cuatro funciones que actúan en forma interdependientes:

- a) Conservadora. En tanto que reproduce en cada individuo los valores culturales de una civilización y las formas permisivas para su ejercicio. La educación contribuye a preservar a través del tiempo la naturaleza humana mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Socializante. La educación favorece y legitima las formas de comportamiento socialmente reconocidas por la comunidad. En la medida en que un individuo se sujeta a tal legalidad, se convierte en un "ser social" (civilizado) y se identifica con el grupo que reconoce (que se resigna) a esa misma normatividad.

A este respecto, la autora distingue dos tipos de socialización. Una que es normada a través del super yo; y otra que cobra conciencia histórica de las condiciones de su origen y desarrollo.

- c) Represiva. Paralelamente a la función conservadora, la educación se configura como un instrumento de control tanto en la actividad cognoscitiva del sujeto como afectiva y social. El objetivo es conservar y reproducir las mismas condiciones que los grupos de mayor poder asignan a cada clase y grupo social según el rol que le atribuye en la realización de su proyecto socio-económico.

El tipo de represión que se practica en la escuela es en ocasiones tan sutil que el individuo termina por asumir como propia la ideología que ahí se transmite.

- d) Transformadora. En la medida que las contradicciones del sistema se agudizan, al interior de la escuela se producen movilizaciones primeramente emotivas: desacuerdos o frustraciones, que el mismo sistema trata de canalizar mediante compensaciones reguladoras a fin de mantener el equilibrio del "orden social", pero que, asumidas las movilizaciones por grupo que más son afectados por las fracturas, determinan el proceso transformador de la educación. (1)

(1) S. Pain. Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje pág. 9-10

Podemos destacar de este enfoque dos características principales que, aunque opuestas, constituyen las limitaciones y alcances de la escuela. Por un lado, la tendencia a preservar y hacer más operativas en términos de eficiencia las condiciones del sistema económico-social vigentes. Por otro, la tendencia a cuestionarlo y tratar de generar nuevas expectativas para ser transformado con miras de mejores condiciones de vida para todos los hombres.

Al respecto, A. Merler señala que en una sociedad capitalista la escuela tiene como funciones: a) "la formación de fuerza de trabajo para rendir en el sistema productivo, preparada para los roles ocupacionales propios de un modelo de producción y de organización del trabajo, basados en la división de clases, y en la no posesión de parte del trabajador del bien producido". b) "la socialización de los conocimientos y de las formas ideológicas de las clases dominantes; donde tal socialización e imposición ideológica, sirve de justificante no sólo de toda una estructura económica-social, sino también de la existencia de una preparación profesional adecuada a las necesidades de la producción capitalista de fuerza de trabajo como mercancía de cambio".(2)

En este sentido, la escuela cumple con dos tareas. Una, en relación directa con las aspiraciones ideológico-políticas del sistema productivo. La otra, en un sentido económico, en tanto que

(2) A. Merler. Introducción a la educación. pág. 12.

prepara fuerza de trabajo para ser usada y cambiada como mercancía.

Baudelot y Establet señalan que a pesar de la diversidad y desigualdad de los órganos institucionales de la sociedad, la escuela está organizada de acuerdo con un plan de conjunto único (3). Todas sus partes, desde el jardín de niños y guarderías hasta llegar a la universidad, pasando por escuelas de enseñanza básica, media y media superior, las escuelas de oficios, los institutos técnico-industriales y las escuelas del magisterio; integran una actividad común: formar, educar, instruir, impartir "cultura" y conocimientos, etc.

Todos los niveles de enseñanza se encuentran realmente poco diferenciados, como si se pasara de una aula a otra. Presenta desde sus inicios la misma manera de concebir la realidad y vincularse a ella, sólo que, conforme van pasando los cursos, ésta es estudiada con mayor profundidad. De este modo, el conjunto de contenidos dados a conocer en los programas y traducidos en la relación maestro-alumno en prácticas específicas, constituyen un todo cotidiano y unificado que se expresa en la unidad que se le exige al "método". Al momento de presentarse una fisura que ponga en peligro ese orden se tratará por diferentes medios de retornar a él a través de la moralidad del "deber ser" educativo. (4)

(3) Baudelot y Establet. La escuela capitalista. pág. 15. ✕

(4) A. Broccoli. Marxismo y educación. pág. 125. ✓

No es fácil pasar por alto esta idea de unidad de la escuela, ya que ha sido utilizada de modo tan dogmático que en ocasiones no permite ver aquellos elementos de ruptura y contradicción que en un momento dado dinamizan la práctica educativa en la escuela.

La forma estructural de carácter jerárquico de la escuela hace que los miembros que ingresan a ella adquieran la necesidad de escalar todos sus peldaños a fin de alcanzar los niveles más altos que ofrece. No por razones de ejercer un servicio social, o tratar de desarrollar las potencialidades genéricas del hombre mediante diversas prácticas sociales, sino, en la mayoría de los casos, para vincularse y mantenerse con mayor seguridad al sistema productivo y con ello luchar por un estatus social diferente.

El modo como está conformada la sociedad en clases hace de la escuela un aparente canal de ascenso social. En los primeros años de instrucción hasta se dice en discursos oficiales que la educación es obligatoria; sin embargo, sea por condiciones de clase o incapacidad propia del sistema educativo, son pocos los que se incorporan y logran finalizar "satisfactoriamente" sus estudios. Por otro lado habría que cuestionar si aquellos pocos que concluyeron, alcanzaron eso que ofrece la escuela: ascenso social o, en el mejor de los casos, no descenso.

Así, resulta una falacia el que atravesando los diferentes niveles institucionales de enseñanza aparezcan mejores oportunidades de vida para todos. Existen condiciones objetivas tanto por la estructura elitista que la escuela sustenta en su interior, como del sis

tema productivo, que no pueden satisfacer las demandas de toda la población.

Ante esta disfuncionalidad, la escuela, en la que de alguna manera todos influímos ya sea dentro o fuera de ella, evade esta problemática al plantear en su lugar otras cuestiones que, por demás, no dejan de ser también importantes: formación de maestros, métodos de enseñanza, programas, formas de administración, desarrollo de las aptitudes individuales en los alumnos, etc. Se particulariza tanto la problemática que se cae entonces en planos individuales, de pequeños grupos o de políticas sexenales y en pocas ocasiones en la forma organizativa de la escuela como parte integrante de un todo, un conjunto histórico, político, económica y cultural.

La escuela, al tener íntima relación con las condiciones y demandas de la producción, traduce esas necesidades a través de los contenidos que enseña y las formas que implementa. Es decir, juega el papel de retroalimentador y legitimador del dónde y cómo deben encaminarse los individuos para cubrir los espacios requeridos en el presente y futuro de la sociedad. Así, donde más se requiera de formación científica y tecnológica, la escuela abrirá matrículas, a veces no en suficiente proporción, para cubrirlas con eficiencia. Si se requiere fuerza de trabajo para actividades técnicas, fabriles, agropecuarias, educativas, médicas, etc., se "ofrecerán" los medios suficientes para su formación. En ocasiones se abren escuelas que no cuentan ni siquiera con los requerimientos

de una estructura básica que sea adecuada para la enseñanza (planta de maestros, instalaciones y equipo, presupuesto y programas). Eso no importa tanto como el cumplir con la demanda social; lo demás se implementará (a veces nunca) sobre la marcha.

La escuela se encuentra imposibilitada para cumplir eficientemente su labor. Al ubicarse no independientemente de una problemática histórica-social, participa con todos los elementos que la constituyen de una problemática más amplia y, por tanto, más compleja. Existen en el seno de la escuela contradicciones objetivas que harán seguramente inviables algunos proyectos de carácter oficial y que permitirán la gestación y maduración de perspectivas de otros sectores, específicamente algunas agrupaciones de docentes y alumnos que impulsan demandas diferentes a las tradicionalmente difundidas en la comunidad.

De esta manera, se hace cada vez más importante analizar, en las diferentes formas de relación pedagógica, las modalidades que se van produciendo en su interior; aspectos que podemos encontrar a través de planteamientos políticos, ideológicos, psicológicos, metodológicos y epistemológicos que algunos sectores educativos realizan: autoridades, profesores y alumnos, concretamente.

3.2. Universidad, Conocimiento y Sociedad.

3.2.1. Consideraciones teóricas.

La universidad, al constituir el nivel superior del sistema educativo de un país, posee en forma general características similares a las del aparato educativo en su conjunto. Sin embargo es conveniente hacer un análisis más detallado de los elementos que la caracterizan de una manera particular, no sin antes advertir que los otros niveles de enseñanza, pueden adoptar características semejantes.

Como se ha venido señalando, la educación en estructuras económicas de dependencia como la nuestra recibe influencia, por un lado, de los lineamientos de desarrollo económico del sistema capitalista internacional y, por otro, de las condiciones internas propias de la dependencia del país. Pero al tiempo que el aparato educativo es afectado por la estructura económica, posee condiciones específicas que responden a esas condiciones de dependencia. Es decir, puede, y de manera concreta en las universidades, "... reforzar los procesos de cambio que tienden a configurar una sociedad estructuralmente más justa" (1). Lo que no significa, aclara Pablo Latapí, que la universidad se convierta en agencia de desarrollo o en un partido político, sino en una institución creada "... para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y

(1) P. Latapí. Universidad y sociedad, un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas. Deslinde No. 85 pág. 5.

realizar investigaciones principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con mayor amplitud los beneficios de la cultura" (2); esto es, puede ser un factor importante que favorezca las tendencias de transformación social. (3)

Así, partimos de una mutua relación de interdependencia y causalidad entre los factores de la infraestructura económica de la realidad y los factores superestructurales, sean institucionales o ideológicos. Esta interdependencia supone una constante vinculación con los procesos de cambio de la propia realidad, lo que implica formas de relación particulares entre los hombres y el ambiente. No se da una relación mecánica entre los elementos de la estructura y la superestructura, sino una relación dialéctica en la que cada uno de los elementos tiene una manera particular de influencia, de autonomía y de cambio.

Existen condiciones de tipo económico que pueden ser en última instancia determinantes, según esté conformada la estructura de dominación y las condiciones históricas de la sociedad en su conjunto y de cada universidad que en particular desarrollen.

La universidad es un espacio donde se concretizan muchas de las expectativas de los grupos de mayor poder económico y político, y que ella, a través de su cuerpo directivo, asume como propias. Estas expectativas tienden a conformarse en un proyecto político,

(2) Artículo 1o. de la Ley Orgánica de la UNAM. En: J. Fernández Varela. La extensión universitaria. Deslinde No. 133 pag.3.

(3) P. Latapí. op. cit. pag.5

más o menos homogéneos.

De este proyecto, Javier Mendoza Rojas distingue cuatro niveles principales.(4):

- a) Ideológico; en tanto que se ubica dentro de un contexto social y participa de los intereses de las clases sociales.
- b) Sociológico; en el que se apoyan las funciones que socialmente cumple la universidad.
- c) Organizativo-administrativo; que establece el tipo de función que debe adoptar para una correcta operatividad.
- d) Pedagógico; que define las formas de enseñanza apropiadas a sus propósitos.

Estos cuatro niveles en su conjunto constituyen la unidad del proyecto político de la universidad, los cuales según el control y presión de los diferentes grupos que intervienen en su desarrollo: organismos estatales y para-estatales, partidos políticos, sindicatos, organizaciones de obreros, campesinos, administrativos, profesores y estudiantes irán conformando una unidad más o menos estable o bien tomando diferentes modalidades. La lucha de

(4) J. Mendoza Rojas. El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México, (1965-1980)

estas fuerzas es lo que da significación a la autonomía universitaria, ya que al operar con diferencias ideológico-políticas, permite mayores posibilidades de conocer y vincularse a la realidad de modo no tan unilateral.

Esto da lugar a que, en una sociedad compuesta por diversas clases sociales y con intereses específicos distintos, se produzcan diferencias ideológicas opuestas. La universidad, al ser espacio de relativa autonomía, juega un papel importante en las luchas ideológicas. El problema se complica cuando nos damos cuenta de que resulta difícil hallar al interior de la universidad dos clases diferencialmente opuestas, sino por el contrario encontramos grupos, estratos y estamentos con diversas formas de participación según sus intereses, opciones y prácticas socio-políticas. Su actividad deriva de los intentos de cada sector por mantener o alcanzar el poder económico, político o ideológico.

Hablar de grupos que se interesan por prevalecer en el poder y otros por obtenerlo, indica que existen, tanto dentro como fuera de la universidad grupos con mayor poder con respecto de otros, que se integran en una unidad homogénea en la medida en que sus intereses se comparten. Pero habría que aclarar que sus formas de manifestarse no necesariamente deben ser hegemónicas. Hay una suficiente integridad de intereses como para actuar orgánicamente, aunque al mismo tiempo tienen la suficiente flexibilidad como para desatar contradicciones y rupturas dentro de sí; excepto en los intereses que les son fundamentalmente necesarios como para seguir manteniéndose como grupo dominante.

Pueden existir en la universidad diferentes espacios ideológicos donde filtrar los intereses de los grupos predominantes, extendiendo los espacios ganados a todos los ámbitos posibles (educativos, familiares, culturales, religiosos, etc.), a fin de que no solamente se reciban y acepten determinadas formas de conocimiento y vinculación con la realidad, sino también se asimilen como propios en otras relaciones sociales. Este proceso tampoco es en ningún modo mecánico; existen condiciones de tipo cultural, ideológico, político y económico que lo favorecen o limitan, según sean las circunstancias históricas concretas que se estén desarrollando.

Otro elemento que no hay que pasar por alto es la participación que el Estado juega en la vida de las universidades. Esta es la condición jurídica que trata de conciliar implícita o explícitamente las contradicciones más significativas que representan los grupos sociales dentro y fuera de la universidad. A pesar de que los intereses del Estado están íntimamente vinculados a los grupos que ejercen el poder, realiza funciones técnico-administrativas que tratarán de acondicionar y mediatizar, desde el punto de vista jurídico-político e ideológico, las expectativas entre los diversos miembros de la sociedad. (5)

Resulta pues importante reconocer la participación del Estado, y de éste a través de sus distintos canales de expresión y de

(5) G. Villaseñor García. Una visión estructural de la institución profesional. p. 140.

ejercicio del poder, para comprender algunas prácticas que se generen en el interior de una universidad; ya que, a partir del proyecto político de cada institución, el Estado va a tomar parte de manera particular. Por citar algunos casos, no es la misma forma de intervenir del Estado en una universidad como el Tecnológico de Monterrey, la Universidad Autónoma de Sinaloa o la Universidad Autónoma Metropolitana.

De este modo, no sería correcto considerar que la universidad y en general toda la educación esté sujeta linealmente a todas las condiciones de la infraestructura. Sí está altamente determinada, pero en su interior existen o pueden generarse elementos que hagan que la dependencia no sea total.

3.2.2. El Proyecto Modernizador.

A partir de la década de los sesenta se inicia notoriamente en diferentes universidades, un proceso de democratización, producto de dos fenómenos fundamentales; un rápido proceso de crecimiento y modernización (6) estructural y funcional que va modificando o eliminando los aspectos más tradicionales de la institución y el surgimiento cada vez más visible de una conciencia revolucionaria que distingue los procesos de reforma universitaria (7). Ambos fenómenos pueden derivar en desarrollo, compromiso y construcción de mejores prácticas sociales; o en su lugar, mayor control, elitismo o eficientismo en el cumplimiento de sus funciones reproductoras de la sociedad capitalista. Esto dependerá como ya se ha señalado, de las condiciones políticas, económicas, administrativas y culturales en que surjan y se desarrollen.

Ante las necesidades de dar mayor legitimación y operatividad de las propias disfuncionalidades del sistema social, el aparato educativo, particularmente la universidad, trata por medio de una unidad ideológica de volver eficiente lo ineficiente, en términos de mayor "racionalización" de los recursos, "despolitización" de los procesos universitarios y "tecnificación" de la práctica educativa. Todas estas tendencias son fundamentales del fenómeno modernizante.

(6) El término modernización está tomado de los análisis de T. Vasconi en relación a la dependencia que representan países de menor desarrollo tecnológico respecto a aquellos de capital más desarrollado.

(7) T. Vasconi. op. cit. pag. 38.

Según T. Vasconi, la política de modernización en la educación superior se plantea en los siguientes términos:

- a) Racionalización de los servicios educativos en todos sus aspectos, lo cual se obtendrá a través de la planeación administrativa y docente, a fin de lograr un uso más eficaz de los recursos financieros, materiales y humanos disponibles.
- b) Modificación de la importancia de la carrera, dando prioridad a las especialidades de carácter técnico sobre las humanísticas.
- c) "Ajuste" del producto de la universidad a los requerimientos del sector moderno de la economía, o sea, formar profesionales con la calidad y en la cantidad que cualquier sector de la economía demande.
- d) Incremento de las exigencias pedagógicas: selección rigurosa para el ingreso a la educación superior, a fin de desahogar la demanda que no puede absorber.
- e) Pretensión de adecuar los contenidos de la enseñanza a los avances científicos y tecnológicos observados a nivel mundial.
- f) Búsqueda de nuevas formas de organización universitaria que permitan flexibilizar la estructura de la universidad

de forma tal que responda a las nuevas exigencias que se le plantean (8). Entre estas formas sobresale la departamentalización, como forma fundamental de la modernización administrativa en diferentes escuelas.

Una medida concreta para dar respuesta a estas demandas se encuentra en la planeación educativa, la cual no debe considerarse de un modo aislado sino como parte importante de la economía y desarrollo del país de tal modo que sirve como un medio para dar coherencia y uniformidad a la práctica educativa en su conjunto.

Concretamente, en la planeación existe una transferencia de tecnología que conduce al uso racional de los medios para llevar a cabo determinados objetivos. Esta inserción de la tecnología intenta como consecuencia una actitud acrítica y neutral de todos los ámbitos donde se articula. Así, cualquiera que sea el tipo de problema universitario que se plantee, con sólo considerar los aspectos técnicos de éste se garantiza un buen funcionamiento. Los aspectos políticos e ideológicos son excluidos. Por ello, el trabajo que realiza un especialista al aplicar una técnica determinada es considerado como la forma para resolver problemas, puesto que él tiene el "conocimiento" necesario para corregir o plantear la dirección de las tareas a realizar.

(8) J. Mendoza Rojas. op. cit. pag. 78.

La planeación es correcta y válida en la medida que parte de las necesidades de la sociedad, correspondiendo éstas no a las necesidades mayoritarias de la gran población; sino sólo a aquéllas de interés a determinados grupos sociales.

En este sentido, resulta difícil afirmar que las funciones prioritarias de la universidad, investigación, docencia y servicio, se lleven a cabo al margen de alguna concepción o tendencia ideológica-política definida de antemano; lo que demuestra nuevamente la existencia de un proyecto dominante. Proyecto que si se ve interferido por alguna razón, podrá replantearse a través de algunas modificaciones de tipo técnico, metodológico o administrativo pero difícilmente en lo que constituye la unidad ideológico-política, a no ser que existan suficientes presiones de otros sectores de la universidad que lo demanden.

En términos generales, podemos considerar las tendencias tecnocráticas dominantes de la política universitaria en formalismo, neutralidad, científicismo y ahistoricismo y autoritarismo; traduciéndose éstos en el plano académico del siguiente modo:

- a) Formalismo. Existe un alto predominio sobre las formas de presentar los contenidos, que por los contenidos mismos. Lo cual no es difícil de lograr si consideramos el carácter empresarial que en muchas ocasiones el sistema monopólico capitalista le asigna a la universidad.

El formalismo le da coherencia y homogeneidad al conocimiento a través de diferentes modelos de organización: asignaturas, áreas o módulos sin importar el estudio de las particularidades que -- cada objeto de conocimiento ofrece tanto en el plano epistemológico, como en el de enseñanza.

El currículo de una carrera profesional es uno de los medios para otorgarle a la universidad un carácter de formalidad, sistematización y orden que una profesión merece dentro de una sociedad que también busca seriedad y equilibrio. Lo mismo ocurre en los otros niveles de la planeación, hasta llegar al momento del proceso de enseñanza-aprendizaje; éste último quizá el acto fundamental donde se efectiviza o no el formalismo y su fundamento -- tecnocrático.

- b) Neutralidad. La tecnología juega un papel muy importante en la educación, ya que mediante ella se pretende que el abordaje del conocimiento sea filtrado de todo planteamiento que no sea necesario: problemas sociales, ideológicos, políticos o epistemológicos.

Tal neutralidad es, por supuesto, aparente, ya que en la realidad ninguna propuesta universitaria (en este caso académica) puede estar desvinculada de esos elementos. Carlos Pereyra afirma - que a lo único que esta forma de trabajo conduce es a un academicismo cerrado. (9)

(9) C. Pereyra. La reducción academicista.

Por el contrario, la idea de neutralidad como posibilidad para desarrollar un trabajo científico, objetivo y válido, demuestra con el establecimiento de verdades absolutas, la rigidez de métodos, el verticalismo en la dirección de proyectos y disponibilidad de recursos, la competencia y el ocultamiento de datos; etc., que la aparente neutralidad es manejada como un elemento más de poder.

El proceso de conocimiento no es un acto decidido plenamente por quienes producen, transmiten y asimilan el saber; es por el contrario, una actividad influenciada por numerosos factores que van desde los problemas propios del estudio, los recursos técnicos, financiero y humanos necesarios para su realización hasta los elementos aparentemente no tan relacionados con el desarrollo de los conocimientos administrativos y laborales productos de las condiciones estructurales de los organismos de la universidad dedicados a la investigación, enseñanza y difusión del conocimiento.

La universidad no es neutral en la división y lucha social que caracteriza a nuestra sociedad, su lugar dentro de ésta le posibilita fortalecer esa división o superarla.

- c) Cientificismo. Esta tendencia le asigna al trabajo académico un carácter por encima de lo real y externo a los conflictos sociales.

El cientificismo es una característica de la ideología tecnocrática, que pretende llegar al conocimiento exacto y total de la realidad a través de lograr cada vez mayor efectividad de resultados

en el "método científico" y técnicas de investigación.

Con el pretendido carácter de neutralidad de la ciencia se justifican todos los conocimientos obtenidos a través de su metodología y tecnología. Con ello se logra además que los sujetos que realizan esta actividad, ya sean institutos, laboratorios o aulas, también adquieran una mentalidad neutral a todo lo que rodea dicha práctica.

- d) Ahistoricismo. Al no tomar en cuenta las condiciones sociales e ideológicas en las que se desenvuelven las actividades científicas y tecnológicas, tampoco se está reconociendo el elemento histórico que es el que en primera y última instancia ubica los objetos de estudio en un contexto de espacio y tiempo reales. La historia dentro de la tendencia modernizante es únicamente una referencia de continuidad para describir fenómenos.

Quando a un estudiante o profesional se le demanda la solución de algún problema específico, el estudio que generalmente se realiza no toma en cuenta las condiciones histórico-sociales que presenta sus límites, alcances y contradicciones. Los fenómenos, proyectos y conocimientos aparecen como si fueran fotografías recortadas y pegadas en un álbum, sin vida actual.

Realizar un estudio diferente representa abordar la realidad a partir de las condiciones propias del fenómeno a estudiar: época, cultura, economía, ideología, política que favorecen o limitan en

el tiempo del desarrollo de cada suceso y, de este modo entienden que el proceso de conocimiento es una práctica social e histórica, en tanto no corresponde a un solo individuo y genera verdades absolutas; sino sociales, relativas e históricas.

- e) Autoritarismo. Ante situaciones o planes de trabajo de carácter técnico: formal, aparentemente neutral, cientifi--cista y ahistórico; las medidas a tomar para su implemen--tación(y no podría ser de otro modo) son de tipo autorita--rio y antidemocrático, pese a que formalmente se reconoz--ca la participación de toda la comunidad universitaria en el planteamiento y resolución de problemas.

La universidad en su conjunto, al buscar la funcionalidad de sus proyectos se torna acrítica, apolítica, pues de lo contrario le causaría un desequilibrio dentro de su estructura. Pero esto no significa que deje de haber posiciones científico-políticas se--rias diferentes a las dominantes en la universidad.

Diariamente se dan confrontaciones entre concepciones radicalmente opuestas, pero no siempre se manifiestan de la misma manera.- Hay momentos en que las diferencias pueden ser controladas me---diante mecanismos de represión más o menos sutiles que no pasan a mayores niveles que de frustración y rechazo. Pero existen también situaciones en que a través del diálogo no se pueden enfrentar las diferencias y surgen entonces medidas represivas más se--veras, que pueden manifestarse en el índice de reprobación de

alumnos, renunciias de profesores o administrativos, agresiones físicas, persecución y desaparición de documentos y personas.

El autoritarismo es una forma de guardar el orden de una sociedad dividida en clases, y la escuela no tiene por qué ser espacio de excepción.

4. DISTINTAS POSICIONES DE ENSEÑANZA Y DE ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS.

4.1. Análisis de Algunos Modelos de Enseñanza.

Abordaré este aspecto señalando que cualquier práctica educativa institucional o no institucional obedece a una forma particular de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje; esto nos permite comprender por qué pueden existir diferentes formas, corrientes o modelos para que una práctica educativa se desarrolle de modo particular.

Lo anterior significa que para iniciar el análisis de un fenómeno educativo institucional debe asumirse la complejidad de la tarea; reconocer que existen prácticas que no son explicables bajo una misma lógica y que por tanto obedecen a diferentes formas de comprender, organizar y dirigir una práctica educativa; y en el caso específico de este trabajo, reconocer que hay diferentes formas para el tratamiento del conocimiento.

El estudio de las formas metodológicas del proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel superior ha generado diferentes tendencias al interior de las mismas, las cuales están significando diferentes concepciones ideológicas, que se revelan fundamentalmente en la relación sujeto-objeto y la posición que de aquí se deriva frente al método.

Uno de los problemas fundamentales radica en circunscribir al método como algo que está por encima del sujeto que conoce y del objeto de conocimiento, independientemente de las características

de éstos; considerado como un elemento unitario, autónomo y extensivo a cualquier situación o práctica. Por tal motivo, la mayoría de las metodologías propuestas en la enseñanza se vuelven estáticas, absolutas y deterministas.

Las metodologías son planteadas de tal forma que el abordaje del conocimiento casi siempre es tratado como una serie de pasos "lógicamente" secuenciados para que el alumno pueda ser capaz de alcanzarlo de modo "ordenado", "unificado" y "objetivado". Sin embargo, el planteamiento metodológico es mucho más que una fórmula, es más, no podría reducirse ni siquiera a esto.

No tiene sentido hablar de metodologías de la enseñanza sin vincularlas con los proyectos políticos institucionales y sociales vigentes, las prácticas científicas y tecnológicas dominantes, las diferentes concepciones de la realidad y su vinculación con ésta, las características propias de los sujetos que enseñan y de los que aprenden, etc.

Como ya se ha señalado en otra parte de este trabajo, uno de los principales fines del proyecto universitario es la búsqueda de mayores niveles de eficiencia; lo que implica a su vez el planteamiento de "nuevas propuestas curriculares" y/o "nuevos métodos de enseñanza". Todos los cuestionamientos sobre la educación, insisten en caracterizar este cambio como eminentemente metodológico y

administrativo (1).

Así, las consideraciones de la crisis en la educación se centran en el "método como elemento de ruptura en la conceptualización pedagógica; entre lo asignado como viejo, caduco, tradicional, y lo nuevo, dinámico, moderno, entendiendo la mayoría de las veces al primer término como reaccionario y al segundo como progresista".(2)

Se piensa que el problema por la superación académica está en la forma y que ésta por tanto debe ser cambiada, se desarrollan nuevos planteamientos. Sin embargo cabría preguntar si estos cambios metodológicos son rupturas reales o sólo aparentes, ya que, pese a que en la mayoría de las instituciones universitarias se habla de un cambio metodológico, la crisis continúa y los esfuerzos realizados no han variado sustancialmente la situación.

Las modificaciones logradas hasta ahora no pasan de ser consideraciones ideológicas en tanto a que lo único que derivan es a centralizar el acto educativo en el maestro o el alumno. Se juega una aparente relación diferente entre los llamados métodos autoritarios y los métodos liberales, pero la forma de "aprender y vincularse a lo real continúan como una". (3).

(1) Universidad en marcha. UNAM. Edición especial, 1980.

(2) P. Fernández. Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis. Revista Foro No.2 p.36.

(3) E. Remedi Metodología de la enseñanza en los niveles medio superior y superior: Primer Encuentro de Profesores de Nivel Medio Superior y Superior de abril de 1979.

Pasaremos a analizar algunos planteamientos de la Escuela Tradicional, la Nueva Escuela y la Tecnología Educativa por considerar estas corrientes como las principales formas en que la didáctica participa en el tratamiento del conocimiento.

4.1.1. La didáctica de la "Escuela Tradicional" por su parte, tiene su fundamento en la intuición, donde el sujeto aprende el objeto a través de los sentidos y la experiencia empírica. El alumno aprende observando, describiendo, copiando, memorizando, etc. H. Aebli señala que "su característica es ofrecer, en lo posible, elementos sensibles a la percepción a la observación de los alumnos". (4)

A partir de lo señalado en el capítulo "Conocimiento y sociedad", en lo que se refiere a la relación sujeto-objeto en la concepción mecanicista de la teoría del reflejo, se señala que "el objeto actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto siendo éste un agente pasivo, receptivo, neutral del proceso y producto de esta relación. Por tanto el tratamiento de una teoría particular del conocimiento basada en una concepción particular de la realidad conlleva explícita o implícitamente a una teoría de aprendizaje determinada". (5)

En oposición al objeto real, el objeto de conocimiento aparece fragmentado, siendo asimilado por los alumnos como una serie de imágenes diferentes, como nociones generales de un todo dividido

(4) H. Aebli. Una didáctica basada en la psicología de Jean Piaget p. 14.

(5) E. Remedi. Trabajo Sobre la Relación Teoría-práctica en el proceso de aprendizaje. Jornadas del proceso de enseñanza-aprendizaje. ENEP-Iztacala.

en partes. Se plantea el partir de la intuición, de lo particular, para de ahí pasar el concepto, a lo general; de lo concreto a lo abstracto y no de modo inverso.

Enseñar significa, según esta concepción, imprimir imágenes en el espíritu del alumno para hacerle aprehender el objeto de una vez para siempre y así poder pasar a abstracciones más complejas. Así, el conocimiento es construido en pedazos tratando de añadir un elemento a otro, de lo que resulta una asimilación de conocimientos desarticulados de una totalidad que los constituye.

El aprendizaje es considerado como un acto mecánico, donde tiene lugar la impresión de imágenes diferentes mediante la experiencia sensible. Lo único que puede variar es el grado de sensibilidad para la captación de dichas impresiones y la aptitud para hacer las interrelaciones pertinentes en el campo de la abstracción. Si bien es cierto que la enseñanza basada en la intuición constituyó un avance respecto a la enseñanza verbalista de la Edad Media y el Renacimiento y que actualmente presenta "una de las condiciones indispensables" para adquirir ciertas informaciones (ilustraciones, fotografías, mapas, gráficas, etc.) también es cierto que este modelo de enseñanza plantea limitaciones, sobre todo, en lo que se refiere a la presentación de los objetos y los vínculos que se establecen entre el sujeto que enseña, el que aprende y el objeto de estudio.

El profesor aparece como un sujeto que se apropia del contenido, siguiendo también este modelo sensual-empirista, reflexionando muy

poco sobre el contenido real que va a transmitir a los alumnos; esto es, actúa como un repetidor de informaciones que se le asignan en forma ya "dada" mediante un programa. En estos casos el conocimiento es utilizado como medio o vínculo de consolidación de roles de poder, los cuales según el tipo de institución de que se trata se manifestará en mayor o menor grado.

Sin embargo la autoridad del maestro, misma que por otro lado sería difícil negar dada la jerarquización de roles institucionales existentes al interior de la universidad que favorece el verticalismo en el ejercicio del poder de cada sector y, por la validación y credibilidad por los conocimientos que maneja, puede variar de una condición de autoritarismo a una de mayor apertura y vinculación de estudiantes, donde el objeto de conocimiento sea un elemento de recreación de ambos y no de enfrentamiento.-- Esto es, pueden generarse situaciones en donde se asigne a los alumnos capacidad para participar en su propia práctica educativa en el sentido de que puedan replantear diversas formas de vincularse con el objeto de estudio y llegar así a construir un proceso diferente.

Por el contrario, lo que se refuerza en este modelo de enseñanza es la dependencia del alumno; pues quien cree no saber, acepta consciente o inconscientemente su dependencia en quien se promulga como el que sabe. Esto origina en aquéllos inseguridad ó neutralidad de su propia práctica, la que se traduce en el deseo de la presencia constante del maestro. La toma de decisiones se ve reprimida por el temor a cometer errores, reprobar el curso, ser

rechazado por los compañeros del grupo, etc. Por ello, la presencia del maestro aumenta el nivel de seguridad de los alumnos, así como la no involucración de éstos en la construcción del conocimiento.

La relación de dependencia maestro-alumno que se establece de modo casi "natural" se conforma extraña y con poca significación para ellos, a pesar de que al mismo tiempo se requieren mutuamente para mantenerse. Uno es el que sabe, el que legitima la veracidad del objeto y de la práctica... Y los otros, los que observan, describen, copian y repiten lo que el profesor muestra sin participar ni en la selección del objeto ni en la forma de vincularse a éste.

A través de este modelo educativo, o cualquier otro, no sólo se enseña a reproducir fenómenos o conocimientos determinados; sino que se muestran también formas particulares de vincularse a lo real, que se continuarán a otros ámbitos de relación social, y que a su vez serán nuevamente focos de la enseñanza de otros sujetos.

4.1.2. La Didáctica de la Escuela Nueva, por el contrario, surge como rechazo a la pasividad, enciclopedismo, superficialidad, "magistrocentrismo" e incluso verbalismo de la escuela tradicional, (6) siendo sus planteamientos los siguientes:

(6) R. Gilbert. Las ideas actuales en pedagogía. p. 90.

Desde el punto de vista psicológico, individualidad del alumno, más que su procedencia social o de clase. El hombre no es tratado como el recipiente al que hay que darle consistencia; por el contrario, es ahora como dice Dewey, un "ser activo que interviene espontáneamente en el curso de los fenómenos. La acción creadora caracteriza las relaciones entre el sujeto y el mundo. - El hombre transforma las cosas del medio físico y establece nuevas relaciones y nuevas estructuras en el ambiente social".(7)

El conocimiento es un acto que le va a servir al sujeto que lo asimila para adaptarse al medio, siempre y cuando existan las condiciones necesarias para que éste se sienta motivado para resolver sus dificultades. El pensamiento es un instrumento para la acción, y en este sentido todo cuanto aprende el hombre será válido en la medida que el permita resultados concretos e inmediatos.

Así la escuela debe buscar mediante la actividad, instrumentos y materiales un mayor acercamiento entre sí misma y la vida.

Preparar a los alumnos a lo que se van a enfrentar: naturaleza, mundo, hombres, acontecimientos, etc., a fin de facilitarles mejor adaptación dentro de la sociedad.

Refiriéndonos nuevamente al apartado "conocimiento y sociedad", podemos ubicar a la actividad como característica principal de

(7) H. Aebli. op. cit. p.35.

la segunda teoría del conocimiento a la que Shaff hace mención. Hemos de considerar que pese a que la escuela nueva tiene sus orígenes en el sujeto, también se fundamenta en la experiencia intuitiva y empírica en tanto que considera al sujeto como el creador de la realidad. El objeto nuevamente pasa por el sujeto sin que éste pueda realizar ninguna reinterpretación diferente de lo real; el objeto aparece previamente organizado, secuenciado y controlado.

Esta concepción podría ser caracterizada como "practicista", ya que es a través de metodologías prácticas que los conocimientos son aprendidos por los alumnos y, bajo el rótulo de "actividades libres" éstos son conducidos a experimentar o resolver problemas aparentemente originales.

El conocimiento es pues, la reconstrucción continua de la experiencia; y la organización y sistematización progresiva de éste, es lo que origina el conocimiento científico. (8)

Para Dewey, los pasos esenciales a seguir en la enseñanza son, "primero, que el alumno se halle en situación de auténtico experimento; segundo, que un problema surja como estímulo de la reflexión; tercero, que disponga de información y realice las observaciones necesarias para su solución; cuarto, que se le aparezcan soluciones provisionales de cuya elaboración ordenada

(8) Ibidem. p. 40

sea responsable; quinto, que se le dé posibilidad y ocasión

de someter sus ideas a la prueba de aplicarlas para determinar su alcance y para que descubra por sí mismo su validez" (9)

De este modo, la investigación pasa a formar parte del eje conductor de la metodología de enseñanza. Es a través de problemas, observaciones, inferencias, comprobaciones y registros, como se llega al conocimiento.

El alumno de nivel universitario encuentra en un método general la forma de vincularse a todos los objetos que estudia. Siguiendo todos los pasos del método e instrumentando el mayor número de técnicas posibles se garantiza la asimilación, construcción y vinculación de lo real en la escuela.

De ahí que gran número de innovaciones académicas en la universidad radiquen en generar alternativas curriculares que se desarrollen mediante una concepción metódica de la ciencia en donde con modelos de trabajo adecuados se alcancen mejores niveles de funcionalidad. La respuesta está en el método y en la posición que se tome frente a él. Por ello, se ve la necesidad de idear alternativas de enseñanza que eviten que los alumnos y maestros dispersen los conocimientos y proyectos en fracciones, situación que a lo único que conduce es a repetir informaciones; desperdiciar recursos y alargar las experiencias de aprendizaje.

(9) J. Dewey. Democracy and education. En: Ibidem p.41

4.1.3. Respecto a la Didáctica basada en la Tecnología Educativa se sostiene que es a través de la técnica (expresada en instrumentos o formas de organización grupal) como se efectivizan los fines educativos.

Se cree que la tecnología desempeña un papel decisivo en la aplicación de los principios científicos de cualquier campo. (10)

R. Anderson expone las estrategias a seguir en un proceso educativo y describe las técnicas para ejecutarlas:

1. Exposición clara y detallada de los objetivos educativos, los cuales deben expresarse en conductas observables para evitar estados de abstracción inobservables.
2. Analizar las destrezas y los conocimientos que necesitará un estudiante para alcanzar sus objetivos.
3. Determinar las habilidades y el conocimiento que ya poseen los estudiantes.
4. Diseñar o solucionar materiales y técnicas de instrucción para enseñar los conceptos y las destrezas identificadas en el análisis de tareas.

(10) R. Anderson. Psicología educativa. p. 19.

5. Enseñanza.
6. Evaluar sistemáticamente el aprovechamiento del estudiante para determinar si todos los estudiantes han alcanzado cada objeto.
7. Si los estudiantes no logran dominar los objetivos en el primer intento, se vuelve a enseñarlos, revisando los pasos anteriores y repasando las instrucciones de manera que enseñen mejor al ser utilizados de nuevo. (11)

Todas estas estrategias deberán ser aplicadas en forma completa y consistente para lograr una enseñanza efectiva. Cada paso que se siga será considerado por los resultados que produzca en los estudiantes; en este sentido, si el producto de aprendizaje se manifiesta en las conductas delimitadas en los objetivos, se puede pasar al siguiente objetivo y así sucesivamente. En ello radica la efectividad de la tecnología educativa.

La planeación de la enseñanza juega un papel de gran importancia en la instrucción, en tanto que delimita "a priori" los procesos de aprendizaje que deben generarse en los estudiantes. Si bien es cierto que anteriormente la planeación en la didáctica basada en la intuición dependía en gran medida del sentido común y el azar.

(11) Ibidem p. 21

la tecnología educativa va a superar estas variables al reemplazar el ensayo y error tentativo por el ensayo y error sistemático. En este sentido la enseñanza se define como "una institución mediante y a través de la cual se da a los alumnos ocasión para una interacción programada y dirigida con el entorno (es decir, con las experiencias), y ello con la intención de modificar sus disposiciones de conducta de acuerdo con objetivos didácticos decididos con anterioridad" (12)

El aprendizaje es así, un proceso sistemático destinado a "lograr cambios de conducta duraderos en base a (SIC) objetivos definidos de modo concreto y preciso, social e individualmente aceptables" (13), con el fin de evitar caer en los terrenos de la subjetividad, entendiendo por ésta todo aquello que no puede ser medio y por tanto no se puede comprobar eficientemente. Sólo se puede estar seguro dice P. Lafourcade, de la eficiencia del esfuerzo docente y estudiantil si se aportan pruebas fehacientes de dicha eficiencia. (14)

De ello resulta que elementos no fáciles de controlar, sean excluidos o poco considerados en el acto educativo. Elementos como la historia social e individual del grupo de alumnos y maestros, el proyecto político de la institución; la forma de conocer los conocimientos que se enseñan y aprenden, etc., que están implícitos en

(12) N. Peterssen. La enseñanza por objetivos de aprendizaje p. 37.

(13) P. Lafourcade. Evaluación de los aprendizajes p. 15.

una relación educatiya, no son tomados en cuenta.

Como resulta de ello, se desarrolla una educación que no puede dar respuesta a la problemática que aparentemente intenta dar, ya que parte de una preocupación parcial en la educación: la modificación de conducta. Así, todo lo que la tecnología educativa ofrece es una serie de mecanismos para que el quehacer de maestros y alumnos alcance un nivel de estructuración tal que agilice y efectivice su estancia en una institución. Es decir, se trata de que en el menor tiempo y costo posible, las personas que ahí trabajan (incluso estudiantes) no dispersen sus esfuerzos en actividades poco productivas.

Siguiendo este criterio, la creatividad de maestros y alumnos se inscribe en una serie de actos homogéneos; esto es, todos deben trabajar bajo una misma o parecida concepción de currículo, de ciencia, de realidad, de práctica, de conocimiento, etc. Esta es la gran labor del pensamiento tecnocrático: buscar un mismo fin a través de diferentes medios, pues bajo la utilización de éstos se pueden activar diferentes tipos de actividades o destrezas intelectuales.

La necesidad de plantear nuevas formas de participación de maestros y alumnos bajo el modelo tecnológico conduce a que éstos abandonen el papel pasivo, característico del modelo tradicional, y adopten en su lugar uno más participativo; en el cual ellos mismos planteen sus condiciones de ritmo y autocontrol. Esto significa que gran parte de la instrucción será individualizada en oposición a la enseñan

za masiva, lo que muestra un intento por atender las variaciones personales de los estudiantes, es decir, el grado de participación entre estudiantes rápidos y lentos en la adquisición de nuevas destrezas.

De esta manera, se observa cómo los fundamentos de esta corriente educativa tienen sus bases en la segunda teoría del conocimiento, planteada en la primera parte de este trabajo, en tanto que existe un predominio en la actividad que ejerce el sujeto que conoce, en este caso, el alumno que aprende. Este percibe al conocimiento y objeto como su propia producción, mediante una serie de actos lógicamente enunciados tanto por los diseñadores de los currículos y programas como por el mismo docente. Pero es también por este hecho que el modelo tecnológico no escapa a los planteamientos de la teoría mecanicista del conocimiento ya que el conocimiento es adquirido por el alumno y profesor como algo ya construido al cual lo único que le falta es ser abordado, eso sí, con los recursos operativos más adecuados.

4.2. Análisis de Algunos Modelos Organizativos para el Tratamiento del Conocimiento.

Después de analizar algunos aspectos metodológicos de cómo el conocimiento es trabajado específicamente por maestro y alumnos, surge la necesidad de plantear algunas consideraciones sobre cómo los conocimientos son organizados en un plan de estudios. Para ello, hemos de considerar que existen varias alternativas curriculares, las cuales obedecen a una forma particular de concebir a las diferentes disciplinas científicas y a un modelo de administración y operativización de los recursos dentro de una institución.

Esos modelos de organización dentro de la universidad pueden ser caracterizados en diseño curricular por materias, por áreas y por módulos. Cada uno de ellos debe mantener, dentro de todas sus partes, una unidad lógica y operativa tanto en el orden horizontal como vertical de las unidades programáticas que lo conforman, ya que de esto dependerá en gran parte su funcionalidad.*

4.2.1. Diseño Curricular por Materias.

Casi todos los planes de estudio de las universidades están basados en la organización por materias, las cuales en su mayoría re-

* Sobre este punto ver a: Hilda Taba. Elaboración del curriculum Teoría y Práctica. Argentina, Troquel, 1974.

presentan a las diferentes formas de organización del conocimiento en disciplinas; Por ejemplo, la Biología, Física, Psicología, Fisiología, Matemáticas, Economía, Geología, Antropología, etc.

Nos encontramos pues, con un determinado modo de organizar el conocimiento mismo que reviste una diferenciación y delimitación de los conocimientos en campos autónomos y especializados de una parte de la realidad. Esta división del conocimiento en disciplinas académicas obedece a una forma de trabajar lo real por la ciencia.

Su problemática radica en la extrapolación del conocimiento de disciplinas científicas a asignaturas académicas. Cuando es necesario establecer algún tipo de relación interdisciplinaria la asignatura cambia de nombre* para convertirse en algo más integrativo y/o modernizador. Tal es el caso de la Bioquímica, Fisicoquímica, etc.

Este tipo de diseño curricular encierra una serie de limitaciones al no poder dar una solución consistente ante la parcelación del conocimiento de la realidad que se hace. Se trata de establecer vínculos entre una asignatura y otra a través de la creación de nuevas asignaturas en forma de talleres o seminarios. En fin, se trata de dar una solución metodológica a algo que de fondo no sólo es de método; sino de concepción ideológica, política y epistemológica.

* O es agregada como optativa como complemento a los currículos.

El problema de la atomización del conocimiento y sus consecuencias en la enseñanza es una preocupación constante en este tipo de organización curricular ya que el monopolio que ciertas disciplinas ejercen sobre otras está determinando el tipo de profesionales que se están formando; las líneas de investigación desarrolladas en universidades u otras instituciones; la multiplicidad de materias diferentes que conduce a la especialización rigurosa del conocimiento, estableciendo entre las disciplinas barreras cada vez más difíciles de eliminar.

4.2.2. Diseño Curricular por Areas.

Esta forma de organización surge como una necesidad planteada por el diseño basado por materias es decir, como un intento de dar respuesta a la fragmentación del conocimiento, la división entre la teoría y la práctica en el aprendizaje y el alejamiento en que se veía la escuela respecto a las necesidades sociales.

Esta forma organizativa a veces la encontramos entremezclada con los currículos por materias, a los cuales pretende suplir. De este modo observamos planes de estudio conformados por los llamados troncos comunes (al inicio de algunas carreras) ó áreas de investigación (al final de otras).

Su fundamento parte de un interés por borrar los límites formales

a los que han caído muchas disciplinas (15) y hacer más "integrativo" el aprendizaje de los conocimientos a enseñar. Para ello existen algunos criterios de reagrupación de los contenidos por áreas, propuestos por los trabajos realizados del Seminario de Niza sobre interdisciplinariedad. (16)

- a) "Reagrupación de varias ciencias exactas y de una o varias disciplinas sociales.
- b) Reagrupación de varias ciencias sociales que sean consideradas como instrumento de las ciencias humanas o como elementos de una formación rigurosa.
- c) Reagrupación según la disimilitud o la heterogeneidad: Parejas de disciplinas llamadas polares, mediante las cuales se pretende favorecer el desarrollo de la persona. Entre tales parejas encontramos por ejemplo, las matemáticas y la música, el teatro y la física, las ciencias de la ingeniería y la literatura inglesa.
- d) Estudio combinado de un conjunto de metodologías, independientemente de su objeto.
- e) Finalmente, reagrupaciones "naturales" las cuales respetan simultáneamente las tradiciones científicas, la interacción de los objetos y las necesidades metodológicas.

(15) M. Panzsa. Enseñanza modular. Perfiles educativos N. 11 P.35

(16) Ibidem p. 37.

Si bien es cierto que esta forma de organización trata de establecer vínculos entre las disciplinas respecto a las formas abordadas, nuevamente nos encontramos que esta tarea se plantea como un problema de forma, es decir, de método. Se requiere "borrar" los obstáculos que encierran las disciplinas integrándolas unas con otras y no de romper esos obstáculos que cada disciplina ha construido desde su interior, tarea mucho más difícil de enfrentar.

4.2.3. Diseño Curricular por Módulos.

El sistema de organización por módulos surge de la base de crear nuevas instrumentaciones que faciliten la tarea interdisciplinaria. Esta forma de organización del conocimiento generalmente plantea, además de modificaciones en las formas didácticas de enseñanza, cambios administrativos en la estructura institucional donde se desarrolla. (17)

El modelo de departamentalización, como alternativa de organización universitaria surge en México a comienzos de la década pasada particularmente en instituciones privadas. A partir de entonces algunas universidades retoman este sistema organizativo. (Sobre este tema ver a R. Follari. Crítica al modelo teórico de la departamentalización).

(17) M. Pansza. CISE. Perfiles Educativos No. 11. Pág. 35.

Hoy, después de ser implementado por diferentes universidades (UAM, UNAM, en las ENEP, etc.) encontramos distintas modalidades de desarrollarse, observándose éstas, en función del proyecto político-académico y condiciones socio-económicas de cada institución. Variaciones que van desde crear un ambiente de mayor control en las actividades de docencia, investigación y servicio que la comunidad realiza, hasta el simple cambio de nombres dentro de la misma organización preexistente. Para determinar el nivel de desarrollo de esta nueva forma administrativa es necesario realizar un estudio específico según sea el caso de cada universidad y las condiciones económico-administrativas de la sociedad donde se ubica).

También he de aclarar que algunas universidades que han sufrido cambios organizativos no necesariamente son debidos a innovaciones dentro del currículo; esto es, no todo cambio de diseño académico conduce obligatoriamente a modificaciones en su estructura administrativa. Por este motivo podemos encontrar universidades que implementen la departamentalización sin importar, a veces, que el diseño organizativo sea por asignaturas, áreas, o módulos. Tal es el caso de la Universidad Ibero Americana, que fue una de las primeras universidades en adoptar este sistema departamental y que no sufrió modificaciones sustanciales en sus propuestas curriculares, a diferencia de otras universidades existentes.

La organización curricular a través de módulos ha generado en su implementación diversas formas de abordar el problema interdisciplinario; como el caso, por ejemplo, de la UAM y las ENEP en sus diferentes planteles y carreras. Lo que significa que no existe todavía una

conceptualización común en torno a la innovación de la enseñanza modular. Por lo mismo, es difícil encontrar literatura adecuada sobre el tema, desarrollándose en su lugar interpretaciones diversas que surgen a partir de cómo cada institución aplica esta concepción en sus diseños curriculares.

Margarita Pansza ha hecho una selección de algunas definiciones sobre la significación de un módulo: (18)

- a) "La superación de la clásica enseñanza por disciplinas implica la creación de unidades en objeto e interrogante sobre el mismo, donde se conjugan diversas ciencias y técnicas para las respuestas científicas; estas respuestas son conocimientos" (19)

- b) "...Estructura integrativa multidisciplinaria de actividades de aprendizaje, que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educativos de capacidades, destrezas y actitudes que le permitan al alumno desempeñar funciones profesionales... Cada módulo es autosuficiente para el logro de una o más funciones" (20).

(18) M. Pansza. CISE. Perfiles Educativos No. 11. Pág. 35.

(19) Guevara. Diseño Curricular, 1976. En: Idem.

(20) CLATES. Enseñanza modular. E. de O. de la UABC. 1976 p. 16
En: Idem.

- c) "Programas de investigación, generación formativa de conocimientos en una acción de servicio, aplicación de los conocimientos en un problema concreto de la realidad cuyas características hacen posible la articulación de contenidos e instrumentos y técnicas y que constituyen una práctica profesional identificable y evaluable. El módulo así concebido, si bien forma parte de un programa completo de capacitación, es una unidad completa en sí mismo, puesto que contempla teórica y prácticamente totalidad de un proceso definido por el problema concreto, objeto de transformación" (21)
- d) Unidad de enseñanza-aprendizaje con un semestre de duración cuyo contenido está estructurado sobre la base de varias disciplinas científicas, organizadas para abordar un determinado objeto de estudio, el planteamiento modular implica las siguientes orientaciones:
- Búsqueda de la unidad teoría y práctica.
 - Reflexión sobre problemas de la realidad.
 - Desarrollo del proceso de aprendizaje, a partir del trabajo del estudiante sobre el objeto de estudio.
 - Interrelación profunda de los contenidos y experiencias del módulo con las demás unidades del currículo.(22)

(21) Velasco Ugálde. Notas acerca del diseño curricular, la definición de fase y el diseño modular: un ejemplo.1978. En Idem.

(22) Documento: Técnicas de estudio. Depto. de Pedagogía, ENEP, Iztacala, 1972, p.2.

Existen pues, varias formas de conceptualizar esta propuesta curricular; pero en su mayoría coinciden en buscar una mayor significación a los conocimientos que se pretenden enseñar así como una mayor preocupación por vincular al futuro profesional en la sociedad donde se desenvuelve.

Las diferencias surgen en la práctica, momento definitorio de cualquier interpretación educativa. Es en la práctica donde las interpretaciones teóricas cobran sentido y donde, al mismo tiempo, lo pierden en tanto que no sólo es una concepción educativa la que moviliza una serie de situaciones, sino varias. Por ello, difícilmente podemos encontrar prácticas educativas homólogas, sino por el contrario diversas e incluso opuestas.

A pesar de que a la enseñanza modular se le reconoce como innovadora, sigue presentando problemas semejantes a otras formas de organización curricular, como son: la aparente (23) separación entre el proyecto académico y los conflictos político-ideológico de nuestra sociedad; la consideración de la actividad científica y tecnológica como neutral, y la concepción de que a través de modificaciones de nuevos métodos e instrumentos se logra superar las deficiencias académicas.

Sobre este último aspecto quisiera aclarar, para no caer en reduccionismos; que el planteamiento curricular por módulos, al proponer

(23) Remitirse al capítulo II de este trabajo: Universidad, conocimiento y sociedad.

consideraciones integrativas, establece la necesidad de vincular actividades de docencia, investigación y servicio dentro de un marco común tratando de superar la dicotomía existente en muchos centros de estudio; la necesidad de aplicar cada vez más el área de conocimientos de un profesional con otras de diferentes marcos epistemológicos; el enfrentar a estudiantes y profesores al análisis de una realidad más amplia y por tanto más compleja, etc. Todas, consideraciones importantes dentro de una enseñanza universitaria.

El problema está en si la universidad puede enfrentar esas tareas sólo con un cambio de organización curricular y/o administrativo. Esta sería una de tantas interrogantes que los que participamos en esta problemática debemos analizar con mayor cuidado.

CONCLUSIONES:

Corresponde a esta parte del trabajo elaborar una serie de consideraciones que pueda ser objeto a la vez que de puntos concluyentes y -- brindar nuevas problemáticas de estudio.

1. Los diferentes modelos de enseñanza analizados y las consideraciones gnoseológicas planteadas permiten visualizar una estrecha relación en la interacción sujeto-objeto dentro del proceso de conocimiento así como del proceso de enseñanza--- aprendizaje.
2. La llamada escuela tradicional, al trabajar bajo la teoría del reflejo destaca al objeto como el elemento principal del proceso de conocimiento, capaz de ser asimilado a través del campo perceptivo del sujeto en la medida que se muestre la realidad de manera palpable al alumno. En este sentido, la práctica educativa que se genera al interior de la universidad consiste fundamentalmente en la impresión y repetición exacta de imágenes que describen una determinada forma de concebir la naturaleza y la práctica social de los hombres.
3. Pueden existir dentro de una misma institución otras tendencias innovadoras que confronten el trabajo de la escuela tradicional. La llamada nueva escuela y la tecnología educativa nos muestran una preocupación por rescatar la capacidad individual y subjetiva del sujeto y la comunidad estudiantil en su conjunto prestando mayor atención a las formas de operar

el maestro frente al alumno, al método, a la técnica y el recurso, como factores que aceleran la apropiación del objeto. De este modo, el tipo de práctica que se produce en la univer-sidad consiste principalmente en la manipulación, control y -predicción del objeto presentado por el maestro; acentuándose esta práctica según sea el campo profesional donde se aplique.

4. En el nivel de la práctica educativa institucional observamos que es difícil hallar un modelo de enseñanza en forma pura, -al margen de otras concepciones pedagógicas. Existen en el in-terior de la universidad situaciones educativas diversas que no permiten el desarrollo de un único modelo. La presencia de otras propuestas pedagógicas genera el desarrollo de formas de enseñanza cambiantes. Pueden existir modelos de educación que en un momento dado tengan mayor presencia o aceptación -que otros pero en ellos se entreverán secuelas o innovaciones que cuestionen la práctica educativa dominante.
5. La gestación, dominación o cambio de una alternativa educa--cional está íntimamente ligada con el carácter reproductivo de la universidad y su autonomía, es decir, el proceso de en-señanza-aprendizaje se genera a partir de las condiciones in-tra y extra-institucionales que la sociedad y la historia im-ponen a la universidad para el cumplimiento de sus funciones, determinando de este modo el tipo de interacción que autori-dades, profesores, alumnos, programas, recursos, etc., deben desarrollar.

6. Uno de los problemas que se observa para el cumplimiento de la tarea educativa consiste en el tratamiento de selección, estructuración, de-construcción y reconstrucción que de los objetos se hace para su estudio. Lo que nos remite a considerar el abrir nuevos espacios de reflexión en torno a las distintas formas de operar una disciplina en relación a un tiempo y desarrollo social particular.

7. Los estudios pedagógicos no sólo deben preocuparse por revisar y crear nuevas formas metodológicas de organización de la práctica educativa, sino analizar también su propio espacio de conocimiento que le da determinada lógica y la vincula a otras disciplinas. Esto le permitirá al pedagogo participar de modo más cercano en la actividad educativa institucional.

OBRAS CONSULTADAS

AEBLI, HANS. Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Tr. por: Federico F. Monjardín, Buenos Aires, Kapelusz, 1973.

ALVAREZ, CARLOS. et. al. El silencio del saber. México, Nueva Imagen, 1979.

BARCO, SUSANA. Antididáctica o Nueva didáctica. En: Crisis en la didáctica. Aportes de la teoría y práctica de la educación. Revista en ciencias de la educación. Buenos Aires. 1975.

BESS, GUY. Práctica social y teoría. Tr. por: Fco. Carreño. México, Grijalbo, 1969 Colección 70 No. 48.

BAUDELLOT GODEAD CH. Y ESTABLET, R. La escuela capitalista en Francia. Tr. por. Jaime Goded. México, Siglo XXI, 1975.

BOHOSLAVSKY, RODOLFO. Psicopatología del vínculo profesor-alumno. En: Revista de Ciencias de la Educación. Año 2 No. 6 Buenos Aires. 1971.

BRAUNSTEIN, NESTOR A. ¿Cómo se construye una ciencia? En: Psicología: ideología y ciencia 6a. ed. México, siglo XXI, 1979.

BROCCOLI, ANGELO. Ideología y educación. Tr. por: Beatriz Sarlo. México, Nueva Imagen, 1977.

BROCCOLI, ANGELO. Marxismo y educación. Tr. por, Silva Tabachnik. México, Nueva Imagen, 1980.

FERNANDEZ, PABLO. Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis. En: Revista -- Foro No. 2. México, STUNAM, 1981.

FERNANDEZ VARELA, J. La extensión universitaria. México, --- UNAM, 1981 Deslinde No. 133 Cuadernos de cultura política -- universitaria.

GARCIA M., CARLOS. Sociedad y universidad crítica. México, UNAM, 1976. Deslinde No. 114. Cuadernos de cultura política universitaria.

GILBERT, ROGER. Las ideas actuales en pedagogía. Tr. por. Lotti Gefsnor. N. México, Grijalbo, 1977.

KOSIK, KAREL. Dialéctica de lo concreto. Tr. por: Adolfo Sánchez Vázquez. México, Grijalbo, 1979.

LABASTIDA, JAIME. Producción, ciencia y sociedad. México, siglo XXI, 1979.

LATAPI, PABLO. Universidad y cambio social. México, 1975.

LATAPI, PABLO. Universidad y sociedad un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas. México, UNAM, 1977. Deslinde No. 85. Cuadernos de cultura política universitaria.

LEFF, ENRIQUE. Universidad y dependencia tecnológica. México, UNAM, 1976 Deslinde No. 73. Cuadernos de cultura política universitaria.

MENDOZA R. JAVIER. El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México, (1965-1980). México, UNAM, 1981. Perfiles educativos No. 12, CISE.

MERLER, ALBERTO. Introducción a la educación. Tr. por: Angeles Dorado, Madrid, Villalar, 1978.

OCHOA, CUAHUTEMOC. La reforma educativa en la UNAM 1970-1974 En: Cuadernos Políticos No. 9. Revista trimestral. México, Era, julio a septiembre de 1976.

PAIN, SARA. Aprendizaje y educación. En: Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires, Nueva Visión, 1975.

PANZA, MARGARITA. Enseñanza modular. México, UNAM, 1981. - - Perfiles educativos No. 11, CISE.

PEREYRA, CARLOS. Ideología y ciencia. En: Cuadernos Políticos No. 10. Revista trimestral. México, Era, octubre a diciembre de 1976.

PEREYRA, CARLOS. La reducción academicista. Ponencia presentada en el primer encuentro sobre universidad y sociedad. Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1978.

PUIGGRÓS, ADRIANA. Imperialismo y educación. México, Nueva Imágen, 1980.

REMEDI, EDUARDO. La propuesta metodológica y la actuación cotidiana de los maestros y estudiantes. En: Trabajos de las V jornadas sobre problemas de enseñanza-aprendizaje en el área de la salud. México, ENEP-Iztacala, marzo de 1981.

REMEDI, EDUARDO. Metodología de la enseñanza en los niveles medio superior y superior. Primer Encuentro de Profesores de Nivel Medio Superior y Superior. México, UNAM, C.C.H. Azcapotzalco, 1981.

SCHAFF, ADAM. Historia y verdad. Tr. por: Ignasi Vidal Sn. Feliu. México, Grijalvo, 1974. Col. Teoría y Praxis No. 2

SNYDERS, G. ¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas? 2 ed. Tr. por: Josefina Guerrero, Barcelona, Planeta, 1978. Biblioteca práctica de pedagogía No. 44.

VASCONI, TOMAS. Sobre algunas tendencias en la modernización de la universidad latinoamericana y la formación de investigadores en ciencias sociales. Ponencia presentada en el primer encuentro sobre universidad. Universidad Autónoma de Aguascalientes 1978.

VAINSTEIN, GUSTAVO. Curso sobre la relación teoría-práctica, la formación de docentes e interdisciplinaridad. UNAM, ENEP-Zaragoza, diciembre de 1981.

VASCONI, T. Y RECCA, I. Modernización y crisis en la universidad latinoamericana. En: La educación burguesa, 3ed. México, Nueva Imágen 1979.

VILLASEÑOR GARCIA, G. Una visión estructural de la institución profesional. En: Revista del Centro de estudios educativos. A. C. México, Centro de Estudios Educativos, 1978. Volumen VIII. Tercer semestre. Número 3.