

11  
2 ej.



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
" ARAGON "

## RACIONALIDAD Y EDUCACION

### T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A I

TRINIDAD GARCIA CAMACHO

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

DIRECTORA DE TESIS:  
LIC. CONCEPCION BARRON TIRADO



**ENEP  
ARAGON**

SEPTIEMBRE, 1989



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **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 está 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.

## RACIONALIDAD Y EDUCACION

Pág.

0.	INTRODUCCION -----	3
I.	RACIONALIDAD Y ACCION SOCIAL -----	7
	1.1. Razón, Racionalidad e Historia -----	8
	1.2. Lógica de la Dominación -----	19
	1.3. Educación y Racionalidad -----	33
II.	CURRICULUM Y RACIONALIDAD-----	45
	2.1. La lógica Curricular, fines, experiencia, control (El paradigma de R. Tyler).-----	46
	2.2. Arbitrariedad cultural y currículo-----	59
	2.3. Currículum oculto: La "otra" racionalidad no docu- mentada. -----	69
III.	DOCENCIA Y RACIONALIDAD -----	78
	3.1. Modelo de Docente y Modelo de docencia -----	79
	3.2. Formación docente: La seducción de las propuestas. -----	87
IV.	DIDACTICA Y RACIONALIDAD -----	98
	4.1. Didáctica y modelos educativos. -----	99
	4.1.1. Didáctica tradicional -----	99
	4.1.2. Didáctica de la Escuela Nueva -----	104
	4.1.3. Didáctica de la Tecnología Educativa. ---	108
	4.1.4. Conclusiones sobre los modelos didácticos-----	112
	4.2. Acción pedagógica, Didáctica y planteamientos al- ternativos. -----	115
	4.2.1. Acción pedagógica y alternativas -----	116
V.	CONCLUSIONES -----	126
	BIBLIOGRAFIA -----	131

## INTRODUCCION

En el análisis del campo pedagógico existen problemáticas que pueden considerarse estructurantes para la comprensión de la acción educativa. El caso de la Racionalidad, nos parece que es un eje esencial a investigar sobre lo que ocurre en este campo, en cuanto a sus prácticas, orientaciones, relaciones, etc.

El tema nos interesó, pues consideramos que para intervenir de manera más idónea en educación, es necesario visualizar el sentido, o los sentidos que configuran este ámbito. Ya que los agentes sociales que conforman el mundo escolar, interactúan bajo cierta dinámica produciendo prácticas educativas en relación con lógicas y razones, que define lo que llamamos el sentido de la acción educativa.

Por ello valoramos como sugestivo el análisis de la Racionalidad Educativa como un intento de aporte teórico en la identificación de las relaciones entre la racionalidad de una acción (diferentes hechos y situaciones educacionales) y la racionalización social.

Ante ello nos proponemos como objetivo examinar la racionalidad educativa en tres ámbitos estructuradores de prácticas de la educación superior; el currículum, la docencia y la didáctica.

El trabajo examina la noción de razón-racionalidad que se sitúa en la época de la Ilustración debatiendo la transición de una razón intersubjetiva a una razón objetivamente producida desde los procesos histórico-sociales. Esto adquiere tales dimensiones con el advenimiento del sistema capitalista, como una modalidad social, que transforma las relaciones económico-sociales, generando con ello un cambio en la cosmovisión de los sujetos, y su inclusión teleológica en el desarrollo de las sociedades.

El capitalismo como una fase sistematizadora, previsor y controladora de las relaciones sociales transformó la racionalidad clásica en lo que sería razón instrumental: adecuación de medios a fines.

Así desde esta evolución de la noción de racionalidad, que produce una determinada óptica sobre el despliegue de los acontecimientos, situamos sus raíces filosóficas-sociales que, junto con sus efectos históricos, nos permite observar sus relaciones con lo que ocurre en las prácticas educativas.

La conceptualización que metodológicamente estaría presente a lo largo del texto, retoma las elaboraciones de los autores de la Escuela de Frankfurt: Horkheimer, Adorno, Marcuse; debatiendo con Weber vía Habermas. Se utiliza la obra de M. Maffesoli como un planteamiento condensador que expone la dinámica de la sociedad capitalista, mostrando cómo la racionalidad opera como lógica de dominación.

En esta línea de análisis filosófico-social se examina el campo educativo con apoyo de autores como Gargani, Bodei, Ginzburg, Baudrillard, para especificar criterios de Racionalidad, noción ésta, que los autores identifican en lo social en general, y que se visualizan en la acción educativa.

Posteriormente para examinar el campo educativo se analizará las problemáticas del currículum, la docencia y la didáctica en particular la cuestión de la presencia de un método racional, el arbitrario cultural y las prácticas inadvertidas en la lógica curricular; la cuestión de los modelos y sus configuraciones en la práctica docente; y la cuestión de las metodologías de la enseñanza, el problema de los contenidos, en el ámbito de la didáctica.

En función de la conceptualización esbozada, el trabajo sitúa un primer capítulo a examinar el tema de la racionalidad, y su relación con la educación a un nivel general.

Los tres capítulos constitutivos de la tesis, están dedicados en cada uno de los ámbitos indicados: el currículum, la docencia y la didáctica.

La tesis adopta tal estructura pues, para explicar la relación entre racionalidad-educación, se aborda primero el eje de la Racionalidad, ya que esta temática opera como fondo fi

losófico, además de que es constitutiva de las prácticas sociales; luego, se eligieron esos tres ámbitos educativos pues proponemos mirarlos como los niveles fundamentales que estructuran las interacciones y funciones del desarrollo académico de cualquier Universidad. De ahí, en jerarquizarlos del ámbito más globalizador, al más específico e instrumental (currículum, docencia-didáctica). El trabajo es fundamentalmente de orden teórico, pero subrayamos que está apoyado en experiencias y referencias empíricas, notoriamente identificables.

## I. RACIONALIDAD Y ACCION SOCIAL

Abordar en términos explicativos la relación entre Educación y Racionalidad expone el carácter social y filosófico del análisis. Ello es así ya que ponen en juego una práctica social (la educación) y su estructura, normatividad y dirección (la racionalidad). Aspectos estos que pueden ser examinados desde el campo de conocimientos de que estas disciplinas representan, y cuyos supuestos nos describiremos aquí, sino esperamos se hagan intelegibles al relacionarlos con los temas propuestos.

En el desarrollo de la temática subyace la pregunta por el sentido de las cosas, si la lógica de su estructura la podemos considerar como "natural", "normal"; si lo que sucede en el terreno educativo es la realidad "racionalmente" aceptable; o si lo que acontece en la educación puede mirarse y accionarse de manera diferente. Para contestar estas cuestiones necesitamos conocer la naturaleza y características de la cosmovisión que se hacen los sujetos desde la cual se vinculan al mundo, y con la cual constituyen su realidad; conocer, en líneas generales, la racionalidad que portan y que es usada como instrumento y contorno para comprender lo que se hace, y que va otorgando un cierto sentido a los ámbitos donde los sujetos se desenvuelven.

Para ello nos hemos propuesto mostrar los aspectos que identifican la noción de racionalidad, su relación con la actividad

de los sujetos, sus expresiones a nivel particular y general (desarrollo social); para relevar su lugar con las prácticas educativas.

Estamos concientes de no poder atender la serie de mediaciones que se presentan en este horizonte que abrimos: la parte económica, la dimensión política, algunos aspectos epistemológicos y otros históricos, que el mismo objeto de estudio fija; sin embargo, nos parece contar con una versión preliminar sobre lo que representa la racionalidad educativa en algunos ámbitos.

#### 1.1.- Razón, Racionalidad e historia.

El tema de la razón, de la racionalidad, se presenta comunmente como el acto de comprender, de conocer; como la cosmovisión que portan los individuos para entender su mundo y el sentido de las cosas. En el ajetreo cotidiano esta situación aparece obvia: las cosas suceden como tal, en parte por la manera como razonamos, deducimos, inferimos, analizamos, concluimos, etc.

Así si hacemos un alto en algún bloque de la Historia, hallamos estos mecanismos como elementos primordiales en la comprensión de las circunstancias, aunque basta situarse en la observación de la vida cotidiana para comprobarlo, es más, en los

ámbitos donde se privilegian espacios críticos (p. ej. la un  
versidad, los partidos políticos) se apela a la razón como ga-  
rantía de conocimiento y legitimidad.

Una primera observación que se puede marcar en este proceso,  
es la idea de que este razonar es propio de la facultad del in  
dividuo, que es esfuerzo personal lo que le conduce a él y a  
los otros individuos a un clima de consenso o diferencia sobre  
determinadas cuestiones. Qué, desde su forma de pensar, razo-  
nar, se construyen significaciones, se explican circunstancias  
y se contribuye al desarrollo social.

En esta manera predominante en que se ve como discurren los --  
acontecimientos no se aprecia la génesis y lugares productores  
de esta racionalidad, por lo tanto no se advierte el sentido  
en el que nos adscribimos, los fines que estamos coadyuvando y  
que no cuestionamos; se está por lo tanto valorando una estruc-  
tura de acción, un sistema de vida, como "natural", como si  
fuera el único modo posible.

No se visualiza con esta apreciación, que los mecanismos de la  
razón no se localizan ni en los individuos, ni en sus ámbitos  
inmediatos, sino determinadamente, en las relaciones socia-  
les, en el devenir histórico.

Que lo que es, no lo es todo, ni en su explicación, ni en su finalidad. Que son aspectos históricos-sociales, sedimentados por las intenciones de los sujetos, los que les otorgan contenido e instrumentos a la razón. Donde hay que identificar cómo, un sistema organizativo de vida (modo de producción capitalista) va asignándole roles a los sujetos, va produciendo determinados tipos de conocimientos, va caracterizando la fisonomía de la sociedad, y por lo tanto, va instaurando una racionalidad en su desarrollo.

La tarea importante que representa esta problemática es poder identificar las características de esta Racionalidad en los mecanismos del razonar de los grupos e individuos respecto a sus prácticas y decisiones. Para acercarnos a ello resulta básico destacar la perspectiva sociológica y filosófica que delimita nuestro análisis.

Un primer acotamiento iniciado anteriormente, es el de no concebir al individuo su pensar y accionar como el sustrato de la historia. Valorar la individualidad no como el punto de partida para explicarnos las ideas, motivaciones y orientaciones de los procesos micro y macrosociales. Partir de que no hay una teoría del hombre o de las acciones individuales que dan cuenta de los acontecimientos. Entender que los individuos son definidos por las relaciones sociales en las que están inscritos; no son el punto de partida (fundamento) de la realidad so-

cial; no se puede hablar de individuos al margen de sus relaciones estructurantes, fuera del sistema donde transcurre su existencia y en la que ésta adquiere sus rasgos específicos "La organización social no se reduce a suma de relaciones interindividuales. El individuo considerado así mismo, es lo más abstracto, porque las determinaciones que lo conforman no son inherentes a la individualidad del individuo. El individuo es el lugar donde convergen las determinaciones sociales y no el fundamento de éstas" (1).

A partir del planteamientos de Pereyra se indica como la individualidad (y lo que ella representa: ideas, acciones) no es una especie de esencia que permanece sin importar cuales son las relaciones sociales y su configuración histórica. Es la dinámica del movimiento social lo que rebasa la intencionalidad de los individuos y caracteriza en forma importante su respectivo razonamiento. En la dinámica del movimiento social no sólo encontramos lo económico, las relaciones de producción (2) En el conjunto de creencias, representaciones, pensamientos que forman la conciencia, la racionalidad de los hombres, hallamos, además de lo económico, lo político y lo ideológico-cultural. El ser, o conjunto de relaciones sociales está conformado por todos estos momentos. La explicación de la racionalidad predominante en una época difícilmente puede hacerse sin apela-

(1) C. Pereyra, El sujeto de la Historia, P. 77

(2) Nivel importante, a no perder de vista cuando vamos posteriormente la noción de "razón instrumental".

lación a estos niveles.

Niveles que no pueden ser separados o divididos en términos de lo infra y superestructural, de que en las relaciones de producción esta lo económico y en la esfera de la comunicación, interacciones, formación, se encuentra lo ideológico-cultural. Creencias como ésta, contribuyen a seguir entendiendo lo objetivo como lo social, lo externo, y lo subjetivo como aspecto individual, interno. Lo uno perteneciente al objeto y lo otro atributo del sujeto.

Señalamos por el contrario, que la unidad sujeto-objeto (sujeto: características de los individuos, de los grupos y objeto: realidad externa, estructura social) se presenta en todo ámbito de la sociedad, que no podemos explicar la existencia y el sentido de una parte sin la referencia a la otra, hay siempre un movimiento dialéctico en su devenir, sean ejemplos particulares: proceso de aprendizaje, actividad de investigación; sean ejemplos amplios: movimientos político-sociales, reformas universitarias.

El problema de la unidad sujeto-objeto, expresa la articulación entre conciencia y realidad, entre pensamiento y ser, que traducido al tema que nos interesa significa que la razón es producida en las relaciones sociales, y que si tiene poder de inculcar una visión de las cosas y transformarlas (cambio de

la relación conciencia-verdad) es dado por las condiciones de su producción; o sea, si la racionalidad, las ideas"... no son frente a la realidad algo no real... no son frente al mundo al go exterior o ajeno a ese mundo. Por el contrario las ideas forman parte de la realidad, forman parte del mundo. Una transformación en el plano de las ideas es, en consecuencia una transformación de la realidad y del mundo" (3).

En otras palabras, la asunción de una determinada racionalidad de las cosas (incluyendo al sujeto) implica una forma de construir la realidad inmediata y social. Es por eso que hay que tener claro que lo que se dice, lo que se entiende no está separado del medio en que se hace, en que se emite. La forma es en sí misma significación.

Una vez delimitado el carácter social que éste, y cualquier otro tema poseen en la Historia, agregaremos breves consideraciones de orden filosófico que nuestro mismo objeto de estudio exige: la racionalidad y su sentido.

El despliegue de la unidad sujeto-objeto, como relación pensamiento y ser social, está marcado por la praxis del sujeto o lo que es lo mismo por la presencia de una actitud teleológica

---

(3) C. Pereyra. El sujeto de la historia. p. 74.

Es decir, en el razonar de los acontecimientos siempre podemos localizar su contribución o persecución a un fin o una imagen, indiscernible o incuestionable a primera vista. Ya sea que tengamos conciencia de adonde conduce esta racionalidad, o -lo que es común- ignoremos su presencia su estructura y su "lógica", lo importante a destacar, es la rpesencia de un orden, la búsqueda de una cierta armonía que expresa la consecución de un fin, de un sentido. Exactamente la "naturaleza" de la racionalidad moderna.

Lo subrayable de todo este planteamiento es que tal finalidad tal sentido, devenido de la estructura de la razón no aparece discernible, mucho menos discutido, cuestionable. La racionalidad se presenta como la supernorma como el mecanismo para controlar y ubicar las cosas, como la instancia reguladora de lo que sabemos y de lo que podemos saber y recorriendo silenciosamente al interior de este proceso, la cosmovisión de que esto es así, de que es "natural".

Este planteamiento tiene su fuerza por el fondo histórico que lo representa la Racionalidad en la realización del mundo al que se aspira. Sobre todo a partir de los sistemas filosóficos del Siglo XVIII se considera que el pensamiento tiene que gobernar la realidad, que lo que el hombre piensa verdadero, justo y bueno tiene que ser realizado en la organización real de su vida individual y social. Sin embargo, el pensamiento varía con los individuos y la diversidad de opiniones

no garantiza la organización común de la vida. Deben existir así conceptos y principios que denoten condiciones y normas de cierta validez universal aplicables a la organización real; es to es lo que denomina y se ha significado como "la razón".

La razón al hacer intelegible y comprensibles las cosas permite gobernar la realidad, "la razón sólo puede gobernar la realidad si la realidad se ha vuelto racional en sí misma. Esta racionalidad se hace posible cuando el sujeto penetra en el contenido mismo de la naturaleza y de la historia. La realidad objetiva es también, por tanto, la realización del sujeto... ( )... la misma razón existe sólo a través de su realización, el proceso de su conversión a lo real. La razón es una fuerza objetiva y una realidad objetiva sólo porque todos los modos del ser son, en mayor o menor grado, modos de la subjetividad, modos de la realización. Sujeto y objeto no están separados por un abismo infranqueable, porque el objeto es en sí mismo una suerte de su jeto y porque todos los tipos de ser culminan en el sujeto libre, comprensivo, capaz de realizar la razón" (4).

---

(4, 5) Estas ideas pertenecen al enorme sistema conceptual de Hegel, que aún conservan toda su plenitud y actualidad para nuestros análisis contemporáneos. Están consignadas en la obra de Herbert Marcuse: Razón y Revolución, pags. 14-17

Lo que denota esta última idea es que la razón presupone la libertad, el poder de actuar de acuerdo con el conocimiento del saber, de la "verdad", el poder de dar forma a la realidad conforme a sus potencialidades (5). En otras palabras lo que ha sido y es - hoy con mayor fuerza - la utopía histórica de las sociedades: la realización de la razón.

Con esto adquieren sentido aquellas tesis de que "lo que es racional es real; y lo que es real es racional" (6) entendiendo lo real como efectivo, como realización. Tesis que nos hablan del carácter ontológico-epistemológico de la interacción de los individuos con la sociedad, y que nos permite explicar la razón presente en las acciones de los sujetos.

Que lo racional se torne efectivo (real) y que éste se haga inteligible, razonable, es factible si identificamos: a) el aspecto ontológico que expresa el ser de los sujetos; b) el nivel epistemológico que se presenta en el vínculo del sujeto con su mundo, y c) la dimensión axiológica que le permite orientar sus comportamientos y valorar sus decisiones, en función de los dos considerados anteriores.

Que la razón se realice, significa primero preguntarnos: ¿a qué racionalidad nos referimos?; aquella en la cual esbozamos proyectos, utopías, anhelos que queremos efectuar, donde desde ello

---

(6) Hxnl. Filosofía del derecho p. 33.

teñimos nuestros actos? o aquella cosmovisión con la que comprendemos y actuamos pero que no la advertimos en sí? o a una combinación de ambas?.

Aquí el problema no pasa por <sup>que</sup> se tenga conciencia o no de la razón, sino de su sentido estructural, así como de sus adscripciones sociales y su relación (mediación) respecto a los individuos.

Estipulamos que en toda sociedad podemos identificar (a nivel analítico) dos conceptos de razón, que sintéticamente son uno sólo: contenido, instrumento, universal y particular.

El individuo para relacionarse con el mundo, con las cosas, lo hace desde una razón comprensiva (7) que se apropia del objeto y de él mismo como sujeto, y que como señala Horkheimer en su origen " ... la percepción de la verdad por los hombres era una sola cosa con la manifestación de la verdad misma, y la capacidad para semejante percepción incluía todas las operaciones del pensar" (8).

Sin embargo, con la creciente independización del sujeto con las relaciones de producción, y un cierto perfeccionamiento de una lógica propia, se comienza a erigir la "ratio" formal la

---

(7) Horkheimer " Sobre el Concepto de razón" pág. 201 en Sociología Ed. Taurus.

(8) Ibid p. 201.

racionalidad social que funciona como el desconocimiento de la génesis social de los instrumentos y contenido de la razón de los sujetos. En otras palabras la razón se presenta como razón en sí, desprovista de la sustancia del ser. Este es puesto como el realizador de lo que "socialmente" es considerado como razonable; los fines de la razón no se discuten, se hacen, el sujeto en este proceso no es tomado como tal, sino como instrumento y efecto de la razón.

La razón "para sí", como realización de la unidad sujeto-objeto conciencia (espíritu) de la época (Hegel), queda ocluida en su devenir como tal para dar paso a la razón "en sí" preocupada por encontrarle utilidad, eficiencia, armonía a las cosas, sin reparar en los anhelos y necesidades individuales que contrastan significativamente con el desarrollo colectivo.

Lo relevante de todo esto es que nuestro razonar no es producto del esfuerzo personal, que el contenido de nuestros pensamientos y los instrumentos con que pensamos devienen como construcción social, que es fundamentalmente desde este lugar donde se producen las significaciones que le otorgan sentido a nuestros actos. En otras palabras identificar la racionalidad predominante en una sociedad nos remite a la tarea de examinar las relaciones sociales en su nivel de producción de símbolos desde los cuales se hace partícipe a los individuos en la búsqueda de acciones de integración y cohesión. La voluntad de los sujetos ha-

cia estos valores está dada por un lado, por el carácter ontológico de los individuos, en términos de requerir del lenguaje para ordenar su mundo con pretensiones homeostáticas (búsqueda del equilibrio, de la seguridad), y por otro lado por la fuerza epistémica de la razón, en no proporcionar otros referentes que, posibiliten ver de un modo, y no de otro, la realidad y su desarrollo.

Así tenemos de manera combinada-sintetizada- en una sociedad, la gran razón del sistema que impone sus horizontes, con las parciales formas de razonar de los individuos y grupos que, generalmente son una extensión y subordinación a la racionalidad social.

La tarea siguiente consiste en caracterizar el contenido de esta racionalidad; señalar cómo la evolución del Capitalismo produjo un tipo de razón totalizadora como elemento de dominación; y que cuyos presupuestos permanecen inadvertidos o sencillamente vistos con "naturalidad", como si no tuvieran implicaciones políticas e ideológicas.

#### 1.2. Lógica de la dominación.

Plantear que en nuestras sociedades el proceso de dominación está ligado a la noción de racionalidad, exige dimensio-

nar este término históricamente, sobre todo a partir del advenimiento de las sociedades industriales. Específicamente destacar los elementos claves que le permitieron al sistema capitalista evolucionar y modernizarse con las connotaciones que representa en nuestros días.

El debate sobre la noción de racionalidad desde esta perspectiva, lo localizamos con Max Weber y Herber Marcuse. El primero señala que la racionalidad es, en palabras de J. Habermas (9): la caracterización de "la forma de la actividad económica capitalista, del derecho privado burgués y de la dominación burocrática. Racionalización significa, en primer lugar, la expansión de los criterios de la decisión racional en los diversos ámbitos sociales y, en conexión con esto, la industrialización del trabajo social que lleva como consecuencia la penetración de los criterios de acción instrumental en todos los ámbitos de la vida (urbanización de los estilos de vida, tecnificación del transporte y de la comunicación). En ambos casos se trata de la implantación de la acción racional con arreglo a fines: de la organización de los medios y de la elección entre alternativas. La planificación es solo un segundo nivel de acción racional: mira a establecer, mejorar o extender los sistemas de acción racional. Esta racionalización progresiva de la sociedad coincide con la institucionalización del progreso científico y técnico" (10).

(9) "Técnica y ciencia como ideología" (Trad. de Luis F. Aguilar V.) en la Revista "Nueva Época", 1981.

(10) *Ibid.*, p. 47.

H. Marcuse por su parte señala que la acción racional no solo implanta la "racionalidad" sino que, en nombre de la racionalidad se establece una determinada forma de dominación política "la razón a que apunta. Max Weber aparece como razón técnica: producción y transformación de material (objetivo y humano) mediante el aparato metodológico científico, construido en orden a la capacidad de producción calculable, cuya racionalidad organiza y controla cosas y hombres, fábricas y burocracias, trabajo y tiempo libre" (11). Para agregar más adelante: "El concepto de razón técnica es quizás, sin más ideología. No la utilización de la técnica, sino la técnica misma es dominación sobre la naturaleza o sobre los hombres, una dominación metódica, científica, calculada y calculadora" (12).

Como observamos la racionalidad aparece como un criterio inherente al desarrollo del capitalismo (subordinación de los medios a los fines, acumulación, inversión, consumo, avance apoyado en la ciencia y la técnica, etc.) para transformarse en un mecanismo de dominación control y cohesión social más efectiva. Esto último, en palabras de Marcuse, se efectúa a través de la tecnología (13).

---

(11) H. Marcuse "Industrialización y capitalismo en la obra de Max Weber" en El fin de la Revolución ed. Taurus Pág. 121

(12) Ibid., p. 138.

(14) Marcuse op. cit. P. 17, y Capítulo VI.

La tecnología junto con la ciencia se convierten en las estrategias elegidas correctamente que impulsaran el avance de las sociedades capitalistas. No podrá ser un avance anárquico, pues la misma lógica del capital: acumulación, expansión, reproducción, etc. estipulará acciones racionales con arreglo a estos fines.

Obvio es de señalar que el desarrollo científico-técnico genera una nueva constelación entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción. Donde precisamente las relaciones de producción se presenta como "la forma necesaria de organización técnica de una sociedad racionalizada" (14) otorgándosele una dinámica de subordinación a las fuerzas productivas.

Sobre todo en sus orígenes esta nueva forma histórica social ciencia-técnica como motores de desarrollo, representaban la expresión racional de la época, pues permitía el dominio de la naturaleza o de la sociedad y por ello la expansión de las comodidades de la vida y la productividad del trabajo. Con la productividad como motor e ideología de la industrialización de las sociedades, es como llega a justificar e impulsar el desarrollo tecnológico. Es precisamente en este supuesto avance indefinido, donde aparecen las primeras objeciones al crecimiento de las sociedades industriales como acciones ra-

---

(14)

cionales y efectivas de desarrollo.

En principio la técnica, al ser la instancia de dominio de la naturaleza y las cosas, no lo hace "libremente", sino en función de ciertos fines preestablecidos y bajo ciertas condiciones dadas, que políticamente permanecen desconocidas. Razón técnica que hace instalarse a los individuos en la creencia de que el desarrollo científico-tecnológico genera la productividad, la conquista de la naturaleza, el incremento de la riqueza de bienes y su accesibilidad para la mayor parte de la población.

Sin embargo esa racionalidad no muestra la otra faceta de dicho despliegue técnico ya que la sociedad industrial y el aparato técnico de producción y distribución funciona "no como la suma total de meros instrumentos que pueden ser aislados de sus efectos sociales y políticos, sino más bien como un sistema que determina apriori el producto del aparato tanto como en las operaciones realizadas para servirlo y extenderlo... determinando no sólo las ocupaciones, aptitudes y aptitudes socialmente necesarias, sino también las necesidades y aspiraciones individuales. De este modo borra la oposición entre la existencia privada y pública, entre las necesidades individuales<sup>11</sup> y sociales" (15). "Hoy-continúa Marcuse- la domi-

(15) Marcuse, El hombre unidimensional p. 17.

nación se perpetúa y se expande no sólo a través de tecnología, sino como tecnología. Siendo la tecnología la que proporciona la gran legitimación de la fuerza política, la cual termina para abarcar dentro de sí a todos los ámbitos culturales. En este universo la tecnología ofrece los recursos para lograr la gran racionalización de la no libertad del hombre, demostrando la imposibilidad teórica de la autonomía y la autodeterminación de la propia vida. Esta no libertad no aparece ni como irracional ni como política, sino como una subordinación al aparato técnico, gracias al cual se expanden las comodidades de la vida... la racionalidad tecnológica protege así, antes que negarla, la legitimidad de la dominación. Y el horizonte instrumentalista de la razón se abre a una sociedad racionalmente totalitaria... La fuerza liberadora de la tecnología - la instrumentalización de las cosas - se convierte en un encadenamiento de la liberación, la instrumentalización del hombre (16).

Como se observa la "racionalización" Weberiana que critica Marcuse no es un proceso de cambio en las estructuras sociales, sino el mantenimiento de una dominación por invocación a los imperativos técnicos. En esta idea destacamos otra objeción a la noción de racionalidad: no sólo es la fuerza productiva de las sociedades del capitalismo avanzado, sino se erige en

---

(16) *Ibid.* p. 175, 176.

su ideología, es decir, vía la ciencia y la técnica, se convierte en la forma de vida de los sistemas de acción racional.

Racionalidad tecnológica invoca a lógica del dominio, ya que la ciencia y la técnica, el capitalismo y la burocracia actúan como instrumentos del dominio de la naturaleza y de los hombres. El capitalismo es una forma de administración racional de la economía, el cálculo capitalista está orientado por la rentabilidad, por la aplicación económicamente racional de los recursos existentes para conseguir un rendimiento máximo. La administración burocrática la forma más racional de dominio, se propone la calculabilidad y el control del comportamiento humano de acuerdo con normas institucionalizadas. Así; la técnica, la ciencia, la burocracia y la economía capitalista, son instancias utilitarias racionalmente, su racionalidad es "racionalidad formal" en el sentido de Max Weber (17), racionalidad de los medios que hay que aplicar para un fin cualquiera; "racionalidad tecnológica" en el sentido de Marcuse. Ella es la signatura del capitalismo tardío, en el cual como hemos visto, economía, dominio burocrático, ciencia y técnica, expresan un sistema cosificado.

Cosificación que significa por un lado el creciente dominio de la naturaleza que favorece a las necesidades de la política interna, así como a los intereses de capital, por otro lado, la -

---

(17) Ética y Sociología p. 61 y s.

expansión económica que contribuye a un relativa estabilidad política y a la aceleración del progreso técnico. La racionalización de los demás sectores produce una dinámica autónoma a la cual no tienen acceso las finalidades humanas conscientes: no se decide progreso técnico y de la productividad en constante crecimiento; se ve a la sociedad como un todo, por encima de todos los intereses particulares y de grupo sometiéndolo a su capacidad de rendimiento y productividad de la racionalidad tecnológica, es lógica de la sociedad capitalista vista como "la ley" de su desarrollo.

Hasta aquí va quedando claro cómo se desprende una lógica de dominación, en términos generales, a partir del análisis de la razón tecnológica que caracteriza el proceso de consolidación del sistema capitalista. Nos parece que aún considerando las críticas posteriores hechas a Marcuse, podemos considerar vigentes estos planteamientos, a un nivel de generalidad para nuestra sociedad del llamado "capitalismo tardío", por las siguientes razones: a) Los análisis de Marcuse y subsiguientes críticas, están circunscritos a los países del llamado "capitalismo avanzado", que si bien representan otra experiencia, son puntos de referencia sobre las tendencias latinoamericanas, b) Marcuse, como lo han anotado autores como J. Belmann y C. Offe (18) al centrarse en categorías filosóficas de la socie-

---

(18) En el libro Preguntas a Marcuse ed. Anagrama.

dad y no estrictamente económicas hace creer que hay avances indefinidos en la acumulación y el consumo, y por lo tanto en su totalitarismo unidimensionales, que hoy tienen otros signos en nuestras realidades; y c) la crítica más notable y conocida que realiza J. Habermas (19) permite trabajar (más propositivamente que sólo analíticamente) la noción de racionalidad en función de las categorías que él propone: trabajo e interacción como sustituto de fuerzas productivas y relaciones de producción.

Sin embargo como señalábamos líneas antes, vamos a detallar más qué ha significado esta lógica de dominación socialmente como razón actuante en nuestras sociedades, para puntualizar al final del trabajo los elementos propositivos posibles.

Como se puede desprender de lo antes escrito, en los países del capitalismo dependiente, el mundo que describe Marcuse, afecta sólo a un espacio, el del aparato formal de producción, por un lado, pero por otro el avance del capitalismo, sus ciclos económicos, reajustan las relaciones sociales de producción, entre estos hitos se destierra el mito del progreso indefinido.

---

(19) Ciencia y Técnica como ideología, ed. Tecnos;

Estos elementos nos permiten "actualizar" las modalidades de la racionalidad capitalista y la manera como se cristaliza en los procesos sociales

Como señala Maffesoli (20) nuestras sociedades han pasado de una lógica de la explotación a una lógica de dominación, no como ruptura sino como una serie de deslizamientos, y se asiste "al fin de un tipo de sociedad "económica", en sus formas competitivas y socialistas, y al esbozo de una sociedad de control cuyos entornos resulta difícil precisar, pero cuyas tendencias generales pueden exponerse" (21).

Un primer elemento, ya anotado en la parte anterior es la presencia del modelo productivista en los orígenes del capitalismo y que hoy lo encontramos condensado en la tendencia a la uniformidad; "educado para la dura disciplina del maquinismo naciente, el individuo tiene que estar alerta y vigilante, disponible en cualquier lugar y en cualquier momento. Disponibilidad crispada, orientada en todos los aspectos de la vida social hacia una práctica de trabajo o de ocio. Hombres sin sueños y sin historia, que en la mediación universal a través de la mercancía se vuelven maleables impotentes e indiferentes, mientras crecen las cantidades de bienes que se les asignan" (22).

---

(20) En su libro Lógica de la dominación. ed. Península.

(21) Ibid p. 143.

(22) Ibid p. 150.

Como se observa este principio productivista o racionalidad orientada hacia un fin vuelven comparable lo heterogeneo "esta uniformidad, y la vuelta a lo reprimido que ella prepara; ya no arraiga solamente en la explotación económica sino también en la ampliación de ésta como dominación cotidiana, ampliación que... para sustraerse a la alienación del trabajo hay que interiorizarla y repetirla, adoptar su modelo durante las horas de ocio. Tal es la función, en particular, de las "comunicaciones", que permiten un establecimiento de la uniformidad mediante el aislamiento y lo logran al prescribir reacciones específicas que impiden el pensamiento autónomo" (23). Así en la identidad impuesta del individuo y de la sociedad, como señalaba Maffesoli "lo trágico ya no tiene cabida", en todas partes se persigue la oposición y la diferencia, en donde el tiempo de los hombres "como en una fotonovela, la única aventura posible, permitida y deseada es el eterno rito de iniciación en los estereotipos y en los códigos establecidos".

La sumisión a este super-yo abstracto es el deslizamiento del productivismo en la uniformidad de los sujetos, mostrando ser este proceso una manera catártica de rechazar la diferencia constitutiva de toda socialidad.

---

(23) *Ibid* p. 151

Lo anterior ilustra el paso de la fase de racionalización simple de las relaciones de producción, por la fase de la racionalización de las relaciones sociales en su conjunto; los ejemplos que señala el autor (24) sobre la moneda, la libertad y la metropolización de las actividades ilustran también a la racionalidad como "objetivización de las relaciones humanas".

Este rechazo a la diferencia, es una de las características importantes de la racionalidad en nuestras sociedades, todo se vuelve reiterable, reemplazable, la racionalización buscará lo idéntico al sistema, lo exigirá como movimiento de protección o disuación contra el desorden, dándose una referencia constante a la instancia normativa. Así frente a este proceso de racionalización los sujetos interiorizan un proceso de individuación, de privatización, planificando la adaptación en el orden lógico de la "mundanidad". Este proceso es, en palabras de Maffesoli, la función que desempeña la razón: "al querer asegurar la perennidad, reduce la agitación plural de la vivencia a la identidad del sistema" (25).

Aquí tocamos otro aspecto básico del pensamiento racionalizante: la experiencia de la vida, su presente, su ser. Desde esta racionalidad social, el pensamiento cuyo objeto no son los fenómenos sino las palabras. En este sentido, como dice nuestro autor, "la lógica es la lógica de la oración". Se prescinde de

(24) *Ibid* p. 157 y 158

(25) *Ibid* p. 176.

Las mediaciones (aparato conceptual) por una experiencia inmediata de lo real. Ello explica por qué el proceso de la vida se convierte en mercancía desencadenándose los mecanismos propios de la alienación. Así se desemboca en el fenómeno de la abstracción de la vivencia social, o sea se da una aprehensión intelectual del devenir social, visto este no como despliegue, sino como evidencia, como lo "objetivo" de una manera axiomática.

Este proceso también nos explica porque se da entonces una dificultad o imposibilidad de aprehender el presente. Donde para explicar los acontecimientos resulta más cómodo referirse al pasado o en la prospectiva del futuro, pues ello tiene la ventaja de la neutralidad y de la explicación en función de referentes ya conocidos, ya empleados. (Disernir el presente, en todo su espesor sociohistórico haría "estallar" a la gran razón del capitalismo, pues ello exigiría probar con mecanismos que operan con otra lógica que no serían lo de la identidad y la equivalencia).

Lo paradójico es que este procedimiento de valoración del tiempo, que es común que se realice interpersonalmente, se quiera aplicar al desarrollo social. Teniendo la ciencia y la técnica los papeles protagonistas en este proceso de racionalización pues con nombrar, definir y delimitar, se cree haber agotado al objeto de estudio de otras palabras " se cree estar en condiciones de dominar aquello que hemos nombrado" (26.

En resumen la racionabilidad social, descrita en los diferentes planos aludidos, legitima la dominación que no se muestra transparente, pues la sumisión de los individuos a la productividad, a la eficiencia, a la planificación, garantiza la integración social, donde el orden y el control son vistos como partes inherentes del proceso de socialización. La dominación no aparece como tal, sino a través de la acción racional"... el proceso de racionalización en su esencia y en su culminación (actividad instrumental, productivismo) desempeña la función de reducir la diferencia, la alteridad, y por eso se inscribe dentro de una lógica de la dominación" (27).

---

(27) Maffesoli, op. cit. p. 180.

### 1.3. EDUCACION Y RACIONALIDAD

En toda práctica social podemos identificar la racionalidad imperante a partir de dos aspectos metodológicos básicos: en función de la razón social (razón instrumental, lógica de dominación) que se ha expuesto; y en relación a la expresión propia que cada ámbito social posee. Es decir, todo sujeto social es producto y productor del proceso de socialización que, bajo ciertas condiciones históricas, forma a los individuos en determinados valores y saberes, haciéndose de una cosmovisión portadora de la forma de razonar del momento que va a predominar sustancialmente en sus actos y pensamientos.

La educación ha sido concebida como un proceso de socialización (28), que asigna identidad cultural a los individuos en el esfuerzo por hacerlos contemporáneos de su presente. Socialización que permite a los individuos constituirse en sujetos sociales, capaces de integrarse a su medio, portando los conocimientos y habilidades que el ambiente produce y exige.

Para nosotros la cuestión radica en conocer cómo ocurre dicho proceso de socialización, en particular las funciones que realiza en determinado período histórico; en donde, sin duda el aspecto central es vehicular el mecanismo de racionalización que presenta la acción educativa. En el proceso de socializa-

---

(28) Función central de la educación, que en menor o mayor grado la localizamos en la historia de las culturas, adquiriendo meritum referencial a partir de la obra de Durkheim y Dewey.

ción, el sujeto individual se convierte en sujeto social, en función de saberes que el medio social ofrece e inculca (29); si bien este "medio social" es todo el ámbito de pertenencia del individuo, es la institución escolar este espacio privilegiado socialmente para "formar" e incorporar a la "civilización" (30) a los sujetos.

La escuela queda así considerada como la instancia idónea para lograr posiciones de "progreso" y modernidad (31). Atribuciones reconocidas socialmente que hacen ver el aparato escolar (y a toda actividad educativa) imprescindibles de todo proceso de transmisión de conocimientos y de la articulación de estos con las necesidades de la sociedad: asegurar su desarrollo, producción y cohesión entre los diferentes grupos sociales.

Así como vemos, en cualquier momento de las civilizaciones podemos encontrar el propósito de depositar en la educación las condiciones para mejorar los niveles de desarrollo de las sociedades, a través de los aportes científicos y tecnológicos, dándose más implícita que explícitamente procesos de socialización e identidad cultural.

---

(29) E. Durkheim, Educación como socialización, ed. Sigüeme, PARTE II

(30) Durkheim E. op. cit. Cap. IV y V y también la obra de J. Desy Burocracia y Educación Cap. IV - VIII

(31) M. Canoy, La ed. como imperialismo cultural.

Esta función teleológica y normativa de la educación nos explica el poder <sup>de</sup> "civilización" que ejerce el acto educativo en el desarrollo de la sociedad. La educación necesita de un saber "razonablemente" válido a enseñar que resulte significativo a los individuos, pues de este proceso de aprehensión con el saber, dependen los niveles de continuidad entre la que ofrece la escuela y lo que se haya fijado que requiere la sociedad. Decimos "razonablemente" válido en el sentido de que ese aparato escolar no sólo selecciona lo que hay que enseñar, sino sobre todo garantizar que su función de transmisión e inculcación se haga con la menor violencia simbólica posible (32); para ello debe apelar a lo que se han definido como reglas de "cientificidad", de "objetividad" que el contenido escolar debe poseer para que resulte ineludiblemente aceptable.

Los alumnos en este caso, asisten a un proceso de razonamiento sobre lo enseñado, desde el lugar de carencia de saber, que la misma escuela y la sociedad han asignado.

Se crea una necesidad de saber, de ser a un doble nivel; por un lado la sociedad señala a la escuela como el espacio idóneo para convertirnos en ciudadanos integrables a un determinado ámbito; y por otro lado, en el interior mismo de la escuela, se necesita de un saber que ya está ahí organizado, para ir in-

(32) P. Bourdieu - J. C. Passeron, La Reproducción. ed. Lata, Libro Primero.

incrementando el "capital humano" que se valorará socialmente y para contar con una "cosmovisión" del mundo circundante desde el cual los sujetos se relacionan con su medio con pretensiones de transformarlo.

Desde este primer plano aparece una característica, de lo que podemos llamar, el discurso de la razón educativa: el reconocimiento de la necesidad, de la incompletud. La escuela también se organiza para hacer saber a los individuos que existe un espacio privilegiado, que en sus diferentes niveles, siempre proporcionará la información y formación adecuados a las expectativas sociales e individuales. Con esta función el aparato escolar legitima sus acciones ante la mirada de todos, instituyendo así un conjunto de prácticas donde se reconoce quién enseña, quién aprende, quién manda, y quién obedece.

Con esto último podemos detectar una segunda característica: la existencia de un orden de las cosas, la percepción de que la realidad está estructurada de una determinada manera, y cuya fijación social se asume desde el lugar de falta, carencia, incompletud del saber con que los sujetos asisten a la escuela.

Este discurso educativo parte de la consideración de que estos aspectos se presentan como "naturales", que ya están dados. Son

así, situaciones no cuestionadas, asumidas como hechos educativos que constituyen la realidad escolar y donde van modelando a los individuos en esta forma de razonar el acto educativo.

En este proceso de educar como asimilación de conocimientos y habilidades, no se ve el acto de inculcación de un determinado saber y no de otro, como a su vez, el mostrar este saber, como representante de una verdad y como lugar de despliegue de un rol.

La noción de arbitrario cultural, desarrollada por Bourdieu nos permite entender el proceso de inculcación de un saber como conocimientos válidos e enseñar y aprender; acción esta que queda mejor comprendida si la adscribimos en el ámbito curricular (33). Desde esta óptica la institución escolar racionaliza la acción educativa desde el momento que presenta un conjunto de saberes previamente ya seleccionados y organizados, así se ha discriminado entre un contenido y otro, entre un sentido (forma de enseñar y valoración de lo aprendido) y algún otro sentido. Esta actividad y su correspondiente estructuración en la formación de los alumnos la hallamos sistematizada en los planes de estudio; es aquí donde el alumno (y también el profesor) se enfrenta a un orden de cosas ya estipuladas, ahí el profesor y el alumnos asisten a lo que se va a enseñar y aprender, donde los contenidos serán recreados o cuestionados, pero difícilmente negados o sustituidos. Se ha elegido un saber y una forma de enseñarlo y entender

---

(33) Mencionaremos algunos aspectos generales de la cuestión curricular aquí, aunque su desarrollo se realizará en el siguiente capítulo.

lo con las cuales la escuela norma las actitudes de los sujetos, les halla una correspondencia con las necesidades sociales y legítima a la acción educativa en sí.

Además de inculcar un cierto saber, éste se interioriza como la verdad de los hechos a los cuales hace referencia; en otras palabras se establece una relación de continuidad entre el discurso y la realidad, entre lo que se nombra y la cosa que es nombrada.

Este es un problema importante de la llamada sociología del conocimiento y de lo epistemológico que comunmente no se tematizan en la educación. Pues la primera al preocuparse sobre cómo es que cualquier conjunto de conocimientos queda establecido socialmente como la realidad (34) nos indica la necesidad de reconocer en las interacciones cotidianas, la institucionalización de acciones (35) a través de la aprehensión de los saberes escolares. Y la epistemología al examinar los grados de validación de determinado conocimiento (36), nos ofrece explicaciones sobre el "status" de cientificidad de los discursos y construcciones cognoscitivas que se hacen en la escuela.

Si bien estas son claves que nos ayudan a comprender y dilucidar la relación saber-verdad en el proceso de conocimiento, podemos mantener la postura de que con lo que se enseña generalmente se sigue asumiendo la verdad, como la versión única de lo que representa.

---

(34) Berger y Luckman, La construcción social de la realidad

(35) Berger Luckman. Ibid Cap. II

(36) Para este tema son relevantes los aportes de la obra "El oficio de sociólogo" Bourdieu et al

No es difícil señalar algunas implicaciones de lo que significa racionalizar en educación en estos términos, piénsese en la posibilidad de generar un pensamiento abstracto-explicativo, así como en la búsqueda de alternativas ante los hechos.

Aunado a lo anterior, no se repara que en el movimiento de inculcar o sostener un contenido como verdad, se sostiene también una conducta determinada, el contenido no sólo genera una cosmovisión del mundo, sino una visión en el mundo, el contenido se aprehende en su dimensión cognoscitiva y normativa por hecho de que el saber de algo es saber de un orden de ese algo.

Al formar parte de una estructura aquello que se aprehende, esto le asigna un lugar - ideológico (37) a los sujetos de la interacción. Lugar que se define por el interés que subyace en todo acto de conocimiento (38). En pocas palabras lo real a lo cual hace referencia el contenido se aprehende configurando, concatenado. Así desde este mecanismo de aprehensión que se da en la Escuela, es como avizoramos la fuerza normativa y teleológica de la educación y sus visibles efectos sociales.

---

(37) A Gualther desarrolla el fenómeno de las ideologías en el proceso de integración y toma de actitudes de los sujetos, en "La dialéctica de la ideología y la tecnología", Cap. II y VII.

(38) En la Teoría Crítica de la Sociedad (Escuela de Frankfurt) se consigna que la teoría forma parte de la realidad a explicar, donde los intereses que guían a todo conocimiento conllevan a identificar los puntos de vista que estipulan los saberes desde los cuales se establece una relación con la realidad. En el discurso de Habermas el interés está indisoluble con lo que él denomina el trabajo y la interacción, ámbito estos constituyentes del desarrollo de las sociedades; en su obra Técnica y ciencia como ideología y trabajo e interacción, notas sobre la filosofía Heideggeriana en el período de Jena RI. Técnica.

Es normativa pues distribuye roles en la aceptación a través de un orden de cosas dado: la institución escolar, ahí no solamente se va asimilando un conjunto de reglas sobre los comportamientos debidos sino a la vez se va ajustando la conducta a criterios de regulación escolar. Y decimos que es teleológico, pues ya se parte de un fin estipulado: la acción educativa forma e informa en un mismo movimiento, a los sujetos para socializarlos, asignarles una determinada identidad cultural; lo que no se explicita en esta acción normativa y teleológica es que la socialización se da para reproducir las formas dominantes de convivencia y relación social.

Este último planteamiento nos muestra la inscripción de la educación dentro del actuar racional respecto a fines, donde el sentido esta determinado por las expectativas de comportamiento de otros. Los fines se fijan: educar, formar, socializar; utilizando como medios la acción pedagógica vía maestros y lo que Bourdieu llama "el capital cultural en su estado objetivo", que son libros, laboratorios, pinturas, etc.

La acción de los individuos en este ámbito que es la educación nos permite identificar las condiciones objetivas de cálculo y control inherentes par la consecución de los fines individuales y colectivos. Cálculo de las conductas (visiones) y adiestramientos esperados, y control de la realización y organización (vía el currículum) del sentido de las actividades.

Esta es la expresión en educación de lo que se ha denominado racionalidad formal-instrumental respecto a fines (40) en donde la calculabilidad en el actuar que van realizando los sujetos se imbrica con los procesos de racionalización clásicos que ya hemos expuesto y que a continuación vamos a sistematizar.

Primero, en el acto educativo podemos encontrar como extensión (o como base del actuar racional respecto a fines, los procesos de la denominada racionalidad clásica (41) que se caracteriza por "practicar la reflexión en términos de una duplicación viendo sus propios esquemas como leyes y construcciones ideales y como naturaleza". (42). Es decir, hay estructuras objetivas del mundo que el pensamiento puede captar y apropiarse, por ello se da una práctica de la repetición, búsqueda de lo igual, por lo tanto negación de la diferencia en aras de la uniformidad. Un ejemplo de esto es el ver a los alumnos con potencialidad semejantes, se niegan sus condiciones particulares por el prototipo genérico a formar, y esa lectura del maestro se hace desde su experiencia acumulada.

Una segunda característica es la noción de centralidad, como racionalidad en el proceso educativo, hay un manejo ordenado del

---

(40) Esta es una lectura muy acertada que sobre Weber realiza Luis F. Aguilar V. en su Texto "En torno al concepto de racionalidad en M. Weber" del libro Racionalidad, que compila León Olive. ed. S. XXI.

(41) A. Gargani. Crisis de la razón, ed. S. XXI  
 (42) Ibid, p. 15

antes y después, a través del método lógico-educativo que encontramos de manera significativa en las llamadas actividades de investigación. En donde la comprensión de los hechos se da en función de los resultados y no del proceso. Esta actitud por concestrar-centralizar las acciones, instaura formas graduales-jerarquizadas de aprehensión y formación, legitimando con ello, las prácticas educativas.

Una tercera característica que configura a la racionalidad clásica es la tendencia a subordinar el presente respecto al pasado, apelación a lo que ya ha ocurrido para explicar lo que está sucediendo (un ejemplo es la tendencia a problematizar las cuestiones educativas desde el bagaje informativo que se porta en donde las proposiciones que suelen ofrecerse se estructuran a partir de lo que ya ha sido probado, experimentado, y difícilmente en el ejercicio de construir postulados alternos). Lo que resulta relevante de esta actitud es la negativa de enfrentarse al presente en toda su complejidad condensada históricamente, por ello este presente se lee como continuación de un pasado que se reproduce y se ensancha típicamente porque ya hay certeza y seguridad en lo que se puede decir, en lo que se puede prever.

Ligado a esto último podemos identificar una característica más de esta racionalidad clásica: el de erigirse el discurso educativo, en metanorma, como superarmonía, legitimando lo dado y lo acumulado; termina viéndose la realidad escolar con un sentido (la armonía), donde cada aspecto ocupa un lugar (quién enseña, quién

aprehende, en que momento se impulsa un cambio curricular, quién evalúa, etc.), así, se muestra un orden estipulado, dog de las rupturas son bien vistas si son globales, colectivas y no por iniciativas individuales que vayan en contra de lo legítimado.

Declarándosele -comunmente- a estos aspectos como sin sentido o mera apariencia, que no es más que aquello que no se quiere comprender, aquello que se establece que no debe ser saber.

Esta racionalidad clásica, que se localiza en los ejemplos señalados, se encuentra asociada a lo útil (representador del efecto de adiestramiento, capacidad de clasificar), útil en relación a los fines (integrar, reproducir); en donde la razón se traduce en el reconocimiento de lo que es, de lo dado; razón como capacidad del entendimiento para el autocontrol, indispensable éste para la socialización-adaptación.

Esta concepción de la razón al presentarse como algo inherente a la realidad se convierte en razón técnica, ya que como se mencionó se muestra "como el orden y la armonía capaz de generar uniformidad en la actividad económica, sometiendo la existencia a todo lo que sea actividad instrumental, es decir actividad referida a un fin" (43)

---

(43) A Castañeda S. La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: el currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades, Tesis de Maestría DHE, p. 33

Como se observa esta razón instrumental no es sólo la interpretación de la realidad, sino que opera con propósitos de dominación y control desde un orden, un saber y un poder establecidos (que en la escuela podemos localizar: las normas y las interacciones, el maestro y el currículum).

En los siguientes Capítulos se detallará esta relación: racionalidad-educación, a partir de tres ámbitos que proponemos como los condensadores de las prácticas educativas de cualquier institución: el Currículum, la Docencia y la Didáctica.

## CAPITULO II - CURRICULUM Y RACIONALIDAD

La escuela es un campo que, más que ningún otro, está orientado hacia su propia reproducción, por el hecho, entre otras razones de que los agentes tienen el dominio de su propia reproducción.

P. Bourdieu.

El presente capítulo analiza algunas de las problemáticas más significativas de la cuestión curricular: la propuesta de R. Tyler, visto como un paradigma central en la planeación o diseño de planes de estudio; el ejercicio del currículum como arbitrario cultural en la relación de los saberes que integran la formación profesional; y las prácticas educativas que representan la socialización implícita escolar, que se han organizado alrededor de la denominación de currículum oculto.

2.1. LA LOGICA CURRICULAR: FINES, EXPERIENCIA, CONTROL (EL PARADIGMA DE R. TYLER).

Se analiza la obra de R. Tyler (44), pues consideramos que su planteamiento ha permeado el trabajo curricular desde la década de los 70's, de manera significativa. Señalamos como sus ideas se pueden localizar en las proposiciones y experiencias más relevantes que se han dado en este período (45), y que aún poseen influencia en nuestras actuales condiciones.

Para el desarrollo de esta parte, retomamos la estructura de análisis de los textos de E. Remedi y A. Castañeda (46). Dividiendo el texto de Tyler en los dos momentos que el maneja: la fundamentación y la operativización (capítulo uno y capítulos 2, 3 y 4 respectivamente).

En la primera parte leemos el eje articulador que propone la obra: la exposición de "un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza de cualquier institución educativa" (47). Esto se logra de-

---

(44) R. Tyler, Principios básicos del currículo, ed. Troquel, 1973

(45) Autores que expresan este paradigma: Casío, Briggs, Tyler Doll, Taha, entre otros; experiencias nacionales como la Comisión Nal. de Nuevos Métodos, el CATES, CEJTES, CISE, INEP, entre las más importantes.

(46) De E. Remedi "Racionalidad y currículo. Deconstrucción de un Modelo" en Documentos DIE, 1986; y de A. Castañeda el Capítulo I, de su Tesis "La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: El currículo del Colegio de Ciencias y Humanidades", DIE-CINVESTAV-IPN, 1983.

(47) R. Tyler op. cit. p. 7.

limitando objetivos organizando experiencias y evaluando los resultados, pues así se le otorgará direccionalidad "racional" al proceso educativo: se señala lo que se pretende y se esbozan los mecanismos para lograrlo.

Hablar de un método racional aplicable a cualquier institución identifica a este procedimiento dentro de la lógica de la razón instrumental: control de la realidad vía la organización de medios para lograr los fines estipulados; negando con ello la historicidad de cada lugar, pues al resultar aplicable a cualquier situación, la diferencia concreta se reduce" a la identidad del sistema" (48).

La acción racional que subyace en la propuesta curricular se inicia señalando una serie de criterios que sientan las bases del conocimiento para el análisis y la operatividad del currículo.

El autor señala que para conocer qué fines desea alcanzar la escuela, hay que localizar los ámbitos que puedan propiciar información; siendo estos: los alumnos, la vida contemporánea y los especialistas.

---

(48) M. Maffesoli, op. cit. pag. 176.

Si por educar entiende la acción de "modificar" las formas de conducta humana (49) son, entonces, los sujetos de esta acción los que hay que estudiar: los alumnos. La situación de estos es el primer dato para saber hacia dónde dirigirse reconocer su nivel actual para modificarlos. Pero tal reconocimiento se hace desde la norma deseable; se lee al sujeto no desde lo que es, sino desde aquello que debe ser, buscando con ello comportamientos socialmente aceptables. Así, se ve a los alumnos desde la óptica del profesor, donde se interpretará lo que dicen, desde lo que se ha fijado para lograr y no desde su individualidad. Hay en esta idea una concepción de formar al ciudadano integrado y cooperativo a su ambiente. Subyacen categorías de sujetos y mundo pero se manejan desde un modelo de sociedad nulamente cuestionado, donde la relación sujeto-mundo se identifica cómo la relación alumno-familia-comunidad, que adjudica una formación que hay que corregir, mejorar y encauzar, tarea que según Tyler deberá ser de la escuela. Abreviando: Tyler estudia a los educandos como fuente para los objetivos educacionales sin vislumbrar los alcances ideológicos que la noción de necesidad estructura (partir de lo que es para lograr lo que se requiere).

La segunda fuente o referente que destaca Tyler para elaborar

---

(49) R. Tyler, *Ibid.* p. 11.

los objetivos es la de la vida contemporánea. Se trata de conocer las situaciones para incorporarlas en la escuela, pues ellas forman parte del mundo de vida de los estudiantes.

Siguiendo la idea de Tyler de que educar significa modificar la conducta de los alumnos se establecen entonces acciones racionales que orientan dichos comportamientos, siendo el ámbito de la vida contemporánea ese otro referente para estructurar la enseñanza debida. Observando las acciones significativas de la vida contemporánea se recogen los contenidos y valores que la sociedad promueve, volviéndose así necesarios y ejemplificativos para el buen hacer que el alumno debe portar, es decir se trata de incorporar modelos de vida (50) que se dan en la sociedad y que se convierten en contenidos éticos que conducen al hábito. La configuración de hábitos no es otra cosa que la forma en que se da el adiestramiento para el desempeño del rol que social y escolarmente se estipula.

El tercer referente para diseñar objtevis educacionales lo proporcionan los especialistas, que serían aquellos sujetos pertenecientes a la comunidad científica que poseen autoridad para "representar su concepto de lo que la escuela debe tratar de -- alcanzar" (51) siendo por ejemplo los libros de texto un re-

---

(50) Se habla de "modelos de vida" que se incorporan en la Escuela donde el Autor habla de "estudios" en diferentes sectores: salud, religión, artes, etc. p. 25-30.

(51) Tyler, op. cit. p. 30.

flejo de sus puntos de vista. La acción racional que realizan los especialistas es la de representar el vínculo con la realidad, pues ellos ofrecen los saberes con los cuales los alumnos se deben incluir, uniformizando con esto una visión sobre lo que merece ser aprendido. Se gesta un consenso al participar los alumnos en significantes que se han definido como los "científicamente" correctos de portar, obviamente como lo señala -- Tyler, tratando de respetar las diferencias, pues la escuela debe preparar para distintas actividades. Lo que ocurre en este proceso, es que si bien es cierto no se pretende una uniformidad en los actos, sí se realiza en la cosmovisión de los sujetos, pues hay una similitud en la producción simbólica pues se comparte la forma como se significan los contenidos. Esto se nota en la forma como los especialistas seleccionan, organizan y distribuyen el contenido científico como contenido escolar.

Si bien estas tres fuentes prepararían elementos para elaborar objetivos, ello no es suficiente para estructurarlos, ya que es amplia la información que de las fuentes se puede derivar, además de que comunmente se combinan elementos contradictorios; para resolver esto, hace falta contar con filtros que permitan elegir un número razonable de objetivos", además de proporcionar coherencia en la actividad. Estos filtros vienen a ser la filosofía y la psicología.

En palabras de Tyler, la filosofía permite proveer de enunciados que definan "la naturaleza de una vida y una sociedad óptimas", exaltando los valores democráticos que ayuden a los jóvenes a ajustarse a la sociedad y mejorarla. Así esta filosofía apelará a acriterios éticos y gnoseológicos desde los cuales se seleccionará las visiones correctas, que se traducen en la acción de señalar las pautas de conducta, es decir, los tipos de valores ideales, los hábitos y las prácticas..." (52) que contendrá el programa escolar. Se observa en el planteamiento de Tyler su propuesta de modelo de la sociedad capitalista industrial, ubicando a los sujetos en posiciones deseadas, que se desprenden de las fuentes consultadas y que la Filosofía se encargará de objetivar con su discurso de normatización.

Finalmente para hacer más eficaz el proceso de fundamentación del currículo, aparece la psicología como el criterio que permitirá una apropiación de lo enseñado acorde con los propósitos que define la Escuela. La psicología nos indicará los niveles de desarrollo cognoscitivo en que se encuentran los alumnos para estructurar los objetivos que se requieren en cada etapa escolar. Lo que esta fase expresa es el orden de la inculcación que la escuela realiza en la estipulación de los objetivos, pues la psicología indica los límites de aprendizaje que el currículum sistematiza colocando al alumno, ante la "presentación graduada", en un cierto momento de apropiación de conocimientos, valores y prácticas... "en los cua-

---

(52) Tyler op. cit. p. 38.

les la aplicación del esfuerzo es más efectiva" (53).

Como se puede observar, hay en esta fase una pretensión de encontrar susecuencias óptimas entre lo que se ofrece y lo que se registra, es decir los esquemas con los cuales los alumnos pueden hacer significativa la información.

Hasta aquí se puede identificar la fase fundamentación del currículo: se consultaron fuentes y se ordena la información por filtros, enseguida el autor señalará mecanismos de ejecución, para que la acción racional por la planeación puede ser realizada.

En la lógica del autor el trabajo de la fundamentación sobre los fines escolares nos permite elaborar objetivos educacionales, éstos se encargarán de establecer los ámbitos de la conducta y el contenido, es decir para que se logre la modificación de pautas de conducta, es necesario que al sujeto se le asignen los conocimientos y el respectivo rol que portará tales conocimientos; así un objetivo estipula no sólo la visión del mando requerido sino a su vez la visión en el mundo deseado.

El objetivo se encargará de establecer situaciones didácticas donde la relación conducta-contenido organizará actividades para que con ello los alumnos experimenten los cambios ideados. Así

---

(53) Ibid p. 42

controlar ordenando la situación didáctica, permitirá aceptar racionalmente los fines educativos, ya que el definir el aprendizaje como el resultado de las experiencias que realiza el alumno mediante las reacciones o interacciones que tiene ante el medio escolar; es tarea del maestro ( y de la escuela ) estructurar situaciones didácticas para que los estudiantes actúen y porten con ello estas formas de acceso a la realidad.

Es interesante notar aquí la flexibilidad que la propuesta de Tyler ofrece para el maestro, ya que en el momento en que el currículum estructura definiendo, ciertas actividades, el maestro -con apoyo de la psicología- reestructura la situación colectiva, para que el alumno al interactuar con el medio configure la experiencia concebida, donde el maestro no sólo reproduce discursos (que comunmente no crea, no produce) sino también actividades indicadas éstas por la lógica del contenido, en relación con la lógica de la conducta deseada. Los especialistas de las disciplinas y los psicólogos del aprendizaje subyacen en esta acción racional.

Posteriormente para hacer más operativo este mecanismo de seleccionar experiencias de aprendizaje que hagan frutíferos los objetivos educacionales Tyler propone 5 principios que permiten establecer las situaciones didácticas idóneas para suscitar tales experiencias: a) se trata de que el estudiante "viva" ciertas experiencias de acuerdo a la conducta señalada con el objetivo. En donde que-

da implícito que la actividad adquiere sentido al ligar conducta y contenido . Contenido como representante de un "sector de vida" como lo denomina el autor; b) un segundo principio es que el estudiante obtenga satisfacción en las actividades que se le ofrecen para lograr el objetivo. La satisfacción que el alumno muestre favorece la asimilación del contenido y permite su vinculación; c) el tercer principio señala que las reacciones ante las actividades deben configurar dentro del campo de posibilidades de los alumnos. Aquí es donde la llamada "presentación gradual" de situaciones permitirá una progresiva seriación en las actividades; d) el siguiente principio del cual habla Tyler indica que diferentes actividades pueden contribuir a la realización de un objetivo. En esta acción es donde el maestro tiene un campo de creatividad para estructurar situaciones didácticas que hagan operativa la relación objetivos-alumnos; e) finalmente el quinto principio, señala que se puede establecer una determinada actividad que contribuye al logro de diversos objetivos. Aquí es donde la noción de conducta molar que maneja Tyler se manifiesta ya que los aspectos cognoscitivos, actitudinales y motrices, pueden ser articulados por una actividad, diferenciándolos (54).

---

(54) Q<sup>ue</sup> es lo que subraya en la Teoría de los objetivos de B. Bloom, ed. Atraco.

Con la estipulación de actividades podemos apreciar un aspecto básico de la racionalidad curricular: la posición de control en la que se sitúa el maestro, ya que tiene que avizorar las respuestas esperadas que tienen que aparecer en el alumno como reacción ante el medio que él condicionó. Así, cobra fuerza la pertinencia de los objetivos pues ahí se encuentran los parámetros que orientarán el quehacer didáctico.

La lógica que señalamos al principio se ve más clara con este planteo: el alumno es leído como un sujeto en formación carencial e irremediable en su individualidad, pues el currículum con su "científica" fundamentación, lo conducirá hacia la asimilación de situaciones que social y escolarmente se han considerado como idónea.

Con todo lo anterior, el autor considera que los principios señalados no son suficientes para configurar la conducta que el alumno se requiere, es necesario, estipular criterios que organicen las actividades que se van a ofrecer. Ya que si "los cambios de modo de pensar, de costumbres, de conceptos principales de acción, de intereses, son lentos, y debe pasar mucho tiempo antes de que tomen forma concreta..." (55) se requiere: contem-

---

(55) Tyler op. cit. p. 85.

plar esta dimensión y visualizarla en los currícula escolares, y que se trabaja en las relaciones horizontales y verticales que todo plan de estudio posee. El primer criterio es la continuidad, entendido como la reiteración horizontal de las actividades para que se practiquen las capacidades esperadas. Aquí la frecuencia de las actividades resulta necesaria para la habituación de las conductas deseadas. Un segundo criterio la secuencia, que se refiere al desarrollo progresivo de la capacidad del alumno, "enfatisa la importancia de que cada experiencia sucesiva se funda sobre la precedente, pero avance en ancho y profundidad de las materias que abarca" (56). Aquí el tratamiento del contenido señalará la amplitud a desarrollar.

La integración será el último criterio para organizar las actividades y unificar las conductas ideadas. Aquí se tratará de que, conforme avance el alumno en su trabajo escolar, se ofrezcan situaciones donde ponga en juego los dos criterios anteriores pero en vista de ir unificando conceptos, actitudes, etc. La integración funcionará diacrónicamente en el currículum.

Lo que subyace en la propuesta de estos criterios es que se concibe a la conciencia de los alumnos como constituida como reacción al medio, de ahí la necesidad operativa de establecer acti-

vidades y hacerlas lo más coherentemente posibles, siendo el propósito de la estructuración de estos criterios.

El método racional de Tyler se complementa con la actividad de evaluación, entendida como el mecanismo que comprueba si se han alcanzado los fines diseñados. Se contempla a la evaluación - y sus diferentes técnicas: entrevistas, exámenes, etc.- como la acción de verificar si lo obtenido se identifica, o en que grado se aproxima a lo propuesto, a lo concebido.

Se establece una situación de control por garantizar la eficacia en el logro de los resultados; la evaluación establecerá las pautas de comunicación, que indicarán los ajustes para lograr lo que debe ser, a partir de la lectura de lo que es la situación del alumno. Como se ve la acción racional medios, fines, es el mecanismo que otorga sentido a la lógica curricular, y es la que recorre los ámbitos de fundamentación y operativización que hemos analizado.

Finalmente el autor en el último capítulo, aborda, muy brevemente, el asunto de la participación de los profesores. Se trata de que los docentes comprendan lo más posible los objetivos educativos, pues gestando consenso entre ellos y lo que sostiene el currículum el método racional se efectiviza.

Hay congruencia en solicitar que participen los profesores, pues ellos son los que portan (junto con los alumnos) las contradicciones entre lo que se planea y lo que se realiza. Ya que si bien los problemas se derivan de la lógica curricular, son los ejecutores-planificadores de los cursos (los maestros), en los que recaé la responsabilidad de que la lógica se efectivice.

Como se ve el planteamiento para elaborar el currículum se presenta como un paradigma para organizar la realidad y en el cual los sujetos tienen que incluirse, pues éste al ser un "método racional" garantiza la relación fines-medios-resultados con lo cual la Educación basa la directividad en los comportamientos y cumple su rol funcional en la sociedad.

## 2.2. ARBITRARIEDAD CULTURAL Y CURRÍCULUM

"Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza, es decir propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza" (57). Este planteamiento indica la autonomía y eficacia específica de los procesos simbólicos dentro de los procesos de reproducción social. Es decir, si las sociedades avanzan produciendo y reproduciendo las condiciones de su desarrollo, hay un lugar específico para la reproducción simbólica que permite la reproducción de las condiciones materiales, que a su vez genera la continuidad y diferenciación de los fenómenos socioculturales de nuestras sociedades. Este lugar lo ocupa predominantemente, el aparato escolar, vía el currículum.

Acordamos con Eggleston (58) que el currículum se encarga de la presentación del conocimiento válido a enseñar en las escuelas; donde la "presentación" implicó la tarea de haberlo seleccionado y sistematizado. Así es como el currículum, al organizar un conjunto de saberes, que serán el referente para la acción educativa

---

(57) P. Bourdieu, J.C. Passeron. La Reproducción ed. Iata p. 44

(58) J. Eggleston, Sociología del Currículo escolar ed. Troquel p.

de formar ha elegido una visión de la realidad y una manera de inculcar una visión de esa realidad. Dicho de otra manera, el currículum representa la expresión de un arbitrario cultural que se inculca a través de la acción pedagógica, disimilando la violencia simbólica que realiza la interiorización de esa arbitrariedad cultural. Arbitrario cultural que es propuesto como la verdad en nombre del saber, de los contenidos escolares, siendo entonces la acción educativa transmisora de una racionalidad que encontramos estructurada en el ámbito curricular.

El proceso de reproducción cultural que señalan Bourdieu y Passeron lo esquematizamos de la siguiente manera: La acción pedagógica (AP) portadora del arbitrario cultural produce a su vez en el mismo individuo, al hombre genérico y al sujeto identificado con su grupo o sector; esta tarea se realiza mediante el trabajo pedagógico (TP) como acción didáctica, a través de una autoridad pedagógica (AUP) que representan los profesores; todo ello organizado en un sistema de enseñanza (SE) que son las condiciones institucionales que delimitan la acción educativa.

La acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto ejercicio de imposición de un arbitrario cultural, o sea de una racionalidad de lo real. Esta acción pedagógica realiza una doble arbitrariedad. En un primer momento inculca (y por tanto reproduce) los intereses objetivos de los grupos dominantes, ya que al ser las relaciones de fuerza entre

los grupos o clases lo que constituye una formación social, ello representa el fundamento del poder arbitrario, que es la condición para la instauración de una relación de comunicación pedagógica, o sea la inculcación de la arbitrariedad cultural, donde este poder arbitrario, al ser producto de esas relaciones de fuerza, impone la posición dominante como una imposición del sujeto genérico, condición de la reproducción de las relaciones sociales.

En un segundo momento la AP al inculcar ciertos significados, y por el proceso de violencia simbólica que ello representa, el sujeto los vive como dignos de ser asimilados y reproducidos, reproduciendo con ello su arbitrariedad cultural de grupo o clase. Como decíamos la AP reproduce en ese mismo movimiento de la reproducción social, al sujeto individual identificado con su grupo o ambiente.

En tanto poder de violencia simbólico la AP impone una arbitrariedad cultural que procura no mostrar al carácter arbitrario de esa imposición, disimulando las relaciones de fuerza a través de la violencia simbólica que el ejercicio de la autoridad pedagógica (AUP) inculcará. En estos términos el ejercicio de toda AP es el desconocimiento social de la verdad objetiva de la violencia de la AP, ya que al imponer una arbitrariedad cultural se encubren "los instrumentos de violencia simbólica y los instrumentos de encubrimiento o sea legitimación de esa violencia" (59)

---

(59) Bourdieu... op. cit. p. 56.

Así toda AP, dispone de una AUP, los emisores pedagógicos, los maestros, como aquellos sujetos dignos de transmitir lo que enseñan, y por ello autorizados para imponer su función, y controlar su inculcación, mediante sanciones socialmente aceptadas. Los alumnos al estar dispuestos a reconocer la información transmitida, e interiorizando el contenido, legitiman con ello a la AUP.

La presencia de la AUP, y lo que ella representa contribuye a disimular, la violencia simbólica que el AP ejerce, además de que la disposición a reconocer la AUP garantiza un mayor efecto de la AP. Aquí es donde la familiarización entre los agentes y sus respectivos, roles instituye mecanismos de consenso que facilitan la inculcación del arbitrio cultural; en donde la relación de comunicación pedagógica en la que se realiza la AP "tiene a producir la legitimidad de lo que trasmite, idealizando lo transmitido como digno de ser transmitido por el sólo hecho de transmitirlo legítimamente, contrariamente a lo que ocurre con todo aquello que no trasmite" (60).

La AUP inculca y reproduce los principios de arbitrariedad cultural, como dignos de ser reproducidos, mediante el trabajo pedagógico (TP), que se realiza como trabajo de inculcación, que a su vez produce una formación duradera, entendido esto como hábitus; que es producto de la interiorización de la arbitrariedad

---

(60) Ibid. p. 63.

cultural. Esta parte es básica para comprender los procesos de reproducción, y su aporte para una teoría de la educación, ya que hoy en día se ve a la noción de reproducción como un esquema cerrado, que expresa un fatalismo pedagógico y no como un dato objetivo, de lo que sucede y se padece en las escuelas, que entre otras cosas nos explica la continuidad social y cultural de nuestras sociedades.

Retomando lo que se ha expuesto, la AP es violencia simbólica al momento de inculcar un arbitrario cultural (racionalización de lo real) a través de una AUP, ejecutando dicha acción, mediante el TP. Si el TP inculca una formación duradera (y por ello reproduce la arbitrariedad cultural) es por la presencia del habitus que portan los alumnos. Los habitus se definen como "sistemas de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir en tanto que principio de generación y estructuración de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente reguladas y ser regulares sin constituir, de ninguna manera, el producto de la obediencia a reglas; estas objetivamente adaptados a una finalidad sin suponer una propuesta consciente de fines ni el dominio explícito de las operaciones necesarias para alcanzarlos" (61).

Es decir se concibe a los habitus como la historia incorpora-

---

(61) Aceptamos la traducción que sobre la obra de Bourdieu realiza Emilio Tenti Fanfani: Esquise d'une théorie de la pratique, y también Le sens pratique.

da que entra en acción como estructura estructurante de lo que se asimila, generando las prácticas que coadyuvan a la reproducción de las relaciones existentes.

La productividad específica del TP se puede medir por el grado en que produce su efecto propio de inculcación, es decir su efecto de reproducción. Para vislumbrar el sentido importante que tiene este proceso citemos lo que nos dirían los autores: "el TP tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de la arbitrariedad cultural o sea las estructuras objetivas de los que es producto, por mediación del habitus como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas" (62).

Esta productividad específica que realiza el TP (reproducción de la arbitrariedad cultural) se realiza en tres momentos: la durabilidad, la transferibilidad y la exhaustividad.

El habitus es duradero, cuando es capaz de engendrar más duraderamente, consistentemente, las prácticas, conforme a los principios de la arbitrariedad inculcada.

Se dice que el habitus es transferible, cuando configura prácticas de acuerdo a los principios de la arbitrariedad inculcada, en el mayor número de ámbitos posibles.

---

(62) Ibid. p. 73.

El habitus es exhaustivo, en el momento que reproduce lo más completamente, lo más profundamente, en las prácticas que constituye los principios de la arbitrariedad cultural de un sector social.

como se puede observar la AP delimita el contenido inculcado (currículum), el modo de inculcación (didáctica), la duración de la inculcación (plan de estudios), que convergerán en la producción del habitus, como la idea de la realización cultural en la que un grupo reconoce al sujeto realizado. Así se produce y reproduce de igualmente la integración intelectual y moral del grupo al que se pertenece.

El TP en la medida en que asegura la durabilidad de los efectos de la violencia simbólica produce una disposición constante a suministrar en cualquier situación la respuesta apropiada a los estímulos simbólicos que emanan de los sujetos investidos de AUP que hace posible el TP, productor del habitus.

Un rasgo de Tp que merece ser reiterado es que produce las condiciones objetivas del desconocimiento de la arbitrariedad cultural, como a su vez la delimitación de sus destinatarios, excluyendo aquellos que resisten la inculcación.

Un último ámbito que proponen los autores para explicar la violencia simbólica de la acción pedagógica es el del sistema de enseñanza (SE). En donde esta instancia se encarga de ofrecer las

condiciones institucionales que permiten la función de inculcación y reproducción de la arbitrariedad cultural de la cual no es el productor, dado que se produce desde las relaciones sociales (reproducción social) pero que contribuye a su reproducción.

El se traza límites a las prácticas de la AP desde el momento en que su función es reproducir la arbitrariedad cultural, límites que se circunscriben a la acción de reproducir al menor costo y serie, un habitus tan homogéneo y duradero al mayor número posible de destinatarios, en la presencia de agentes (profesores, autoridades) dotados de una formación homogénea e instrumentos homogeneizados y homogeneizantes, a partir de los cuales se generan niveles de uniformidad, representando condiciones de consenso propio para el TP de inculcación.

Un ejemplo de los instrumentos homogeneizantes, es cuando en las instituciones se ofrecen: manuales, programas, libros, cursos y toda clase de recursos didácticos, con los cuales además de homogeneizar el trabajo escolar, la sistematización de éste, hace a la cultura escolar como cultura rutinizada.

Esta ritualización produce estereotipos que repiten el sentido de la AP, es decir desde el momento en que una AP sistematizada las prácticas escolares se exige una lógica cuyo extremo expresa la reproducción social y cultural: "Cualquiera que sea el habitus a inculcar, conformista o innovador, conservador o

revolucionario... engendra un discurso que tiende a explicar y a sistematizar los principios de este<sup>2</sup> habitus, según una lógica que obedece primordialmente a las exigencias de la institucionalización del aprendizaje" (63).

Sintetizando lo aquí expuesto, encontramos en el planteamiento de los autores, una brillante exposición de la función central de las instituciones escolares; la reproducción cultural como situación de hecho simbólica que contribuye a reproducir las condiciones sociales. Esto se logra por la estructura del esquema que plantean, pero sobre todo comprendiendo la forma como operan los habitus, que nos parece es una de las aportaciones más significativas que se han dado en las ciencias sociales.

El habitus al ser entendido como sistema de disposiciones durables y transferibles, integra las experiencias pasadas y funciona como matriz de apreciaciones y acciones; así, como sistema de disposiciones permite reflexionar tanto la interiorización de la exterioridad (en la medida en que es producto de los condicionamientos objetivos) como la exteriorización de la interioridad (en la medida en que organiza la práctica y contribuye así a la reproducción de las estructuras) (64). Se en

---

(63) Bourdieu... La Reproducción, p. 100

(64) Emilio Tentí F. en una Traducción hecha sobre Bourdieu

tiende con esto que individuos sometidos a las mismas condiciones objetivas ~~de~~<sup>de</sup> existencia, esto es, como influjo de configuraciones estructurales análogas, posean por lo tanto, sistemas de disposiciones análogos. De ahí la factibilidad de la reproducción en sus dos escalas: producción del sujeto genérico y producción del sujeto potencial a un sector o grupo (65.).

Afirmamos así, que desde el currículum se contempla y se ejecuta la inculcación de esta arbitrariedad cultural, y en donde si bien no actúa como espacio totalizador, si nos indica la tendencia dominante que opera en las prácticas educativas.

---

(65) Esta tesis la podemos precisar aún más a partir de los señalamientos que Passeron realiza en otro trabajo "La teoría de la reproducción social como teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de contradicción interna" Rev. Estudios Sociológicos, Vol. 1 No. 3, del CIMEX.

### 2.3. CURRICULUM OCULTO: LA "OTRA" RACIONALIDAD NO DOCUMENTADA

El eterno presente se impone. El instante es absolutamente inalienable en su valor. Por esto más eterno retorno que devenir, más repetición que modificación histórica.

R. Fallari

Hemos expuesto la función de socialización y asignación de identidad cultural que la Escuela de manera esencial realiza. Se ha precisado como es el currículum el ámbito que organiza determinada formación; y a su vez se ha indicado como ese trabajo educativo expresa un nivel de racionalización de lo que se enseña y como se estructura.

Hasta aquí, no obstante, no colocamos en el plano primordial de lo que se diseña, de lo que comunmente se propone. Paralelamente a este proceso de planear aquello que se espera, tenemos un conjunto de prácticas que no se encuentran caracterizadas es decir, que no se han estipulado como prácticas educativas o situaciones de aprendizaje coadyuvantes para la configuración de cierta formación o perfil; pero que sin embargo cumplan con esa función de contribuir a delinear dicha formación además de ser una esfera de relaciones que no se generan ni se contemplan en el campo curricular. Nos referimos a lo que se ha denominado currículo oculto.

Es frecuente que el trabajo curricular y su parte vertebral que son los planes de estudio, se preocupen por ofrecer las condicio-

nes que permiten instaurar los roles, conocimientos y actitudes propios de cualquier carrera o profesión. Para ellos se pone el acento en vislumbrar las prácticas escolares idóneas a siate matizar, viéndose este mecanismo como el único referente posible para entender o modificar el campo curricular y por ello la educación.

Subrayamos la tendencia en considerar como únicamente válidas e importantes las prácticas que se derivan o están reguladas por el currículum oficial, desatendiendo un conjunto de prácticas educativas determinantes en la socialización de los individuos. La involucración solamente en la lógica del currículum oficial, impide atender la "otra escena" escolar, que según algunos autores (66) define de una manera más decisiva la formación de los alumnos.

Nos encontramos así con el espacio del currículum oculto, que representa un ámbito de interés etnográfico por confluir en él elemento histórico-culturales que indican la forma como se interioriza y se recrea lo que la institución ofrece. Este sistema de disposiciones estructurales con que los alumnos se enfrentan al aparato escolar, se constituye constantemente por la serie de mediaciones por las cuales el sujeto pasa cotidianamente, y que va organizando otro "orden" escolar, que junto con el currículum diseñado, producen conjuntamente las prácticas educativas que conforman la realidad institucional.

---

(66) Son los casos de Jackson, Eggleston y Giroux

Como se ha apuntado el currículum involucra, mediante la acción pedagógica un arbitrario cultural, o sea una racionalización de lo real; que, no se diferencia más que en grado de estructuración, de la racionalidad que expresa el currículum oculto. En donde esta racionalidad que representa el currículum oculto se encuentra menos sistematizado, más abierta a la diversidad de valores sociales y por ello más identificado con la razón dominante; ello se nota viendo como los alumnos aprenden más lo normativo que lo cognoscitivo, los estereotipos que los contenidos escolares. La escuela y el currículum, por tanto, ofrecen las más eficaces situaciones didácticas que permitan que la escuela se sienta parte de la vida, ya que hacer lo contrario -que es lo que resalta el currículum oculto- rebasaría (aunque mejorablemente) los fines pedagógicos de cualquier institución.

El currículum oculto se presenta así como la socialización implícita que se da en las escuelas, que al reproducir el orden cultural externo a la escuela, contribuye a darle objetividad a los roles y conductas que la escuela consigna con sus funciones de enseñanza. Es importante notar cómo es que se le asigna objetividad, leagalidad, a lo que la escuela hace, y que no queda garantizado sólo a partir de los contenidos curriculares, si no sobre todo a partir de los esquemas que portan los alumnos (producidos no sólo en la escuela) y que si se inviste de objetividad algo, es porque se le ubica dentro del consenso que se ha aprehendido socialmente.

Para ilustrar lo aquí dicho vamos a preentar las ideas más importantes de un representante clásico del currículum oculto, Jackson, que al igual que Tyler y Bourdieu, resultan plan teamientos notablemente vigentes en la teoría educativa.

P. Jackson señala que hay tres esferas de acción que por sus prácticas constituyen la problemática del currículum oculto; el grupo, la evaluación y el poder, ámbitos estos que estan atravezados por tres situaciones que comunmente las escuelas sostienen: a) la frecuencia, entendida como la reiteración de situaciones que llenan el tiempo que se pasa en las escuelas b) la uniformidad, vista como la tendencia a homogeneizar los actos, y c) el poder, valorado como la autoridad de los profesores que restringe comportamientos en el reconocimiento de un sistema jerárquico.

Los alumnos aprenden a vivir en grupos, uniformando sus comportamientos a partir de vivenciar obligatoriamente las prácticas escolares que en la escuela se den. El alumno se enfrenta a un aparato escolar donde que esta estructurado por la rg petición, redundancia y ritualidad de las acciones educativas; hay una frecuencia de lo que sucede en un ámbito estable y constante, que serán las condiciones físicas y simbólicas para validar e interiorizar la obligatoriedad de las disposiciones didáctica-institucionales que ocurran.

Así los alumnos aprenden a ser por el grupo no por ellos mismos, el alumno antes de experimentar el contenido académico, aprende y vivencia la estructura de un orden, donde él ocupa un lugar, "lugar" que aprenderá a ritualizar en función de ejecutar las actividades que el maestro comunmente ha distribuido. Es sin duda, el aprendizaje del orden en la escuela la pauta de acción racional que le permitirá al alumno ir incorporando el resto de disposiciones que caracterizan al currículum oculto; una importante es la de la actitud de esperar, donde se aprende desde el momento adecuado para hablar, hasta el valorarse como "profesionista" o "formado" una vez que se cumplen los cuatro o seis años de la carrera. Jackson señala como en la situación de grupo, se aprende a vivir y enfrentar frustraciones, interrupciones, distracciones, como una forma de ser a partir del grupo. Algo pedagógico de la acción pedagógica que ejerce la escuela es negar a los alumnos en su dimensión de sujetos, pero con sus prácticas "ocultas" fomenta la individualidad: un aspecto de la vida en clase y "la constante exigencia de que el alumno ignore a todos lo que le rodean... (debe)... comportarse como si estuvieran aislados..." (67).

Ligado a la convivencia del grupo en su tarea de alumnos, podemos identificar el papel que juega la evaluación. Donde ésta represento solamente la asignación de una nota como evidencia-

---

(67) Jackson. La vida en las aulas p. 29.

dora de cierto rendimiento, sino sobresale la actitud de adaptarse e interiorizar la normatividad que la evaluación conlleva. Con este mecanismo se hace que los alumnos adquieran conciencia de lo que son sus virtudes y deficiencias, dado que el aprendizaje de determinado contenido no se aborda en su dimensión procesual y formativa, sino como un continuum de información cuyo valor en sí es sentirse aprobado, aventajado.

Otro dato interesante en este proceso evaluativo es que la fuente principal de la evaluación en clase es el profesor, juzgando el desempeño de los estudiantes desde parámetros cognoscitivos y normativos (obsérvese que comúnmente el profesor sanciona más un desorden comportamental, que una equivocada respuesta). Jackson señala dos fuentes más que ejercen la acción evaluativa sin que quede explícita: los compañeros de clase y el mismo alumno. Nótese cuantas veces los alumnos validan lo que dicen y hasta la forma como lo dicen. Teniendo como referente la presencia de sus compañeros y lo que él mismo ha experimentado y legitimado como lo permisible. Con el mecanismo de evaluación, el alumno responde y afirma las expectativas institucionales que el currículum organiza, pero también paralelo o posteriormente se adapta a la normatividad escolar objetivando las prácticas escolares que la misma porta. Así como resaltando las características personales de bueno o malo en función de los parámetros socioescolares.

Un tercer aspecto de la vida escolar es que los alumnos se enfrentan a un desequilibrio de poderes. En la escuela encuentran lo que ya habían experimentado en la familia: la autoridad de los adultos. Ahí el profesor representa la autoridad educativa, encargada no sólo de enseñar lo que debe, también -y en la dinámica del orden escolar- con su accionar muestra un sistema de jerarquías donde hay alguien que manda y otros que obedecen. La autoridad del profesor es restrictiva, en donde como dato ilustrativo, enfatiza más lo que no debe hacerse, que aquello que puede realizarse.

La autoridad del profesor, desde el momento en que ejerce la acción pedagógica, sustituye mediante su proyecto educativo formador, el proyecto del alumno "los alumnos tienen que aprender a emplear su capacidad de ejecución al servicio de los de seos del profesor, en vez de realizar sus propios deseos, aun que les moleste" (68). Esto, en grados más avanzados como el superior, se realiza a través del trabajo escolar: sometimiento a una actividad que se emprende en un sistema jerarquizado.

Ahora bien, lo importante del reconocimiento de una autoridad que encara el maestro y su status de poder, no es sólo la iden tificación en un orden jerarquizado, sino sobre todo la dispo nibilidad de la obediencia. Es decir, lo que cuenta más de es ta práctica del currículum oculto es la interiorización de la pauta de obediencia, ejercida como la probabilidad de aceptar

---

(68) Ibid. p. 46-47

que otro mande, ello desde la óptica de los alumnos. Generando así desde la óptica de los profesores la pauta de dominio, entendido como la probabilidad de que otros hagan caso.

Así la situación de poder descrita ilustra la función de como la Escuela prepara y adapta para la sociedad, al reforzar y reproducir con las prácticas del currículum oculto los mecanismos de la socialización.

Como se ha venido detallando las prácticas del currículum oculto configuran el modelo de alumno a imitar. Donde lo que se valida son los rasgos actitudinales subordinado lo estrictamente cognitivo, en palabras del autor: "¿porqué reprenden los profesores a los alumnos?, ¿porqué el alumno da una respuesta equivocada? porqué a pesar de su buena voluntad no consigue captar la complejidad de una operación matemática?. Generalmente no. La represión se debe, más bien, a que ha llegado tarde a clase, o que hace ruido, o que no sigue las instrucciones del profesor. La ira del profesor se desata con mayor frecuencia por las violaciones a las normas institucionales, que por los signos de deficiencia intelectual de los alumnos" (69).

Así la Escuela reprende no lo académico sino los valores que le otorgan sentido socialmente; las pautas del currículum oculto producen la durabilidad y transferibilidad de la socialización cotidiana.

---

(69) Ibid. p. 51-52



### III DOCENCIA Y RACIONALIDAD

Nuestra identidad es una mera cortésia gramatical

P. Klossowski

Como se ha señalado, la Escuela selecciona y trasmite una determinada concepción de la sociedad, del conocimiento y del hombre, a través de la acción curricular inculcadora de una racionalización de lo real, mediante su trabajo de fundamentación y operativación.

No obstante, la acción estructuradora que realiza el currículum éste no resulta mecanizador de lo que se propone, hay mediaciones en las instituciones que nos explican contradicciones socialmente importantes, o nos revelan ámbitos que muestran la complejidad del fenómeno educativo. En el capítulo anterior vimos un aspecto, el del referido al currículum, aquí vamos a ver la cuestión de la docencia como otro aspecto, que expresa la racionalidad de la acción escolar, así como las características peculiares que este ámbito posee.

Así pues, en este apartado examinamos el campo de la docencia, como otro ámbito de singular importancia para comprender la expresión académica de determinada institución, así como los procesos de racionalización que esta actividad porta.

### 3.1. MODELO DE DOCENTE Y MODELO DE DOCENCIA

La docencia, como la mayoría de las actividades valoradas socialmente útiles, se configura simultáneamente por: su inserción en las situaciones que el medio posee, y a partir de las imágenes que sobre el sentido de ese quehacer se va incorporando.

Un sujeto se hace (es reconocido) profesor, por las interacciones que se le van presentando en su ejercicio como enseñante, pero de manera mucho más decisiva, un sujeto se hace profesor a partir de la imágenes, idealizaciones, simbolizaciones y experiencias que sobre la función docente ha tenido.

Con ésto último marcamos la importancia de la presencia de un referente que va moldeando el ser de la actividad docente; referente, que operaificando acciones, que al reproducir rasgos de lo que ha sido la práctica docente, genera consenso sobre las características aceptables y ponderables de lo que es y puede ser un maestro. Dichas características, con todo y la pluralidad y/o ambigüedad que pueden contener, se entienden como: educar, formar; el docente como el lugar de mayor verdad - sobre el entendimiento de la realidad, y por tanto el quién contribuye determinadamente en la formación de los alumnos; en la educabilidad como producto de su obra.

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

Retomando estos elementos como características del quehacer docente, examinaremos lo que nuestro parecer es una tendencia dominante en esta temática, y que consiste en utilizar modelos como referentes obligados para entender y ejecutar la función docente.

Antes de examinar la noción de modelo como paradigma del accionar docente, indicaremos brevemente las circunstancias en la que adquiere fuerza esta tendencia:

Durante un considerable tiempo el oficio de maestro era entendible y proyectable a partir de resaltar cualidades ético-personales; el maestro martir, abnegado, mesiánico, era visto y prefigurado por encima de condiciones socioculturales y requerimientos pedagógicos. Como se observa, al destacar aspectos "humanistas" de lo que debe ser un profesor que promueven elementos conhesionales socialmente, mediante el ofrecimiento de una visión clásica de lo que significa la educación: formar a los individuos a partir de las tradiciones culturales válidas socialmente; así el maestro se veía (aún se ve) como un sustituto o extensión del rol paterno, su acción resguardaba (a pesar de las innovaciones científicas) las costumbres familiares; y sus fines educativos representaban contenidos, donde la patria y la integración ciudadana eran valores supremos (71)

(71) Creemos que para el caso nuestro esta tendencia, en términos generales, comprende hasta la década de los 70's; textos muy ilustrativos los encontramos en el sector nacionalista.

Para lograr lo anterior, al docente se le demandan cualidades de su persona, configurando el modelo de un maestro ideal. Configuración de imágenes sobre como se debe ejercer la acción de enseñanza, comunmente al margen de las condiciones estructurales.

Habría que subrayar que la noción de modelo aún no adquiere el carácter científico-sistemático que tendrá con el advenimiento de la modernización educativa, y que duante un largo tiempo se asumió - hoy en menor medida - como "misión", "vocación", del enseñante.

Con los vocablos "misión", "vocación" del profesor se entienden virtudes y ~~capacidades~~ <sup>calidades</sup> que identifican el rol del que elegía la actividad docente, y que se caracterizaban con rasgos ético-filosóficos de rectitud, sacrificio, abnegación, entrega, ejemplitud, reconocidos y ponderados en general.

Esta modalidad educativa fue cediendo presencia y se redimensionó académicamente por la aparición de nuevos ejes pedagógicos producto de los avances científico-tecnológicos y de la reorganización político-cultural de nuestras sociedades (72).

---

(72) Textos que consignan esta situación son por ejemplo O. Fuentes "Educación y Sociedad" en México Hoy, Ed. S. XXI; Guevara Niebla El Saber y el poder, Ed. LAS; J. Mandara. "El proyecto modernizador de las universidades, en Perfiles educativos No. 12, Ed. CSE - UNAM.

La importancia de la dinámica externa en las instituciones sobre todo a partir de ésta época de los 70's, es un aspecto básico para comprender la interrelación entre la Racionalización social y la racionalidad de las acciones, es decir, la relación entre los rasgos generales de la modernización capitalista (racionalización social), y la dinámica de los diferentes ámbitos o situaciones (racionalidad de la acción).

Se había señalado cómo en la configuración del sujeto profesor, encontramos momentos dónde consignaban cualidades de su persona, promotora del "maestro ideal".

La incorporación a este proceso de estudios más sistematizados de la escuela, introdujeron la noción de modelo docente, entendiendo ello, como el poseer una serie de atributos con los cuales la acción del profesor se pudiera ejercer. Tales atributos eran la confianza de conceptos, teorías, leyes que daban cuenta de lo que se quería; educación integral, sociedad en progreso, enseñanza articulada al aprendizaje, etc. De ahí que el maestro se identificará con estos elementos y los portará en su desarrollo cotidiano. Así el maestro se moldeaba en función de estos "saberes".

Consideramos que con todo y las aportaciones que se han hecho la noción de modelo, como regulador del quehacer docente, tiene vigencia considerable en nuestro medio. Así por ejemplo

G. Mialaret cree reemplazar la noción de modelo por la de "perfil del educador-enseñante" que él propone (73), cuando en el fondo es también una propuesta de modelizar la acción de los maestros.

Mialaret parte de una crítica a la noción de "buen maestro" o maestro ideal por asentarse esta, en criterios de juicio de valor que conllevan a la subjetividad y la ambigüedad, ya que habría que aceptar "la idea de que existen varios tipos de "buenos maestros". Ante ello el autor propone la noción de "perfil del educador-enseñante", que a diferencia de la anterior modalidad que parte de la reflexión, aquí los perfiles se establecen a partir de observaciones e investigaciones objetivos y científicas. sustituyendo así el juicio de valor, por el juicio de la realidad.

Se proponen 4 categorías para dicho perfil: a) el individuo educador (que tiene que ver con funciones, imágenes y condiciones sobre su persona), b) el educador en su clase (significa describir los comportamientos e interacciones que esten en relación con aprendizajes eficaces), c) el educador en un centro escolar y miembro de un equipo pedagógico, d) el educador miembro de un equipo profesional (se plantea en ambos, la necesidad de que el profesor se vincula más estrechamente con su comunidad y no pierde de vista su dimensión estructural).

---

'73) G. Mialaret "Perfil del educador-enseñante" en La función docente, Cap. 4 ed OIKOS-TAU.

Las anteriores funciones globales del educador, Mialaret las sugiere como un "tronco común", "válidas prácticamente para todos los casos" (74).

Como se puede observar, con estos criterios se hace más riguroso y científico el trabajo de los maestros, donde la acción de modelizar existe, si bien ya no se moldea arbitrariamente, se sigue apelando a una norma; en este caso la formación docente.

El autor al estipular un "perfil del educador-enseñante" con las características ya delineadas, establece un modelo más abierto para encuadrar el estudio del accionar docente. Donde tal vez el señalamiento más cuestionable sería la noción de secuencia, lógica del perfil, en detrimento del desarrollo histórico de las prácticas escolares. Es decir, Mialaret al proponer los perfiles como lineamientos, estos pueden terminar como controladores del proceso adecuando la realidad al planteamiento.

Con todo y las observaciones señaladas nos parece que el texto de Mialaret es de los menos propugnadores por modelizar el quehacer docente. Expusimos el suyo para indicar, como en un texto que alerta contra ciertos modelos puros, con las nociones de maestro ideal o buen maestro, no escapa del todo a la actitud de modelizar y asignar identidad en base a un cierto marco

---

(74) Mialaret op. cit. p. 116

teórico. En general podemos sostener que aún predomina la búsqueda por modelos docentes como indicadores del hacer de un oficio: la enseñanza.

Dichos modelos se caracterizan por ofrecer una serie de pasos para la realización de las tareas: a) se buscan modelos, porque expresan la tranquilidad de lo que hay que hacer; la teoría ofrece la cosmovisión de ubicar las situaciones, e insertarse (alumnos y profesores en los tiempos debidos, b) la tensión que posee un presente lábil, complejo e incontrolable, es resuelta por el conjunto de imágenes acerca de como deben funcionar las cosas, c) un modelo permite la seguridad del profesor, pues sea el método didáctico o el currículum, hay indicadores sobre como desenvolverse, d) un modelo garantiza la continuidad de la tipificación de la docencia (como son y como den ser los maestros) además se configura en los alumnos las imágenes potenciales sobre cómo ejercer dicha profesión.

Un autor como Barthes, examinando el vínculo entre la enseñanza y el habla, ha identificado características fácilmente modalizables (75). Así lo que el maestro pide al alumno es: a) que se le reconozca un rol; obediencia, benevolencia, saber, b) ser continuado, llevar sus ideas, su estilo, mucho más lejos, c) que se dejen seducir, d) honrar el contrato que él mismo estableció. Asimismo, se detecta lo que el estudiante pide al profesor: a) ser conducido a una buena integración personal, b) cumplir los roles

---

(75) R. Barthes, "Intelectuales, Escritores, Profesores" En El Proceso de la escritura, ed. calden p. 17 y 18.

que tradicionalmente le corresponden al profesor, c) confiar los secretos de una técnica o método, d) ser el "maestro" didáctico, e) representar un movimiento de ideas, una escuela, una causa, f) ser admitido él, en la complicidad de un lenguaje particular, g) garantizar la cuestión de la asesoría de la tesis, b) se le pide al profesor sea un prestador de servicios.

El agregar este análisis de Roland Barthes, permite visualizar cuanto de estas demandas y acciones son estereotipos avilados socialmente y por ende tipificadores de acciones, es decir, ejemplos de modelos que pueden -y han- regulado el que hacer de los maestros. La fuerza que tienen los modelos es que simplifican extremadamente las situaciones educativas, volviéndolos un asunto técnico planificador, y por lo tanto aislado de su dimensión estructural; esto a su vez genera que los problemas se enfrenten con acciones homogenizadoras, no advirtiendo que las prácticas son diferentes y requieren de tratamientos singulares.

La racionalidad de la búsqueda de un modelo de docente significa la creencia en la adquisición de atributos, virtudes, por el solo movimiento de asimilar el paradigma o esquema referencial que expresa el modelo.

Un modelo de docente se ve comunmente como un proceso de individualización, donde lo que se valora es el desempeño personal, eje alrededor del cual se estructuran los aspectos didácticos. Al pedirle al maestro ser como el "otro", se aliena en lo que ya se "comprobó", en lo que ya se planteó; así durante su historia personal, debe explicarse por su "nueva realidad", su probable perfil. Los modelos de docente, proponen, además de la competitividad (76) una tentativa de homogenización, una cultura educacional donde la racionalidad de la acción ( esa lógica de ser docente) es articulable al proceso de racionalización social que se ha descrito anteriormente.

Un modelo de docencia no releva, para explicar y transformar las prácticas a las individualidades, sino a lo que identifica a esa actividad como trabajo. Hay lineamientos que particularizan y diferencian una actividad de otra, en este caso la docencia, nos parece que es más productivo caracterizar los rasgos ne cesarios de un hacer, de un ámbito (pues es lo que les otorga identidad propia) en términos generales, y examinar el espacio y el tiempo específicos, donde se podrán desplegar, en este caso las actividades de los profesores.

---

(76) Ser "competente" en su oficio significa la aptitud de conducirse de un modo específico en M-Rostic. Observación y Formación de Profesores, ed. Mxata.

### 3.2 FORMACION DOCENTE; LA SEDUCCION DE LAS PROPUESTAS

"I'll be your mirror" "Yo seré tu espejo", no significa "yo seré tu reflejo", sino "yo seré tu ilusión". Seducir es hacer como realidad y producir como ilusión.

5

J. Barbillard

Se ha señalado como en términos generales, el desarrollo de las funciones docentes se encuentran modelizadas. Por un lado, los modelos, como efecto, generan una sobrevaloración de la teoría como eje regulador para el desarrollo de las acciones, éstas a su vez tienden a uniformizarse dando paso a lugares comunes (técnicas, métodos, etc) para abordar el quehacer de los profesores. Asimismo, la incorporación de los modelos a los entornos que el mismo modelo ha fijado, donde comúnmente la dimensión político-social y las mediaciones entre lo interno y externo, quedan soslayados. Otro efecto del uso de modelos es la consistencia que se le otorga al plano normativo, pues al haber una secuencia de orden de lo que realizarán maestro y alumnos (objetivos dados, contenidos incuestionables, evaluación aceptada), se admite la existencia de una modalidad en que se sucede la realidad escolar, modalidad que se encuentra regulada, inscrita y normalizada por el modelo elegido.

Por otro lado, los modelos operan a partir de la ritualización que de las prácticas e interacciones realizan los sujetos. El

modelo ofrece acciones de manera ritualizada, pues éstas al estar ya dadas se interiorizan repitiéndose, quedando con ello su sentido: indicar un camino, tranquilizar la natural ansiedad que provoca la apertura al mundo (77).

Una ritualización importante de este mecanismo, es la subestimación o negación de las prácticas y su particularidad. Al plantearse la búsqueda de la identidad -por el modelo y el sistema- a través de la ritualidad y repetibilidad de las acciones, se va negando la heterogeneidad de los acontecimientos, leyéndoselos en función del paradigma que representa el modelo, negando con ello el devenir y el tiempo presente de las prácticas. Así en el proceso de este mecanismo de instaurar modelos se legitiman e instituyen, de manera mucho más contundentes formas de acceder a la educación.

Estos dos aspectos de los modelos: sus efectos y su operatividad, en relación a el funcionamiento docente, es extensivo al tema de la formación de los profesores. Aquí la directividad del acto educativo es expresión racional de darle coherencia a una forma de intervención sobre las prácticas educativas. R. Follari, en varios textos (78) ha señalado de manera precisa la ratio

(77) Berger-Luckman, La construcción social de la realidad, pags. 67 y subsq.

(78) "Formación de Profesores Universitarios: mitologías" en Rev. Crítica No. 8-9 ed. UNP, 1981; "La formación pedagógica de profesores o sobre los cursos equivocados" en el libro colectivo Relaciones de Investigación y producción de ciencias sociales en México. ed. UNQ, 1984; y también "La formación de profesores a nivel universitario, la negación del problema", en Rev. Pedagógica No. 2, Bl. ENAH Aragón-UNFM 1984.

nalidad inherente a la cuestión de la formación de profesores, estos análisis, sin embargo, han pasado inadvertidos en la literatura de la temática; ello obliga por lo tanto a comentar las ideas principales de este autor, antes de agregar algunas consideraciones.

Se ha señalado como un elemento de los proyectos de modernización de la década de los 70's, es la proliferación de los Centros de Formación para profesores. Lugares éstos con propósitos para abordar concretamente el mejoramiento de los docentes. Sin embargo, una valoración crítica al funcionamiento de estos Centros formadores, los muestra como inadecuados a sus fines y sin una conexión académica con la estructura universitaria a la cual sirven. Algunos rasgos de esta problemática son: a) En dichos lugares se localizan los "especialistas" o "expertos" que saben "como enseñar"; sin embargo podemos detectar que el mayor dominio gnoseológico que se tiene es sobre el campo pedagógico. (en su dimensión sociopsicológica), donde lo referente a cada disciplina de los profesores es soslayado o subordinado al saber pedagógico, cuando precisamente se requiere el conocimiento del ámbito de cada disciplina para otorgarle sentido al proceso de formación. En pocas palabras no se elabora una didáctica de cada disciplina, cuando éste sería un punto imprescindible.

Como se puede observar los "especialistas" o "expertos" poco profundizan en las prácticas académicas específicas de la institución, en donde su saber es reconocido y los legitima por asociarse éste (el saber) con poder (se admite que hay una jerarquización y una división intelectual del trabajo) y no como debería ser privilegiadamente: saber en su dimensión epistemológica; b) No existen de manera sistemática diagnósticos institucionales previos a la existencia de cada Centro de Formación; estos surgen por moda, o por la urgencia de problemas inmediatos, lo cual no los hace vislumbrar el carácter social-estructural que tiene los aspectos educacionales y de formación; c) la tendencia "tecnocrática" de los cursos que se imparten; que se sintetiza en la conocida frase "formar el mayor número de profesores en el menor tiempo posible". Esta tendencia va acompañada de una serie de acciones donde los contenidos son menos importantes que los recursos, técnicas, instrumentos, es decir importan los productos entendidos como el que el maestro se sienta bien, se reconozca capacitado, formado. Se extraplan comunmente elementos didácticos para sitios, donde no existen condiciones teórico-prácticas receptibles, por ejemplo, el caso de la "microenseñanza". En sí la tendencia tecnocrática de estos centros de formación contribuyen a ahondar la poca elaboración y discusión teórica metodológica que en este terreno se tiene, ya que al proponer miradas a la realidad educativa de manera instrumental y parcial se va edificando una cultura escolar incapaz de reflexionar sobre sí misma y de promover modificaciones estructurales; d) la ubicación institucional de estos Centros depende las Rectorías o de las Administra-

ciones Centrales: Ello da lugar a que sus políticas educativas dependan de planteamientos de pocas personas que comunmente están distanciadas de la práctica educativa de maestros y alumnos; e) ligado al primer punto de los "especialistas" de los Centros está el asunto de sus recursos humanos, donde al ser pocos los maestros encargados del desarrollo pedagógico de la institución, se dan señalamientos simplistas, pues al no abarcar una estructura tan grande en su especificidad, se tiende a generalizar. Un efecto de este mismo proceso es como se va convirtiendo la heterogeneidad de la vida académica en un ámbito factible de uniformizarse ante la necesidad de legitimar su presencia; f) un dato más sintomático de esta problemática es que no realizan actividades de evaluación sobre los resultados de su labor y de su función académica. Esta "falla" en los Centros de Formación impide tener una valoración sobre los alcances de su intervención institucional y asimismo no se pone en cuestionamiento la existencia y sentido de dichos lugares; g) un elemento que ha contribuido al tratamiento limitado e instrumental sobre las acciones educacionales, es que tanto los Centros de Formación, así como los cursos que organizan esporádicamente las Rectorías o Direcciones sobre esta temática, es que al confundir pedagogía con didáctica, los contenidos se reducen a dinámicas de grupo, aprendizaje, donde comúnmente el contexto universitario, es decir el ser social universitario está ausente. Así, la determinación última de los conocimientos (los procesos político-culturales) no aparece tematizada. Con lo cual contribuyen a la reproducción de la tendencia dominante de que los profesores reprueban lo que lla

man "rollo" (disertación conceptual) y pidan ir a lo concreto.

Señalados estos rasgos significativos sobre las funciones de los Centros, Comisiones o Departamentos Formadores, vamos a señalar otros niveles importantes que constituyen y definen la racionalidad de las propuestas de formación:

a) En general una propuesta de formación tiene receptabilidad por el efecto de seducción que produce en los profesores. Una propuesta seduce por el conjunto de logros, expectativas que promete realizar; en este mecanismo los sujetos docentes depositan en ese futuro ideal las potencialidades que se pueden dar. Es decir, se da una estructuración de identidad sobre lo que se ofrece, porque ello representa la adquisición de elementos que harán mejorar el desempeño del oficio, es el ofrecimiento de un orden de la realidad, donde éste, entre mayor organicidad, fundamentación y viabilidad tenga, será más rápidamente aceptado, legitimado y validado no epistemológicamente ~~o~~ sino axiológicamente.

Es interesante visualizar el mecanismo de seducción que el discurso educativo (en este caso el referente a la formación, capacitación de profesores) juega en las prácticas e interacciones escolares, ya que al ser el acto educativo un proceso normativo y directivo crea las condiciones para modelizar, formar e inculcar determinados fines. Así al ser la educación un proceso formativo por excelencia, configura en alto grado a los sujetos sobre las intenciones y contenidos que previamente haya estableci

do. Demostrando, en el caso de la formación docente, niveles de uniformidad, identidad y viabilidad. Uniformidad, porque son saberes a transmitir para todos y en la misma proporción; identidad, porque los sujetos a formar asisten por el reconocimiento de lo que les hace falta y que la propuesta les va a resolver; y resultan viables porque el hecho de existir en estas condiciones hacen a los cursos y programas reproducibles e instituyentes.

Un rasgo seductor de las propuestas de formación, es la promesa de transformación educativa que ofrecen, concretamente modificar la visión de los sujetos a partir de la crítica a las modalidades establecidas de educación; esto sobre todo se acentuó cuando proliferaron los programas, cursos, maestrías, que sobre esta temática incorporaban elementos políticos-sociales, y daban una apariencia más prometedora. Ante la tecnología educativa que conlleva pragmatismo y ahistoricidad, se realizaban propuestas que en el supuesto de incorporar contenidos de las ciencias sociales, aseguraban la deseable desalienación y concientización del maestro. Tres razones que limitaron el efecto de estos modelos es que los contenidos si bien eran "otros, eran enseñados tradicionalmente (79); otra razón es que, en términos generales, los

---

(79) Aspecto que se detallará en el segundo punto del último capítulo.

cursos o programas de formación por las características que hemos detallado (funciones, tendencias) contribuyen, precisamente a la alineación del maestro (posibilidad del ascenso, enlanceamiento de la vida privada); y finalmente una cuestión metodológicamente esencial, pero no advertida en estas acciones, la alienación o desalineación no está en los cursos de formación; la alienación es inherente a la totalidad de la vida social del maestro, en pocas palabras la alineación es fundamental de su práctica cotidiana: ya que al ser la alienación extrañamiento del hombre respecto a su propia actividad, los profesores están al margen de las decisiones fundamentales en torno a su trabajo (la burocracia y el currículum de manera decisiva son los que otorgan su identificación). La alienación al estar presente dinamizando la vida cotidiana resulta más un valor ontológico constitutivo y definidor de la práctica docente que una situación prometedoramente modificable.

Ligado a esto último esta la cuestión de fondo sobre la "formación" de profesores: qué es lo que se puede cambiar en los profesores°. Desde sitios relativamente diferentes Follari y Carrizales (80) han señalado lo inmodificable de la práctica docente: la creencia de que cambiando los esquemas ideológicos

---

(80) Follari R. "De los cursos equívocos" op. cit. p. 155 y 158; y C. Carrizales: "Alienación y cambio en la práctica docente", Foro Universitario No. 45, STUNAM.

se podrá llegar hasta lo sustancial de la educación sean los fines, los sujetos, las estructuras (aula, institución, currículo). Explicándolo: los programas, propuestas de formación no contemplan que hay cuestiones difícilmente modificables en los maestros que atañen a la viabilidad de los efectos pedagógicos y didácticos. Hay rasgos en la estructura de la personalidad generados en "otra escena", la familia, los grupos cercanos, la sociedad, que van definiendo la cosmovisión de los maestros frente a lo que se les pide hacer, entregar, y que no son tematizados y mucho menos valorados como propiedades ontológicas del ser social, y por lo tanto limitativas para lograr ciertos cambios.

Hay que interrogar, desde la filosofía por ejemplo, porqué el hombre es capaz de sostener, de edificar, cualquier proyecto educativo, que características centrales tiene que permite instaurar un determinado proyecto, y a su vez tener claro que es aquello que no se puede modificar.

Así estos autores nos indican como se da la confusión entre "comportamiento-experiencia" o no "captar al hombre en su determinación fundamental", para el caso del profesor y las propuestas de cambio, con lo cual se continúa en la línea de presentar a las propuestas de formación con enunciados seductores de lo que se va a lograr sin profundizar en lo sustancial de la educación: su discurso dicta sobre lo que debe hacerse con los hombres, no en lo que significa "educar" desde la constitución humana.

En función de todo lo anterior podemos configurar las características de la racionalidad sobre la formación docente: una intervención que promueve la uniformidad hacia unos contenidos centrados en lo pragmático que en lo estructural; nuevamente se trata de adecuar los medios (programas, proyectos, cursos, etc.) hacia unos fines ficticios, seductores, mejorar, cambiar la práctica del docente; las nociones de orden, completud, totalidad como ejes metodológicos que garanticen su accesibilidad y reproducción; la formación como proposición de un modelo (expresión de un saber de una guía) que disminuirá la tensión de los profesores ante los problemas educativos, ofreciéndole "razonables" herramientas; en fin, comunmente las propuestas de formación seducen no por la realidad que instauran, sino por la ilusión que producen.

## VI DIDACTICA Y RACIONALIDAD

Hemos examinado dos ámbitos decisivos para la constitución de la identidad en la educación superior: el currículum y la docencia; consideramos que expresan un conjunto de prácticas educativas, articulables metodológicamente a una serie de ideas y a un sentido pedagógico.

Nos ha interesado analizar estos ámbitos o campos desde el tema de la racionalidad, para entender la lógica de como operan estas prácticas en la forma como son admitidos y legitimados. Por ello mismo se ha centrado el estudio en señalar la cosmovisión dominante en estos ámbitos y sus respectivas relaciones con el saber, tanto en el sentido epistemológico como sociopolítico.

Destacamos ahora por último un campo concentrador de prácticas escolares que organizan una acción normativa de manera más atinente para los alumnos y maestros; la didáctica. Vamos a señalar que razón educativa la configura, sus rasgos más importantes, así como su conexión con las temáticas antes aludidas. Antes de examinar su estructura y objeto en su dimensión metodológica, se expondrán los modelos o tendencias importantes que han sido base y referentes para configurar nuevas propuestas.

#### 4.1. DIDACTICA Y MODELOS EDUCATIVOS

Se propone en esta parte examinar la racionalidad presente en las tres corrientes, tendencias o escuelas notoriamente importantes: la escuela tradicional, la escuela nueva y la escuela de la tecnología educativa.

Si bien podemos identificar en ellas la teoría educativa que las sustenta, o la problemática del sujeto (alumno y maestro), o algún otra cuestión posible que se puede desprender de la escuela o corriente elegida, nos interesa analizar el plano de la didáctica ya que por un lado, éste es uno de los ámbitos básicos de la actividad académica (el currículum y la docencia, son los otros) y por otro lado, la puesta en marcha de la interacción de sus elementos representan, las prácticas decisivas en la formación y educacionalidad de los alumnos, y en medida inclusive de maestros.

##### 4.1.1. DIDACTICA TRADICIONAL

Se utiliza el término para englobar una tradición educativa, que un primer nivel se caracteriza por representar actitudes y prácticas desfasadas social y pedagógicamente de los tiempos modernos. Es decir, se habla de un conjunto de acciones propios de otros momentos concepciones y valores que ya no pueden ser utilizados idóneamente (81)

(81) Es una de las ideas importantes en los textos clásicos referidos a esta cuestión: L. Filho, H. Aebli, L. Nov., R. Gilbert G. Sydors.

Se habla de un planteamiento, que en función de los avances significativos en las Ciencias Sociales, se le ubican cuestionamientos importantes para el desarrollo de la teoría y prácticas pedagógicas: sin embargo, habría que subrayar que si bien a un nivel analítico podemos sistematizar las críticas e insuficiencias que esta corriente educativa posee, históricamente tiene una vigencia importante, que rebasa los marcos explicativos de las críticas que se han hecho. Como se puede constatar, su cuestionamiento no ha bastado para borrar su presencia en las prácticas educativas.

Dado que esta cuestión lo ahondaremos en el siguiente capítulo procederemos a estructurar las características de este planteamiento, identificando la racionalidad subyacente en él.

La acción pedagógica de la llamada escuela tradicional se presenta como un acto notoriamente directivo y unilateral del maestro en el alumno. El maestro planea y ejecuta el acto de enseñanza centrándose en el contenido como la parte medular de la acción; además éste es tratado en términos de generar en sí mismo (su explicación e ilustración a través del pizarrón u otro medio) los conocimientos y aprendizajes. Así al haber una importancia central en la labor del maestro, los alumnos deberán esperar el despliegue de él (lo que dice y escribe) para incorporarlo como lo válido y legítimo a conocer.

Como ha señalado Aebli (82) hay una base sensual-empírica-asocionista en la interacción maestro-contenido-alumno, ya que a través de la imagen -impresión que el maestro posibilita en el alumno, éste llegaría al concepto por ir acumulando y congiendo los contenidos presentados. Así ante mayor fidelidad de la copia del discurso, que del maestro tenga el alumno, son altamente posibles sus condiciones de aprendizaje.

Hay así una comunicación lineal del emisor (maestro) donde el poder de inteligibilidad del proceso educativo proviene del lenguaje, al estructurar la información en partes secuenciales. Esta acción pedagógica inculcará los saberes seleccionados y promoverá las aptitudes deseadas. De ahí el éxito parcial que tuvo y hoy tiene este planteamiento.

Luis Not (83) identifica dos modalidades en la escuela tradicional: a) la representada por Durkheim, donde el referente es la sociedad vista como un conjunto de fuerza y presiones que moldean al individuo a sus exigencias, utilizando para ello la escuela. El maestro y la institución ayudarán a interiorizar las reglas morales y conocimientos que transformarán al ser indivi-

(82) H. Aebli, Una didáctica fundada en la psicología de J. Piaget, Ed. Kapeluz, 1973.

(83) L. Not, Las pedagogías del conocimiento, ed. FCE pp. 83.

dual en ser social para el ejercicio de su conciencia colectiva y su integración-adaptación; y b) la otra modalidad representada principalmente por Alain y Chateau, planteando que son las obras hechas por los hombres el referente-contenido a trabajar; serán los signos y modelos que el sujeto individual tomará para transformarse. Es una educación conmemorativa del pasado, el legado de las obras que el hombre ha producido.

A nivel de los objetivos y propósitos vemos un contenido conservador y adaptacionista a las necesidades del momento; a nivel estructurante didáctico, un lugar preponderante del maestro y el contenido, y a nivel de hábitos cognoscitivos una actitud memorística y continuista respecto de los objetos a aprehender.

Lo descrito hasta el momento, nos permite señalar lo siguiente: la didáctica tradicional racionaliza el proceso educativo a través de los mecanismos de la transmisión y el modelo propuesto. Es decir, se presenta en el acto de transmitir un contenido la forma y el sentido de entender la realidad social: un sujeto, reconocido socialmente, como el que sabe enseñar (maestro) partiendo y mostrando la verdad de los hechos enseñados, y a su vez incluyendo a los alumnos a partir de las interacciones dadas, en la naturalidad y legalidad de la dinámica educativa. Lo racional que se aprehende del acto educativo es que lo enseñado es incuestionable y válido y a su vez viable y útil socialmente. En cuan

to a la forma; el haber un sujeto directriz del proceso, sostendrá un saber y por lo tanto será digno de reproducirse (la identidad de un saber como la verdad en el acto de transmisión). Así los alumnos interiorizan estereotipos de comportamiento que permiten la continuidad de esta forma educacional.

Sin dejar de cuestionar sus efectos sociales y pedagógicos de esta modalidad educativa, habría que señalar el interés didácticamente que tuvo en su momento, a nivel de exigir en el maestro sostener articuladamente todos los saberes posibles a enseñar, lo cual metía al maestro a la dinámica de vincular en la práctica tales propósitos. Además de mantenerse una relación muy estrecha del maestro con los contenidos, pues debería dominarlos para ser enseñados.

Con todo ello, podemos indicar que la racionalización más preocupante a la didáctica tradicional es la ponderación del arbitrio cultural, como contenido escolar necesario para la identidad personal-profesional de los alumnos. La presencia y efecto de una relación lineal de la verdad con el contenido escolar, a través de una infraestructura didáctica que insuficientemente fundamentada (recuérdese el apelo a una filosofía epistemológica sensual-empirista), genera combinadamente, que el acto educativo produzca sujetos culturalmente aptos para ciertas reglas y regularidades que el sistema educativo convencional señale.

#### 4.1.2. DIDACTICA DE LA ESCUELA NUEVA

Con respuesta ante la inoperancia pedagógica de la escuela tradicional (84), sumado a las necesidades escolares que las sociedades en su proceso de desarrollo demandaban (85), surge un movimiento de considerable trascendencia para la teoría educativa: la escuela nueva.

Conocido también este movimiento como métodos activos, L. Not lo caracteriza como métodos de autoestructuración (86), por centrar la acción pedagógica en el alumno, encontrando organizada la Escuela en dos vertientes: métodos de descubrimiento y métodos de invención.

Los métodos orientados hacia el descubrimiento del conocimiento se realizan mediante la observación, observación que permite la impresión del contenido en el sujeto. Al indicar que el conocimiento proviene de lo real, es visto como un conjunto de representaciones mentales homólogas a las propiedades objetivas de los hechos fenoménicos, esto se explica porque "los datos de la percepción se organizan en forma de imágenes mentales que son apoyo y sostén de los conceptos, así la observación conduce a la idea" (87). Ideas primarias que al ser "actuadas" con el conte-

---

(84) En los autores que hemos citado: Not, Adill, Gilbert...

(85) En particular se releva el análisis que presenta Inezio Filho en su "Introducción al estudio de la escuela nueva" ed. Kapluz, 1974.

(86) L. Not. op. cit. p. 122

(87) L. Not. op. cit. p. 138.

nido, le hacen concebir al alumno nociones que le permitan manipular y adaptarse a las circunstancias. Así Montessori impulsa el descubrimiento mediante la observación individual; Cousinet, mismo descubrimiento de los fenómenos a través de la observación grupal; y Decroly sitúa el proceso de descubrimiento alternado al trabajo individual y las actividades cooperativas.

La otra modalidad son los métodos orientados hacia la invención mediante la experiencia adaptativa, donde no sólo ha preocupación por la impresión del contenido, sino por su expresión en y a través de las actividades. Aquí se concibe el acto de conocimiento como construcción del dato, viéndolo como transformación no mero reflejo, siendo como se indicó acción y producto de la acción. Un conocimiento vinculado a la existencia del sujeto que le permita utilizar su experiencia para dar respuesta a las necesidades que le plantee el problema de la adaptación.

En esta perspectiva, mucho más elaborada que la anterior, se sitúa a J. Dewey, y Claparade, donde ponderan un trabajo de invención a partir de la experiencia individual, utilizando el pensamiento como instrumento de acción adaptadora a su medio externo.

Una modalidad en grado relativamente diferente a la anterior es la que representan autores como Freinet y Lobrot, preocupándose por el sujeto colectivo, en grupo, superando supuestamente la acción del sujeto individual.

Un aspecto interesante es que Freinet y sus sistema de experiencia colectiva, dirigido al desarrollo cognoscitivo del alumno, exige también un amplio marco de libertad, libertad que para Lobrot representa el eje central de la actividad educativa, puntualizado por el hecho de que la socialización no sólo es meta cognoscitiva, sino desarrollo personal y libre, como objetivo principal (88).

Sin duda un punto central es la revalorización del sujeto, particularmente la infancia como parte más importante en el desarrollo del ser humano. Viéndolo desde Rousseau se habla ya de posibles etapas en el desarrollo del sujeto, hasta llegar a la estratificación que se propone hoy con Piaget.

Esto genera efectos didácticos notorios en comparación con la modalidad tradicional, ahí vemos como el discurso del maestro era permeabilizador en el accionar educativo; aquí en la escuela nueva, la idea es concederle la palabra al alumno. Sustitución de la impresión con expresión, tal expresión como actividad consiste en manipular la realidad, así el alumno debe hablar de sus emociones, intereses narrando que experiencias le provoca el medio y cómo son significativas para su formación.

(88) Se puede situar aquí el movimiento de las pedagogías no directivas, encabezadas sobre todo por Lobrot y Neill. Determinando cómo la relevancia del aspecto de libertad sobre el plano cognoscitivo deja aún ausencias organizacionales con la naturaleza del acto educativo. Además cabe la interrogante didáctica de relacionar el contenido social (libertad) con lo psicogenético conceptual. Una crítica importante realiza G. Snyder en el libro: "A donde se encuentran las pedagogías sin nombres" Ed. Planeta, 1979.

A este nivel como es notorio, resulta un planteamiento superador de la escuela tradicional al destacar el problema del sujeto, de las interacciones y de las actividades, todo ello sin duda elementos psicológico-ambientales para la reflexión pedagógica. Sin embargo podemos señalar que la racionalidad educativa no es movilizada significativamente a nivel social y curricularmente, es más didácticamente representa un avance en la forma y muy poco en el sentido.

Encontramos una racionalización diferente de los elementos didácticos a nivel de su estructuración, de su dinámica (la relevancia del sujeto individual y grupal, de las actividades) que produce el efecto de una acción pedagógica distinta, pero que a nivel de instaurar una racionalidad educativa de otra naturaleza, no la altera decisivamente. Esto es ilustrativo viendo la forma en que se presenta la relación alumno-saber-realidad, ya que el saber que agrupa a los diferentes contenidos sigue presentándose sustancialmente - como en la didáctica tradicional- un referente de información y casi nulamente como objeto de cuestionamiento y modificación. Se puede decir que la relación con lo real se sigue presentando igual, ya que se habla de una realidad acabada, dada; existiendo una razón que fijará sus normas de aproximación a ella. Tales contenidos sólo aparecen controlados y organizados, dándose un consenso sobre el conjunto de las ciencias, reforzando su legitimación.

Al centrar el acto educativo en el alumno, su rol en la escuela, en el medio social, destacando la importancia de lo que él opine y quiera, representa un avance en la relación alumno-medio, en términos de estímulos a su creatividad, pero no advirtiendo que se pide de manera indicativa un cambio de consenso sobre la realidad cultural regulándose así la necesidad de la integración social (89).

#### 4.1.3. DIDACTICA DE LA TECNOLOGIA EDUCATIVA

Con este planteamiento se revela el caracter operativo del acto didáctico, y promueve la dinámica en los profesores de buscar esquemas, casi recetas, sobre como resolver los problemas del aula. Sin duda será el ámbito de lo instrumental lo que caracterizará a este discurso educativo que ha tenido hondas repercusiones en las prácticas escolares a nivel de todo el sistema educativo.

Se ha escrito bastante sobre los inconvenientes pedagógicos de esta postura (90) que no reproducimos más que esquemáticamente delineando los elementos centrales que nos indiquen la racionalidad subyacente.

---

(89) Un caso ilustrativo, es el discurso de la Carta de los alumnos de Pathiam, donde la denuncia de la realidad, evidenciando los escollos de la educación tradicional, terminan solicitando su acceso a la cultura, invitando a recrear las virtudes de la educación nueva, exigiendo su no marginalidad, y su participación en los valores genéricos. B.I. de Cultura Popular.

(90) Un texto muy significativo por concentrar a personalidades representativas del debate educativo nacional, es el que publica la Universidad de Québec con el título de Tecnología Educativa, 1965.

Lo externo a la escuela (requerimientos del aparato productivo) adquiere notable incidencia en la estructuración de este discurso pedagógico: educar a un número mayor de personas, al menor costo y con una mayor eficiencia. De ahí que la Tecnología Educativa (TE) se presente como una "estrategia" para solventar las medidas tradicionales que imperan en las escuelas. Podemos señalar tres modalidades donde se ha expresado esta proposición: la enseñanza programada, el ejercicio de máquinas de enseñar, así como las respuestas de evaluación múltiple.

De manera estricta podemos señalar la operatividad de este planteamiento: se observa como el alumno realiza una acción que otra persona dirige: el maestro o de preferencia el ingeniero conductual. El es el encargado de construir situaciones (provocar estímulos), para que el alumno de una manera ordenada ejerza la acción progresiva, acción para "conocer, comprender y manipular" el contenido. Así la materia se estructura en unidades secuenciales de tal manera que cada unidad no sea absorbida, asimilada, sino hasta después de la adquisición de aquella unidad en los que se apoya el programa. La actividad del alumno consiste en una serie de actos parciales que son en general respuestas a cada pregunta de cada unidad; el conocimiento es visto como comportamientos cognoscitivos, dados así para entender "fácilmente" la realidad. Finalmente una máquina o el maestro regularán el control de cada respuesta, señalando implícita o explícitamente la actividad del alumno.

Con todo y lo implícitamente cuestionable que hay en este planteo de la TE, en cuanto a sus efectos sociales y normativos, podemos destacar un aspecto importante en cuanto a estructuración didáctica, que consideramos puede ser recuperable dimensionado su sentido pedagógico; describimos brevemente, lo que L. Not denomina un esquema de organización (91), y que nos parece plausible de considerar: una vez fijados los objetivos del programa se realiza un análisis estructural de la materia, es decir, discernir sobre los conceptos constituyentes y sus relaciones posibles entre sí. Generalmente se realiza una gráfica para simbolizar tal estructura, sigue después un análisis nocional del contenido, descomponiendo la materia en una serie de nociones, que tomando en cuenta su orden lógico pasará a estructurarse didácticamente señalando el orden adecuado. Finalmente esto se contempla, tomando en cuenta un cierto orden psicológico, refiriéndose al nivel de comprensión en que estará el alumno; orden psicológico que si bien muestra ~~una~~ <sup>una</sup> vertiente taxonómica, lo ilustrativo es la acción lógica que se nota asequible operativamente.

Sin embargo, con todo y que podemos identificar aspectos de interés en esta proposición, no podemos dejar de valorarla tanto a nivel de proyecto, como de prácticas educativas, que en

---

(91) L. Not. op. cit. p. 66

términos globales ha significado una acción pedagógica nitidamente pragmática, subordinando en su modelo la cuestión teórica y de reflexión del acontecer educativo, promoviendo una descontextualización del medio social en su carácter político así como una individualización de los actos del sujeto, ya que la tecnología debe "... lograr la meta social de capitalizar y hacer resaltar las diferencias" (92).

Las bases filosófico-sociales de esta corriente muestran el tamaño de sus planteamientos; el conductismo en lo operativo, la teoría de sistemas como fondo social.

Pedagógicamente el maestro está más desprovisto de iniciativa didáctica, ya que el estar todo previsto, sistematizado y controlado, el sólo se vuelve ejecutor de un proceso que desmerece las interacciones no planeadas -pero muchas veces decisivas que en el acontecer cotidiano se presentan.

A este nivel se puede hablar, inclusive, de un retraso respecto a la didáctica tradicional, pues el maestro es posesionador del contenido, lo puede recrear o cambiar y con el interactuar con el alumno; mientras en la TE ya se encuentra delimitado-sobre todo si la máquina lo representa- dosificado e inclusive se tiene o se induce a la respuesta, obviamente, contemplada. La psicogenesis del conocimiento no importa pues al no ser eso relevante (la caja negra del conductismo) se le da prioridad a lo que hace el alumno, que puede además ser observable y medible.

(92) Vargas. La Tecnología educativa un esfuerzo humanista, ed. Trillas p. 73

Tal vez la racionalidad de la TE se expresa decisivamente en dos de sus elementos: el de la alienación (por el efecto estímulo-respuesta), y el de controlar la voluntad humana. En sí, ambos elementos sintetizan como la TE es la propuesta más directamente ligada al modelo social productivista, y por tanto el de menor posibilidades de ver a la educación como una instancia que desde sus categorías y grados puede incidir culturalmente (cambio de estructuras simbólicas) en la sociedad.

#### 4.1.4. CONCLUSIONES SOBRE LOS MODELOS DIDACTICOS

Hemos expuesto las características atinentes al objetivo del trabajo, el de los modelos didácticos clásicos; es a partir de ellos, y del énfasis en algún aspecto, como la didáctica va delimitando su ámbito en lo que es la acción pedagógica. Ambito que podemos describirlo como el acto de enseñanza-aprendizaje; es decir, el plano más directo para la formación de los alumnos, el espacio donde el maestro organiza su transmisión e identificación con un conjunto de conocimientos, presentados como los saberes necesarios a enseñar y aprender. En sí, la didáctica como el ámbito donde la Escuela pone en juego su función, su legitimidad y eficacia.

La racionalización del acto didáctico, presente en las tres corrientes examinadas, podemos ubicarla en tres puntos: a) orden, como control de los componentes didácticos. Se localiza, sobre todo en la TE, la pretensión de darle coherencia al traba-

jo didáctico, a partir de la secuenciación de los pasos o momentos que profesores y alumnos deben ejecutar. En sí la sistematización en educación no es negativa, al contrario creemos que lo metodológico en la acción pedagógica es garantía sustancial de formación; lo cuestionable radica en ver esta ordenación como fase de seguridad y control, que respalde el quehacer del profesor y de la escuela (93). Se infiere qué ante la "imposibilidad" de saber si los alumnos están reaccionando como se espera, se mantiene en la organización de los elementos didácticos, el control de lo que se puede hacer y el parámetro desde donde se puede apreciar lo permisible. Así este criterio de orden, se va interiorizando como factor inherente en las acciones eductivas, pues comunmente es reducido a una serie de pasos, que aligeran la tensión de ver diferente a la regularidad escolar, pues ya se tiene un esquema organizado creciente que dará la respuesta a cualquier respuesta o irregularidad del acto de enseñar. b) Un efecto más que realiza la escuela, y que ejecuta la didáctica es buscar el consenso sobre los conocimientos enseñados. En palabras de Bourdieu el arbitrario cultural que trasmite la escuela, es más fácil de ser inculcado y legitimado. De lo que se trata es conocer, reconocer y desconocer lo que el maestro elija como lo enseñable, ya sea para avalarlo o para negarlo. c) Ligado a lo anterior, identificamos a la homogeneidad como un propósito de la acción pedagógica y como una necesidad de los alumnos en sus interacciones. Se trata de

---

(93) A que es donde la Escuela nueva representa una ventaja dado el valor "libertad" que pondera- en relación a las otras realidades.

borrar las diferencias cognoscitivas y de mantenerlas en las habilidades, pues como ya señalaba Durkheim todos no se puedan dedicar a la misma cosa. Esto último hay que señalarlo, no lo hace la escuela, sino el sistema educativo; la escuela en cada momento, busca formar al individuo integrado, cooperativo, potencialmente homogéneo. Aquí es donde la didáctica, reconoce aptitudes iguales en todos, ejerce un tratamiento similar a todos, que junto con la necesidad de consenso conceptual, produce el principio de equivalencia (94) que ya señalábamos en la primera parte.

---

(94) Maffesoli, op. cit. Cap. VII p. 150.

#### 4.2 ACCION PEDAGOGICA, DIDACTICA Y PLANTEAMIENTOS ALTERNATIVOS.

Lo imaginario, el discurso, el arte o la prosa (que representa la condensación de lo posible) cristalizan por una parte la función crítica; pero esta misma cristalización revela sus límites, porque un orden establecido no solamente se adosa a los estallidos de lo reprimido, sino que los suscita como otros tantos ámbitos perfectamente circunscriptos, que pueden ser corados, analizados, clasificados a voluntad y por eso mismo neutralizados.

M. Maffesoli

En los últimos años han proliferado un conjunto de señalamientos, que a partir de la crítica de las condiciones existentes, han buscado opciones a las deficiencias que la educación tiene; han sido ideas que plantean abordar de manera más completa los problemas del campo educativo, y que oscilan desde tener impregcendibles marcos de referencia: contextos; hasta dar cuenta epistomológicamente de la relación de los sujetos con el saber escolar.

Si bien todos estos hechos son valiosos pedagógicamente, nos parece que el propugnarse como alternativa a la educación hegemónica, no logran edificar una racionalidad congruente con la racionalización que cuestionan, y nos conducen a una situación que sólo reitera críticas sin avanzar significativamente en el cambio de prácticas educativas.

De manera relativamente similar, encontramos que en el debate de la didáctica, en su objeto, en su campo de acción, se buscan

salidas que nos parecen olvidar la racionalidad de la acción educativa y su relación con la racionalización social que el sistema produce.

#### 4.2.1. ACCION PEDAGOGICA Y ALTERNATIVAS

Resulta difícil sistematizar lo que se puede denominar "alternativas" en el proceso educativo, dado la pluralidad de referentes conceptuales que constituyen dicho discurso. Admitiendo esta problemática, observamos que lo producido en tal temática se puede agrupar en tres ámbitos: a nivel contextual, epistemológico y didáctico (aprendizaje). Reiteramos el análisis genérico que realizaremos para situar el sentido último de los planteamientos examinados.

En el nivel contextual, ubicamos aquellos trabajos que proponen considerar lo político-social como instancia necesaria para entender y abordar los procesos educativos. Se señala la importancia de las políticas educativas en la dinámica interna de las instituciones; es decir, "contextuar" la educación, entendido como saber cómo la Sociedad y el Estado se expresan en la Escuela. Un punto notorio de esta modalidad es comprender la politicidad de la educación, indicando que la educación la hegemoniza la clase dominante, y qué, lo que ocurre al interior de su contenido es determinado en última instancia por los intereses "burgueses".

Así al destacar la necesidad de "contextualizar" indicando la politicidad e indagación del proceso educativo, se erige el carácter de "alternativas" a estos trabajos (95) por tener elementos críticos y bases histórico-sociales en la fundamentación.

Un ámbito más que podemos diferenciar son aquellos trabajos que enfatizan la presencia de categoría epistemológico en el análisis de los fenómenos educativos, centrados sobre todo en los procesos de conocimiento y aprendizaje.

Subyace el propósito de asignarle rigor científico a los análisis y propuestas, en el implícito de que así se realizan construcciones teóricas más viables y sólidas. Así encontramos una preocupación por lo metodológico, el objeto de estudio, los paradigmas, el sujeto epistémico, la dialéctica concreto-abstracto, etc., que buscan lograr conocimientos más totalizadores y representativos de la realidad. Por ello ante la ausencia de reflexiones pro la constitución y fundamentación, que predominan en teoría educativa, estos trabajos llevan ese hueco, a la vez que incorporan nuevos autores y disciplinas (96) importantes, para el campo pedagógico.

---

(95) Son planteamientos que apelan al materialismo histórico como base contextual, destacando y articulando nociones de Estado, lucha de clases, ideología, hegemonía, etc. Se alude más a la temática, que autores contemporáneos, salvo Marx, Lenin, Lukács, Althusser lo demás como referencia indirecta, mediada.

(96) Dominan la escasa autores desde Kosik, Richelard, Bourdieu, Foucault, hasta referencias de Khun, Piaget, la Escuela de Frank Rort, y la tradición italiana (Dallaope, por ejemplo).

Un tercer ámbito que destacamos son los trabajos agrupados en torno al problema del sujeto y su aprendizaje, que tiene su expresión más clara en la ponderación de los llamados grupos operativos. Esta tendencia planteó la necesidad de ir más allá del sujeto cognoscente y contemplar el área afectiva y social al momento de vincular al sujeto con los contenidos escolares y las interacciones institucionales.

El aporte de estos trabajos es conocer la dinámica de exteriorización de los individuos en situación de grupo, (su personalidad, sus tensiones, sus deseos) como contribución y configuración de una situación educacional que abordándola, permitirá una mayor comprensión, así como una elaboración de estrategias que modifiquen las prácticas educativas y los esquemas de acción de los individuos.

Con ello se abre la entrada a una vertiente del psicoanálisis que ligado a las determinaciones del materialismo histórico, producen la "psicología social" que ponderan algunos autores (97). Así la importancia de aprender grupalmente vía la instauración de una relación distinta con lo enseñando ("tarea"), más el cuestionamiento del rol autoritario que ejerce el profesor, hacen que esta modalidad se vea como una opción didáctica en la acción pedagógica.

---

(97) Pichon - Riviere, Bleger y Bauleo, como los referentes clásicos sobre esta temática.

Sin suscribir que estas acciones hegemonicen totalmente las prácticas educativas, consideramos que son orientaciones que permean los trabajos denominados "alternativos, y que si bien se sitúan a diferentes escalas en la acción educativa, apuntamos que son investidos didácticamente, o al menos referentes importantes para la didáctica.

Sin suscribir que estas acciones hegemonicen totalmente las prácticas educativas, consideramos que son orientaciones que permean los trabajos denominados "alternativos, y que si bien se sitúan a diferentes escalas en la acción educativa, apuntamos que son investidos didácticamente, o al menos referentes importantes para la didáctica.

La racionalidad que encontramos en este discurso "alternativo" reproduce en gran medida, las formas y sentido de la razón cuestionada:

1) Se cree que el ejercicio de la crítica y el cuestionamiento devela los efectos ideológicos, e inserta medidas de cientificidad. No se advierte que la crítica comunmente sólo negativiza y derroca sin aportar y reconstruir. Es decir, opera una racionalidad como teoría de la argumentación, donde se cambia un signo (es reproduccionista o positivista) por otro (donde la nominación es imprecisa, y menos aún desarrollable).

2) Producto de la misma acción crítica, lo que se propone se presenta como verdadero en el sentido de fundante, subordinado su efecto de fundamentación. Los saberes a nombre de los cuales se habla se instituyen como la nueva y mejor versión sobre los acontecimientos, sedimentando en los actores escolares una legalidad sobre lo que portan estos "diferentes" discursos. Así se empieza a entender como un lugar común el reconocer el carácter ideológico de los procesos educativos y por ello la importancia de contextualizar políticamente para que ayude a identificar los intereses en juego; o un lugar común también el de analizar epistemológicamente los conocimientos y/o aprendizajes que promueve la escuela; o incluso contemplar que es mejor pensar al alumno como un sujeto en sus determinaciones sociales, afectivas, históricas, etc. que como un ente meramente cognoscitivo. Estas son las ideas valiosas metodológicamente, pero que al no ser dimensionados en esos términos, se reducen a verdades (en el sentido de Foucault: saber - poder-microfísica) que producen una racionalidad que no se distancia significativamente de aquella que es cuestionada.

3) Los discursos "alternativos" que propugnan el "contexturar" proponen explícita o implícitamente la necesidad de considerar aspectos externos a la escuela, como decisivos en la constitución y dinámica de los procesos educativos. La mirada sociológica que se ofrece configura una razón --

que subordina la racionalidad de la acción educativa con la racionalización social que se desprende del sistema capitalista. Así la reducción de la esfera educativa a lo sociopolítico conlleva a que el ámbito escolar se debate en la cuestión ideológica (comunemente identificación de intereses y prácticas de signos opuestos, signos opuestos "conservadores" y "progresistas" o similares), lo cual impide un debate sobre lo estrictamente pedagógico, valorándolo secundariamente, entre otras cosas porque según el esquema que predomina, lo educativo es lo "determinado" por la dinámica de las estructuras sociopolíticas.

4) Los discursos "alternativos" que relevan el plano epistemológico, trazan metodológicamente un primer paso para una construcción objetiva en los procesos educativos, sin embargo, nos parece que tematizan el plano singular, desconsiderando las interacciones colectivas y estructurales; y además por la naturaleza del objeto estudiado (epistemología= científicidad-veracidad) se considera más "verdadero" lo que se produce. Con la cuestión del "plano singular" nos referimos a que se trabaja la escala sujeto-objeto, o psicogénesis de conocimientos etc. que tienen que ver con la acción individual del alumno, desconsiderando la noción de aprendizaje grupal, así como las mediaciones que toda institución posee, por ejemplo el currícular. Es decir lo epistemológico opera más a nivel individual, que en su articulación grupal.

Con la cuestión de la producción de "verdades" se refiere a la tradición de sustituir una visión por otras, la de mayor argumentación, la de mayor representación con las circunstancias del momento. Lo verdadero como la nueva identificación interpretación-realidad, lo cuál trae como efecto la instrumentación de un orden-orientación en las prácticas. Habría que subrayar que no se desestima que hay algunos autores que insisten en relativizar el aporte epistemológico en educación, pero que al no advertir la sedimentación que las verdades (saber-poder) producen en las habituaciones de los sujetos en su proyección (la escuela sostiene la confrontación de lucha por conocimientos) o desarrollo educacional, éstos trabajos irrumpen con una fuerza reorganizadora en los esquemas de acción. Además de que en la esfera educativa-escolar no hay ejes organizadores que sistematicen prácticas, representaciones y tipificaciones que confluyen en este campo.

5) Los discursos "alternativos que destacan el problema del aprendizaje, vía la modalidad del grupo operativo y sus derivaciones (el sujeto molar, las técnicas para grupos numerosos, el trabajo modular, entre los más notorios) son otra fuente de opción en las prácticas educativas. Consideramos que si bien es el planteamiento más próximo al ámbito de la didáctica, se presenta más como un concepto de ideas pretensiosas que como un aspecto redefinidor del trabajo pedagógico. Ello se da así porque si bien se considera al sujeto en sus múltiples determinaciones se les inserta en una estructura que sólo lo mira epistemicamente, sin indicar que lugar o

posición va a tomar su biografía, lo afectivo, lo cultural, su identidad, etc. Además de que se hace abstracción de la diversidad de estructuras que poseen las materias de un currículum, lo cual exige niveles cognoscitivos y habilidades que no pueden ser mirados homogéneamente, lo que el grupo operativo no contempla. Estos inconvenientes didácticos, sumados a la débil base epistemológica en que se apoyan (98), indican elocuentemente su posición en esta temática, que se puede caracterizar como la configuración de una racionalidad donde se da la creencia de que existen sujetos potencialmente creativos, integradores, transformadores del trabajo escolar, a partir de la dinámica que contiene el grupo operativo. Como señala Maffesoli (99): "... creemos estar en condiciones de dominar, aquello que hemos nombrado".

---

98) La confluencia del psicoanálisis y el materialismo histórico que es el fundamento de esta perspectiva, no produce un objeto nuevo, ni reorganiza prácticas educativas tan fácilmente como se cree. Una crítica sustancial la realiza R. Follari "Epistemología de la Psicología Social" Rev. de Ed. Superior No. 43

(99) Lógica de la dominación p.186.

Finalmente nos parece que estas breves puntualizaciones sobre la racionalidad de tres planteamientos opcionables en el proceso educativo, y que se han venido considerando como "alternativas a lo existente, reproducen en gran medida, interacciones y señalamientos que no modifican la estructura educativa. Ya que al proponer: a) un discurso analítico que cuestiona lo dado produce la conversión de una verdad por otra. Así lo contextual, lo epistemológico, político, la psicología social, el grupo operativo, etc. vienen a ser los nuevos paradigmas, las nuevas verdades para configurar lo educativo; b) el quedarse sólo en los señalamientos, los lineamientos, sin indicar congruentemente con que medios, instrumentos, bajo qué condiciones específicas, contribuye a una pseudo inercia en la estructura educativa; c) el no pensar o autoconsiderar cada una de estas alternativas como parte orgánica del campo pedagógico - y no niveles sugerentemente articulables-dificulta armar un proyecto pedagógico, eje central para una modificación de largo alcance.

Precisamente, creemos que el debate en educación se localiza en construir las alternativas o simples proposiciones alrededor de un proyecto pedagógico circunscrito a las condiciones de cada escuela o institución. Si aceptamos que por esencia la educación, la escuela, es normativa, que su trabajo se sostiene en un orden de prácticas, regularizadora de roles e interacciones, todo ello, hacia el logro de un fin sociocultural, (sea este transformador, crítico, liberador, etc.), algo sin duda metodológicamente idóneo, se requiere sistematizar

y vincular instrumentalmente las ideas u opciones que en los diferentes escalas se den. Teniendo así, al interior del proyecto pedagógico la relación entre teoría educativa, currículum y didáctica.

Estas cuestiones, junto con el ámbito de la docencia, constituyen, un primer paso indiscutible para un proyecto pedagógico, que logre de manera paralela: construir no un nuevo logos sino un "camino indiciario de opciones" (100) junto con la tarea impostergable de desterrar mitologías muy sedimentadas en las Universidades.

---

(100) Guinsburg C. en crisis de la Razón op. cit.

## V. CONCLUSIONES

El mundo no es lógico. Pero el proceso de logicización, racionalización, sistematización, nos brinda el mundo de nuestra necesidad, de nuestra vida. La lógica no descubre la "lógicidad" del mundo, sino que define los instrumentos y modos de nuestro posicionarnos del mundo.

M. Gucciardi

Se propuso una interpretación del campo de la Educación Superior, a partir de tres ámbitos centrales en el quehacer académico: el currículum la docencia y la didáctica. Dichos ámbitos se analizaron desde la perspectiva de la Racionalidad en su dimensión filosófica y sus connotaciones sociológicas. Así consignamos en el trabajo como toda acción educativa se despliega en función de una "razón de ser", razón, entendida inicialmente como el saber y la forma de comprensión, que explica e ilustra los hechos educativos. Es decir la tendencia de como los hechos educativos se hacen <sup>n</sup>itelegibles en función de identificar la racionalización que se les otorga, racionalización que significa responder a la pregunta de cómo son las cosas, que sentido tienen. Para ello mostramos como la noción de Racionalidad evolucionó desde un "saber" de la realidad, hasta los perfiles que adquirió con la consolidación del capitalismo: racionalización como instrumentación de los fines, racionalización como lógica de dominación. Y cómo en este sentido se constituían los procesos sociales no quedando exentos los propiamente educativos.

Se intentó mostrar cómo la racionalidad de las acciones debería de una racionalización social que se hacía necesaria de construir para develar sus supuestos e indicar cómo se organizaban en los ámbitos que consideramos estructurantes de las prácticas educativas: el currículum, la docencia y la didáctica.

Se eligieron estos ámbitos pues nos parecen los componentes decisivos del campo educativo en su plano estrictamente académico; ya que sobre todo a nivel universitario son los espacios que contienen explicaciones más completas sobre el desarrollo de las prácticas educacionales, siendo a su vez ámbitos que garantizan una intervención más eficaz.

El haber examinado la relación Racionalidad-Educación en sus expresiones curricular, docente y didáctico, ha permitido ilustrar lo siguiente:

- 1) La pregunta por la Racionalidad es una categoría esencial para analizar más apropiadamente el "ser" de nuestra realidad educativa.
- 2) La pregunta por la razón educativa no sólo es ontológica, sino que tiene alcances epistemológicos, axiológicos y teleológicos, lo cual la hace pertinente e imprescindible en el análisis y crítica de lo educativo.

- 2.1. La racionalidad de un hecho educativo, no sólo nos indica que és, qué lo define, qué atributos posee, que lo conlleva a ser "así" (sentido ontológico); es epistemológico, pues hay un saber, una teoría de la argumentación que nos devela sobre los contenidos que sustentan dicha razón en cuanto a su producción y relaciones gnoseológicas; decimos que es axiológico por que toda visión del mundo es apreciada y recortada por valores éticos, ya que la verdad que se pretende pone en juego al saber y a la persona, su cultura, su formación, su manera de elección (el aspecto de los intereses del cual habla Habermas); y es telcológica porque saber cómo se razona en un hecho educativo no es un acto sincrónico de explicar el presente, es una acción de organizar medios para ciertos fines, con la idea de lograr ciertos propósitos: justificación de un orden, veracidad de una lógica, aceptación de una verdad, consenso sobre la realidad. etc.
3. Preguntamos por la razón educativa a nivel superior, conlleva a indagar sobre los ámbitos que estructuran las prácticas universitarias, siendo esta el currículum, la docencia y la didáctica. Caracterizándolos en ese orden son: el plano de la selección y el diseño, el plano de la validación y organización, y el plano de la operatividad y evaluación; planteados en términos de ser los sentidos dominantes.

- 4) La racionalidad de una acción, como en este caso la educativa, adquiere su lógica en una Institución, a partir del ámbito curricular, por ser éste el primer referente que determina, a partir de su propia estructura, la selección de una modalidad educativa como legítima para formar a los sujetos en ciertos saberes y habilidades.
  
- 5) La racionalidad de una acción educativa en una Institución, tiene otro referente en el ámbito de la docencia, al ser este un espacio que modeliza las prácticas educativas, haciendo sostener a los sujetos un arbitrario cultural digno de ser transmitido.
  
- 6) La racionalidad de una acción educativa en una Institución, tiene un tercer referente en el ámbito de la didáctica, por ser el lugar que operativiza los propósitos curriculares y las funciones de docencia en términos de hacer asimilable y reproducible la racionalización de lo real que subyace en la acción pedagógica.
  
- 7) Dar cuenta del tipo de racionalidad que posee el campo educativo, nos muestra los esquemas con que entendemos y actuamos comúnmente, donde se revela no sólo lo específico de la educación, sino también pone de manifiesto la racionalización del sistema social; razón instrumental, lógica de dominación.

- 8) Los planteamientos pretendidamente alternativos no escapan a los mecanismos de racionalización que se critican y pretenden superar, al contrario los reproducen en gran medida desde su particular sentido. Esto se debe al efecto de sólo preocuparse de la cuestión ideológica, haciendo abstracción de las características específicas de lo pedagógico y de lo cultural en su sentido profundo, ambos aspectos inherentes de los procesos escolares.

## BIBLIOGRAFIA

- Adorno T., Consignas, ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1979.
- Adorno-Horkheimer, Sociológica, ed. Taurus, Madrid, 1977.
- Aebli H., Una didáctica fundada en la psicología de J. Piaget, ed. Kepeluz, Buenos Aires, 1978.
- Alvarez C. et. al, El silencio del saber, ed. Nueva Imagen, México, 1979.
- Baudrillard J. Cultura y Simulacro, ed. Karios, Barcelona, 1984.
- Berger-Luckman, La construcción social de la realidad, ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1983.
- Barthes R. "Intelectuales, escritores, profesores" en El proceso de la escritura, ed. Calden.
- Bourdieu-Passeron, La Reproducción, ed. Laia, Barcelona 1982.
- Bordieu P. Cosas dichas ed. Gedisa, Barcelona, 1988.
- Cacciari M. Krisis, ed. S. XXI, México 1982.
- Carrizales C. "Alienación y cambio en la práctica docente" en Foro Universitario No. 45, STUNAM, México, 1988
- Castañeda A. La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: el currículo del Colegio y Humanidades, Tesis de Maestría DIE, 1985.
- Dewey J. Democracia y educación, ed. Lozada, Buenos Aires, - 1978.
- Durkheim E. Educación como socialización, ed. Sigüeme, Salamanca, 1981.
- Eggleston J. Sociología del currículo escolar, ed. Troquel, Buenos Aires, 1983.
- Fanfani E. "La educación como violencia simbólica en Bourdieu y Passeron" en Sociología de la Educación, ed. CEE, México, 1981.
- Filho L. Introducción al estudio de la escuela nueva, ed. Kape-luz, Buenos Aires, 1974.
- Follari R. "Formación de profesores universitarios: mitologías" Revista Crítica, ed. VAP, México 1981.

- Follari R. "La formación pedagógica de profesores o sobre los cursos equivocados" en Políticas de Investigación y ciencias sociales en México, ed. UAM, México 1984.
- Follari R. Interdisciplinariedad, ed. UAM-Azacapatzalco, México 1982.
- Follari R. "Universidad, modernización y crisis de la razón" en Revista México de Sociología 1-84, México, 1984.
- Follari R. "Consideraciones críticas acerca de la epistemología de la psicología social" en Revista de la Ed. superior No. 43, México 1987.
- Follari R. "Educación y Racionalidad" en Foro Universitario No. 56, STUNAM, México, 1985.
- Furlan-Aristi, Razón Técnica y Currículum" en Memorias del Encuentro sobre Diseño curricular, ENEP, Aragón, México, 1982.
- Furlan A. "Currículum vivido y currículum pensado" mimeo 1984
- Furlan A. "Notas y claves para entender el currículum" mimeo. 1985
- Furlan et. al. Aportaciones a la didáctica de la educación superior, ed. ENEP Iztacal, México, 1979.
- Foucault M. El discurso del poder, ed. Folios, México, 1983.
- Foucault M. Microfísica del poder, ed. Piqueta, Barcelona, 1980.
- Guevara N. La crisis de la educación superior, ed. Nueva imagen México, 1981.
- Gouldner A. La dialéctica de la ideología y la tecnología, ed. Alianza Universidad, Madrid, 1978.
- Giroux H. Theory and resistance in Education, Traducción interna DIE.
- Gilbert R. Las ideas actuales en pedagogía, ed. Grijalbo, México, 1983.
- Gargani et. al. Crisis de la razón, ed. S. XXI, México 1984.
- Jackson P. La vida en las aulas, ed. Marova, Madrid, 1979.
- Jarauta F. La filosofía y su otro, ed. Pre-textos, Valencia, 1979.

- Habermas J. Ciencia y técnica como ideología, ed. Tornos, Madrid, 1984.
- Habermas et al. Respuestas a Marcuse, ed. Anagrama, Madrid, 1969.
- Maffesoli M. Lógica de la dominación ed. Península, Barcelona 1977.
- Marcuse H. El hombre unidimensional, ed. J. Mortiz, México 1975.
- Marcuse H. Ética de la Revolución, ed. Taurus, Madrid, 1970.
- Mialert-Debbese, La función docente, ed. Oiros-tau, Barcelona, 1981.
- Marcuse H. Razón y Revolución, ed. alianza, Madrid, 1980.
- Not L. Las pedagogías del conocimiento, ed. FCE, México 1983.
- Olive L. et. al. Racionalidad ed. S. XXI, México, 1988.
- Pereyra C. El sujeto de la historia, ed. Alianza Universidad, Barcelona, 1985.
- Postic M. Observación y formación de profesores, ed. Morata, Barcelona, 1982.
- Remedi E. "Curriculum y acciones docente" en Memorias encuentro sobre diseño curricular, FNEP-Aragón, México, 1982.
- Remedi E. "Racionalidad y curriculum Deconstrucción de un modelo", Cuadernos DIE, 1986.
- Remedi, et. al. Identidad de una actividad: ser maestro, Cuadernos DIE, México, 1988.
- Rusconi G. Teoría crítica de la sociedad, ed-M. Roca, Barcelona 1979.
- Snyders G., Pedagogía progresista, ed. Marova, Barcelona, 1979.
- Snyders G., A donde se encaminan las pedagogías sin normas? ed. Planeta, Madrid, 1979.
- Tyler R. Principios básicos del currículo, ed. Troquel, Buenos Aires, 1973.
- Varios - "Simposium sobre experiencias curriculares en la última década", DIE, México, 1983.