

1820



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES  
"ARAGON"**

**"LA SUBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO  
EN EL DISEÑO CURRICULAR"**

**TESIS PROFESIONAL**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
**LICENCIADO EN PEDAGOGIA**  
P R E S E N T A :

**MA. GUADALUPE MONTIEL PINTOR**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

San Juan de Aragón, Méx.    Noviembre, 1990



## **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.

## INDICE

	Pág.
INTRODUCCION.....	1
CAPITULO 1 LA SUBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO.	
1.1 La Subjetividad.....	8
1.1.1 La Subjetividad es individual.....	19
1.1.2 La Subjetividad es parcial.....	27
1.1.3 La Subjetividad es relativa.....	34
CAPITULO 2 LA OBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO.	
2.1 La Objetividad.....	42
2.1.1 La Objetividad es social.....	52
2.1.2 La Objetividad es total.....	59
2.1.3 La Objetividad es absoluta.....	65
CAPITULO 3 EL CURRICULUM	
3.1 Conceptualización del Curriculum.....	70
3.1.1 El diseño curricular en México.....	80
3.1.2 El Curriculum oculto.....	89

**CAPITULO 4 LA SUBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO EN EL  
DISEÑO CURRICULAR**

<b>4.1</b>	<b>Como coexisten la subjetividad y la objetividad del conocimiento en el diseño curricular.....</b>	<b>102</b>
<b>4.2</b>	<b>Algunas Aportaciones en la creación del diseño curricular.....</b>	<b>117</b>
<b>4.3</b>	<b>Conclusiones al trabajo.....</b>	<b>128</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>138</b>

## I N T R O D U C C I O N

Antes de entrar directamente al punto que interesa tratar, ca be aclarar que éste trabajo se considera únicamente como un avance en el proceso de investigación, y no garantiza resulta dos absolutos. Puesto que la pedagogía como todas las cien - cias sociales, siempre esta sujeta a verdades relativas que conforman el devenir histórico-social del conocimiento cientí fico. En este sentido; LA SUBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO EN EL DISEÑO CURRICULAR, es únicamente un eslabón para construir la totalidad del fenómeno educativo.

Por otro lado, el objetivo principal de este trabajo, consis te en tratar de dar el reconocimiento que se merece a la sub jetividad del conocimiento, en la construcción de un objeto de estudio, y más específicamente del diseño curricular.

Puesto que, al entrar al campo de investigación se hace un hincapié principal en la objetividad del conocimiento y, se deja de lado el contexto subjetivo del cual emerge el razona miento para construir el objeto.

SUBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO EN EL DISEÑO CURRICULAR, es no sólo abordar la subjetividad, sino también, aclarar como se involucra con la objetividad y cerrar el ciclo infinito del conocimiento. Porque el curriculum aunque, tuvo su origen en la subjetividad, llega a la concreción de determinada reali-

dad educativa, en este sentido, a una realidad objetiva y, así se vuelve el instrumento objetivo que guía el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de una institución educativa. Entonces la relación recíproca subjetividad-objetividad, siempre se va a encontrar en todo producto del proceso de conocimiento. En este trabajo se entenderá como producto del proceso de conocimiento el diseño curricular.

Por lo tanto, dentro de este trabajo se pretende manejar tres categorías principalmente: la subjetividad del conocimiento, la objetividad del conocimiento y, el diseño curricular.

Se empezará por explicar, las primeras categorías, consideradas como indisolubles en la construcción del objeto de estudio y, por último se enlazarán con el diseño curricular.

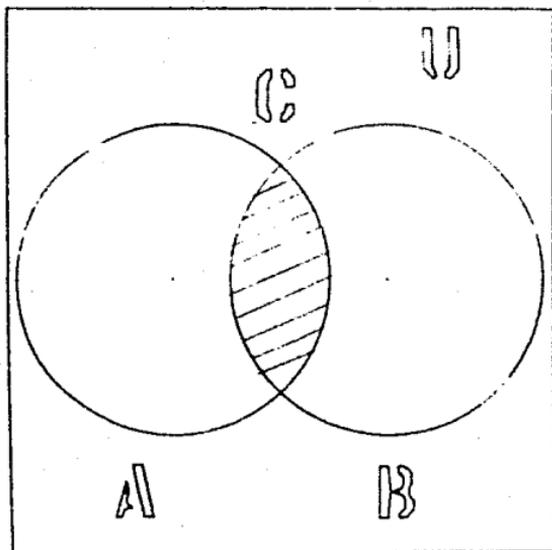
Entonces cuando se afirma la existencia de la primera categoría, o sea la subjetividad del conocimiento, posiblemente se piense que podemos negar la existencia de la segunda o sea la objetividad del conocimiento. Esto se podría entender mejor bajo una proposición lógica como la siguiente: lo objetivo es verdadero, entonces lo subjetivo es falso. Es posible encontrar la respuesta en la "ley de la unidad y lucha de contrarios" (1) Basándose en lo anterior, esto se traduciría como si

(1) Entiéndase por la ley de la unidad y lucha de contrarios, a las fuerzas intrínsecas de un objeto, que se rechazan mutuamente y, sin embargo, coexisten simultáneamente. Pues el uno supone la existencia de otro y viceversa. Para ampliar el tema se puede leer el Capítulo XXIV de la llamada Acumulación originaria., en El Capital. de C. Marx.

que: lo objetivo es verdadero, entonces lo subjetivo también es verdadero. Aunque ambos son contrarios, lo objetivo no niega la existencia de lo subjetivo y viceversa; sino que el uno al otro reafirma a su contrario como entidad verdadera. Y, lo trascendental de esto significa que lo objetivo-subjetivo es una contradicción no antagónica, en el sentido de que ambas tienen intereses iguales, que se complementan para dar origen al conocimiento como un proceso de desarrollo. Aunque, la subjetividad pertenece a la conciencia ideal y la objetividad a la conciencia real, ambas interactúan para llegar a satisfacer necesidades socialmente importantes. En este sentido, el diseño curricular considerado como un producto del proceso de conocimiento, está influido por ambas conciencias que interactúan para formar la conciencia social, del investigador científico. Por lo tanto, toda actividad intelectual introducirá necesariamente elementos subjetivos, ligados a un condicionamiento social.

Esto significa que el conocimiento es un proceso infinito que involucra siempre actividades subjetivo-objetivas, para elaborar productos de conocimiento.

Entonces, si entendemos a la categoría "A", como la subjetividad del conocimiento; a la categoría "B", como la objetividad del conocimiento y, a la categoría "C", como el diseño curricular. Además al conocimiento como el universo infinito, tendremos:



$U = A, B, C, \dots$   
 $\therefore A \cap B = C$   
y, si  $A \cap C = \emptyset$   
 $B \cap C = \emptyset$

$\therefore$  = por lo tanto

$\infty$  = Infinito

$\cap$  = Intersección

$\emptyset$  = Conjunto vacío

= Conjunto

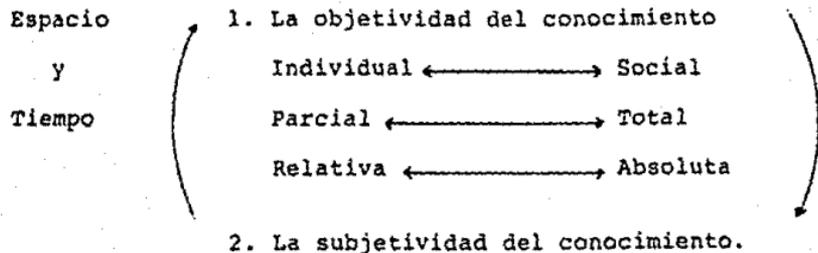
Por lo tanto, la objetividad en el proceso de conocimiento, no será la única garantía para producir un objeto de estudio construido siempre tendrá que coexistir con la subjetividad. Entonces el diseño curricular, es un producto subjetivo-objetivo y, viceversa. En este sentido, lo que se muestra, como intersección -diseño curricular- en el cuadro anterior, significa el producto del ciclo infinito del conocimiento, que se desarrolló en el contexto histórico-social de cualquier hecho educativo.

Por ejemplo, el curriculum por objeto de transformación y educación, es el producto de un proceso de conocimiento gnoseológico-antológico, porque tuvo su origen en el quehacer intelectual individual y, ahora es reconocido como conocimiento objetivo y social, esto no quiere decir que todas las características que posee son absolutas, por el contrario, esta propuesta curricular es una verdad relativa concreta, que esta ayudando a conformar la totalidad del fenómeno educativo y, después cuando la sociedad demande otro tipo de necesidad profesional, el curriculum por objeto de transformación, tendrá -- que ser trascendido por otros individuos que realicen un trabajo subjetivo-objetivo, y la realidad del fenómeno educativo tendrá que ser modificada y superada. Por lo tanto dicha propuesta curricular, es sólo un eslabón para la concatenación universal. Probablemente, ahora se vea como una verdad absoluta, pero es por las categorías del espacio y tiempo que le es

tan afectando. Aunque, cuando sea afectada por la categoría - de movimiento, se verá como una verdad parcial, relativa e individual y, la subjetividad de la cual emana podrá ser mejor observada, esto ayudará a otros diseñadores curriculares a -- saltar con más facilidad las barreras epistemológicas hacia - la objetividad y proponer nuevos diseños curriculares que también serán considerados como verdades sociales, totales y ab- solutos. Por lo pronto sería conveniente no perder de vista - esta alternativa curricular y estar al pendiente del proceso de desarrollo que se lleva con ella y, con otras propuestas - como la realizada, en la ENEP-Aragón, en la Carrera de Pedago- gía.

## LA SUBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO EN EL DISEÑO CURRICULAR

Marco teórico.- Método; Materialismo dialéctico.



Subjetividad ↔ Objetividad ↔ 3.- Diseño Curricular.

## CAPITULO 1. LA SUBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO

### 1.1 LA SUBJETIVIDAD

#### 1.1.1 LA SUBJETIVIDAD ES INDIVIDUAL

#### 1.1.2 LA SUBJETIVIDAD ES PARCIAL

#### 1.1.3 LA SUBJETIVIDAD ES RELATIVA

## LA SUBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO EN EL DISEÑO CURRICULAR

### 1. LA SUBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO

#### 1.1 LA SUBJETIVIDAD.

"El hombre es en su realidad el conjunto de las relaciones sociales, si se prescinde de este componente social del individuo, solamente subsisten entre los hombres los lazos que origina la naturaleza, lo cual es falso" (2)

Se entiende que el sujeto antes de ser investigador científico es un individuo común y, por lo tanto sus relaciones sociales son como las de cualquier ser social que vive en grupo y participa activamente de la vida cotidiana, pero con una ca--racterística que lo diferencia del quehacer cotidiano, o sea su trabajo intelectual que constantemente le demanda la nece--sidad de saber y conocer más del contexto en donde él esta inmerso, pero siempre dirigiendo su trabajo hacia un objetivo - más que individual, se diría social, en el sentido de que la ciencia tiene como finalidad satisfacer todos y cada uno de - los requerimientos de la humanidad. Aquí radica, la diferen--cia entre la actividad general y la actividad intelectual. La primera, es realizada por el individuo común, el servicio de sí mismo o de un grupo muy reducido de la sociedad, tal vez - exclusivamente de la familia o de una comunidad muy pequeña.

(2) Schaff Adam. "Historia y Verdad" Edit. Enlace Grijalbo. Méx.D.F.1987. pág. 91.

Y, donde dicha actividad no tiene ninguna sustentación teórica científica, sino que surge exclusivamente del conocimiento de una generación a otra y, a veces se forja en base a una necesidad muy inmediata. Tal vez una herramienta de trabajo, de cocina, decoración, religiosa, etc. Y, la segunda (actividad intelectual) se lleva a cabo por el investigador científico - que esta siempre al servicio de la sociedad en general. Su -- trabajo siempre tiene sustentación teórica-científica y, su - actividad se forja no sólo para satisfacer necesidades a corto plazo. Se podría seguir enumerando otras diferencias entre la actividad general y la actividad intelectual, pero es suficiente para abordar directamente el punto que interesa destacar: El trabajo intelectual, llevado a cabo por el investigador científico.

Inmerso en la realidad de las relaciones sociales y, donde él tiene que realizar un trabajo de análisis, comprensión teórica e intuición. Pero el investigador no es un ser superdotado que dice: Voy a crear nuevo conocimiento. Y, de un momento a otro aparece algo nuevo como un truco de magia. No, él tiene que intuir o "dudar" (13) de aquello que le rodea, llámese contexto social, político, económico, etc. En forma tal que ante él se presente un problema a resolver y, que una vez termina-

(3) Entiéndase por dudar, la condición del pensamiento, para llegar a un método preciso y lograr la certidumbre completa. Para ampliar el tema se puede leer; Descartes y, el método cartesiano en "El origen del conocimiento" Cuadernos de educación filosófica. Edt. U.N.A.M. C.C.H. Vallejo México, s/f.

do su trabajo él obtenga un producto que beneficie a toda una sociedad. Es aquí donde se da toda una problemática gnoseológica que nos lleva al sujeto cognoscente (investigador científico), objeto de conocimiento (problema que se plantea el investigador) y, conocimiento como producto del proceso cognoscitivo (resultado de la actividad intelectual). "Así pues, la realidad no se presenta originariamente al hombre en forma de objeto de intuición, de análisis y comprensión teórica cuyo polo complementario y opuesto sea precisamente el sujeto abstracto cognoscente que existe fuera del mundo y aislado de él; se presenta como el campo en que se ejerce su actividad práctico sensible y sobre cuya base surge la intuición práctica inmediata de la realidad. En la relación práctico-utilitaria con las cosas, en la cual la realidad se manifiesta como un mundo de medios, fines, instrumentos y esfuerzos para satisfacerla, el individuo en situación se crea sus propias representaciones de las cosas y elabora todo un sistema correlativo de conceptos con el que capta y fija el aspecto fenoménico de la realidad" (4) Con estas líneas se reafirma la situación que en principio se explica. Y, cuando el sujeto a intuido de la realidad un problema, cómo es que opera, para darle solución. La alternativa se dará primero, en forma teleológica. Quiere decir que se hace referencia a una realidad futura, que toda-

(4) Kosik, Karel "Dialéctica de lo concreto" Edt. Grijalbo. Méx.D.F. 1983. Pág. 28

vía no existe, pero que determina el resultado final. También se dará a nivel de la conciencia y, por lo tanto será consciente y propio del ser humano. Esto tiene un sentido filosófico que se relaciona exclusivamente con la teleología, como "la actividad propia del ser humano que sólo se da cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inicia con un resultado ideal, o fin, y termina con un resultado o productos efectivos reales." (5) Pero el ser humano no se queda siempre en la situación ideal o actividad teleológica, sino que para poder ver realizado su resultado ideal apela a una actividad cognoscitiva.

Tanto la actividad teleológica como la actividad cognoscitiva se dan a nivel de la conciencia humana y, mientras ésta no se abra hacia una crítica o reflexión social siempre pertenecerá a un apartado filosófico que responde al nombre de subjetividad. Y por lo tanto es aquí, donde surge la construcción del conocimiento, supeditado a la capacidad del científico, para interrogar los hechos y descubrir causa y efecto de las cosas. "Pero la cosa misma no se manifiesta inmediatamente al hombre. Para captarla se requiere no sólo hacer un esfuerzo, sino también dar un rodeo" (6) Significa que el investigador siempre se va a enfrentar con una realidad engañosa, fetichi-

(5) Sánchez, Vázquez Adolfo. "Filosofía de la Praxis" Edt. Enlace Grijalbo. México, D.F. 1984. Pág. 24

(6) IBIDEM. Kosik. Pág. 28.

zada, en donde los fenómenos mostrarán una cara, pero en realidad tendrán dos.

Y, para llegar a la verdad del fenómeno, se tiene que encontrar la relación entre esas dos caras, o bien, descubrir la verdadera. "Para ello es preciso una determinada actividad. No se puede penetrar en la cosa misma y responder a la pregunta de qué es la cosa en sí misma, sin realizar un análisis de la actividad gracias al cual es comprendida la cosa, con la particularidad de que este análisis debe abarcar el problema de la creación de la actividad que abre el acceso a la cosa -- misma" (7). Por ejemplo cuando se investiga el fenómeno de deserción escolar, el sujeto o investigador no recurre a un libro de botánica, sino a documentos o fuentes de pedagogía, -- porque ahí se encuentran una serie de actividades que se han realizado con respecto a ese tema y, que han ayudado a comprenderlo. Al remitirnos a investigaciones que llevaron a cabo antes, nos informamos cómo aquéllos investigadores pudieron llegar por determinado método al conocimiento de los fenómenos que se relacionan estrechamente con lo que nosotros pretendemos conocer. Es así, que estamos haciendo un esfuerzo, -- pero también tomamos varios caminos, damos un rodeo, para conocer la cosa misma.

Y, de esta manera creamos nuestro propio método que nos dará

(7) IBIDEM. Pág. 40.

el acceso al conocimiento de la cosa misma. Pero este método debe ser lo suficientemente seguro para poder descubrir la -- verdadera cara de la cosa misma. Por medio de la aprehensión de la cosa misma. "Captar el fenómeno de una determinada cosa significa indagar y describir cómo se manifiesta esta cosa en dicho fenómeno, y también cómo se oculta al mismo tiempo. La comprensión del fenómeno marca el acceso a la esencia". (8) En tiéndase por esencia la naturaleza del fenómeno o sea su verdadera cara. Es precisamente a este nivel, cuando la conciencia reflexiva del sujeto cognoscente debe estar presente, -- puesto que ella debe vigilar y cuestionarse a sí misma y, a -- la realidad, si la proyección del fenómeno del cual se ha interesado es lo verdadero o existe algo que él no conoce, pero que cree que vive dentro del fenómeno. Y, cuando el investiga dor descubra como se oculta la esencia puede proponer un re-- resultado ideal para su trabajo de investigación, y, apoderarse de ella con ayuda del método que él mismo ha creado. Aunque -- hay que aclarar que esto tiene más que nada un sentido filosó-- fico. Porque el investigador hace uso de la abstracción y for ma una serie de conceptos en torno a la cosa misma, para comprenderla y, formarse una idea completa del fenómeno a inves tigar. Entonces, tiene un sentido gnoseológico que consta de tres elementos, como se dijo anteriormente; sujeto-objeto -- que, interactúan dialécticamente, influyendo el uno sobre el

(8) IBIDEM. Kosik. Pág. 28.

otro, para crear o construir el tercer elemento, que es el conocimiento.

Al referirnos a la filosofía como actividad teleológica y gnoseológica, estamos entrando al mundo de la subjetividad, porque el adjetivo subjetivo, designa respectivamente" a) lo que procede del sujeto, b) lo que no posee un valor cognoscitivo universal y, c) lo que está coloreado emocionalmente y es, en consecuencia parcial." (9)

Procede del sujeto, porque es él mismo quien crea su objeto de conocimiento, quien construye y, vence "el obstáculo epistemológico" (10). No posee un valor cognoscitivo universal, -- porque hasta que el sujeto lleve su objeto construido a la reflexión y crítica social, tendrá únicamente validez individual. Y, por último, está coloreado emocionalmente, porque toavía le pertenece al sujeto cognoscente, que no vive aislado, sino tiene una práctica social y, en consecuencia es parcial porque todavía no se inserta en el contexto concreto de la sociedad y, no forma parte de la historia, o sea que no -- tiene las características de una actividad ontológica, sino --gnoseológica, que da por resultado las tres características principales de la subjetividad:

(9) IBIDEM. Schaff. Pág. 337.

(10) Interpretétese por, obstáculo epistemológico, los entorpecimientos y las confusiones que provocan estancamiento y retroceso, en el trabajo de investigación. Por lo tanto es necesario superarlos con ayuda de un espíritu científico. Para ampliar el tema se puede leer: La noción de --obstáculo epistemológico. En "La formación del espíritu científico" de Gaston, Bachelard. Edt. Siglo XXI editores 11a. edición. México, 1983.

- a) La subjetividad es individual b) la subjetividad es parcial y,  
c) La subjetividad es relativa.

En general, se entiende por subjetividad lo que el sujeto cognoscente o investigador introduce en el proceso de conocimiento para construir su objeto de estudio. Pero la subjetividad, "no se amuralla en si misma después de haber elaborado el producto ideal que como fin o proyecto, comienza a regir el proceso" (11) Esto quiere decir que la subjetividad siempre va a ser una actividad constante y, por medio de sus características tendrá el pasaporte hacia dicha actividad, porque al revisarlas topamos con lo individual que es el polo opuesto a lo social; lo parcial que se contrapone a lo total y, lo relativo a lo absoluto. En conclusión, social, absoluto y total, --son características de la objetividad, que es el inmenso campo de la exterioridad del individuo, el medio ambiente -económico, político, etc. que le rodea.

Cuando el investigador se plantea un problema a resolver y, - encuentra idealmente su solución, parte de la subjetividad a la objetividad y viceversa, su labor es hacer social lo individual, total lo parcial y, absoluto lo relativo. Y, en éste recorrido "la materia no se deja transformar pasivamente; hay algo así como una resistencia de ella a dejar que su forma ceda su sitio a otra" (12)

(11) IBIDEM. Pág. 304.

(12) IBIDEM. Pág. 305.

De este modo la subjetividad debe estar siempre abierta para ingeniárselas y salir de las dificultades que se le presentan. Y, al ir resolviendo va transformando la materia de la cual el investigador se ocupa y, se va transformando a sí mismo como sujeto cognoscente. Y, en el proceso ideal (subjetivo) se llega a lo real pero modificado, "en consecuencia, como ante un adversario imprevisto, que desborda nuestros planes, los actos prácticos encaminados a someter la materia - obligan a modificar una y otra vez el plan trazado. De este modo, la conciencia se ve obligada a estar constantemente activa, peregrinando de lo interior a lo exterior" (13), o sea en cada acercamiento de lo subjetivo a lo objetivo, se va llegando poco a poco al resultado final, pero no como se había imaginado al principio, sino, modificado por la constante influencia que se ejerce de lo interior a lo exterior del investigador. Se sabe que todo trabajo científico debe cumplir con una serie de requerimientos sujetos al análisis de la comunidad científica para validar científicamente el trabajo del investigador. Entonces éste tiene que ir vigilando cada paso -- que da para no errar en su labor, y esto lo hace de adentro hacia afuera y, de afuera hacia adentro; así forma un mundo de intuiciones, reflexiones, análisis, observaciones, etc., -- que él sólo sabe y los utiliza como llaves que le abren cada puerta que él necesite para entrar a una nueva fase en su trabajo. Así, él se crea sus propios conceptos y va conformando

(13) IBIDEM. Pág. 305

su objeto de estudio, pero no sólo idealmente, sino realmente, porque esa es precisamente la característica de la praxis creadora, no quedarse en el mundo ideal, sino adecuarla al mundo real. Pues bien, cuando el investigador logra aterrizar en la realidad, habrá mucha gente que le pregunte cómo lo hizo y, él contestará sujeto a las reglas de la práctica social científica a la cual pertenece y con el lenguaje propio de la comunidad. Entonces él hablará de algún tipo de metodología utilizada para la solución de su problema, pero no podrá explicar el método dialéctico que tuvo que recorrer para lograr su objetivo.

Porque hay que recordar que según Hegel y, también la filosofía dialéctica, se puede hablar de metodología, porque es algo extrínseco al individuo; pero no de determinado método dialéctico, porque esto es intrínseco al sujeto, es subjetivo. Tal vez, se criticaría esta afirmación de idealista y, es razonable porque para hablar de subjetividad se tienen que retomar algunos conceptos de la filosofía hegeliana, sin que ello exponga el sentido del materialismo dialéctico que se propone dar en éste trabajo.

Entonces la comunidad científica, podrá repetir la metodología (extrínseca al sujeto) utilizada por el investigador, para cerciorarse de la legitimidad científica del objeto de estudio construido, pero no podrá repetir el método dialéctico

(intrínseco al sujeto), utilizado para construir el mismo objeto de estudio. Y así, se logra todo un proceso de construcción del conocimiento que no puede copiarse, ni repetirse en su totalidad. Por eso, la cita anterior habla del peregrinar del interior al exterior, - se aumentaría - y, recíprocamente y se cambiaría, por el peregrinar del método dialéctico hacia la metodología y recíprocamente. Entonces quedaría, "La praxis creadora es: a) La unidad indisoluble, en el proceso práctico de lo subjetivo y lo objetivo, b) imprevisibilidad del proceso y del resultado, c) unicidad e irrepetibilidad del producto"(14) Primero porque, el individuo es un sujeto cognoscente que posee una práctica social, de donde intuye un problema con repercusión social y, lo resuelve por medio de su práctica intelectual, utilizando un método dialéctico individual y un tipo de metodología social. Segundo, al resolver teleológicamente un problema no se percató de las dificultades y, del rodeo que tiene que hacer para resolver su problema y cuando pretende aterrizar de lo ideal a lo real, realiza una serie de estrategias que van modificando el proceso que en principio imaginó, pero a la vez él va creando su propio método para llegar a lo real y, su resultado entonces, también es modificado, aunque no pierde su validez social, porque esto es precisamente lo que anhela la conciencia. Y, tercero su quehacer podrá ser repetido en su metodología (social

(14) IBIDEM. Pág. 306.

mente reconocida), pero no en su esencia, o sea, en su método dialéctico que se creó en la trayectoria del individuo, para construir su objeto de conocimiento.

### 1.1.1 LA SUBJETIVIDAD ES INDIVIDUAL.

Como se vió en el apartado anterior, dentro de la praxis creadora, la subjetividad es la condición para la objetividad y, viceversa. Y, sí en el contexto histórico-social, se le ha dado a la objetividad un valor social, entonces a la subjetividad se le sumará un valor individual que será la garantía para la unicidad e irrepetibilidad del producto de la investigación científica. Y a la vez, la condición para la universalidad. Porque la acción cognoscitiva anhela llegar a ella, "con ésto se hace evidente que esa relación no es ni puede ser pasiva; que su sujeto siempre es activo, y que introduce y necesariamente debe introducir, algo de si mismo en el conocimiento y que, por consiguiente siempre es en una aceptación determinada de estos términos, un proceso subjetivo-objetivo".(15) Significa que, el investigador, es un ser social que participa activamente de la vida cotidiana y, su subjetividad (conciencia), estará determinada por sus relaciones sociales. Por eso la conciencia es activa e introduce algo de si misma, en todo lo que crea o construye. De aquí el proceso subjetivo-objetivo. Subjetivo por su validez individual y, objetivo por su validez social.

(15) IBIDEM. Pág. 93.

En la situación individual, encontramos al hombre -para tal - propósito me interesa enfocarlo desde el punto de vista filosófico, no necesariamente antropológico-, se dice que "el mundo sólo es en cuanto existe el hombre". (16) Entiéndase al hombre por su subjetividad, puesto que el resto de los animales, no la poseen. Y, el mundo objetivo hace caso omiso de él. Como si el hombre no fuera el principal creador de lo objetivo, lo real. Porque aunque el resto de la naturaleza exista sin él. El entra en relación con la naturaleza conociendo sus fenómenos en su esencia y muchas veces transformándolos en un bien social. Para entender mejor cómo el hombre crea la realidad, es importante señalar las premisas fundamentales de la historia...["El primer hecho histórico es, por consiguiente, la producción de los medios indispensables para la satisfacción de necesidades"]...["lo segundo es que la satisfacción de esta primera necesidad, la acción de satisfacerla y la adquisición de instrumentos crea nuevas necesidades"]...["el -- tercer factor es la relación entre hombre y mujer, entre padres e hijos, la familia".] (17) Si nos abstraemos un poco, sale a relucir que la satisfacción de necesidades originó relaciones de producción y, por lo tanto divisiones del trabajo dentro de grupos humanos. Donde cada uno aporta algún tipo de trabajo. Esto nos lleva a imaginar máquinas realizando alguna labor. Pero lo que es cierto, es que los hombres no sólo --

(16) IBIDEM. Kosik. Pág. 265.

(17) Marx, C. y Engels, F. "La ideología alemana" Edt. Ediciones de cultura popular. México, D.F. 1978. Pág. 28-29.

crean producción material, sino también "producción de - - - ideas"(18). Característica principal del hombre. El satisfacer una necesidad engendra relaciones sociales, reales, concretas; pero además origina una relación mental del mundo exterior y, el mundo interior del individuo, una relación subjetivo-objetiva y viceversa. Entonces el hombre esta inmerso en las relaciones con otros hombres y con la naturaleza (relación exterior), pero también esta en relación con él mismo -- (relación interior), porque al modificar lo que le rodea se modifica a sí mismo. Entiéndase ésto en base a la conciencia ideal y a la conciencia real. La conciencia ideal, es lo que el hombre piensa, intuye, reflexiona, etc. Y, la conciencia real sería "el lenguaje que nace de la necesidad y de las relaciones de los hombres".(19) Pero la conciencia ideal esta determinada por la conciencia real y, no puede ser al contrario, - porque los demás hombres y la naturaleza existen la necesidad de terminada individualidad. Pero sí la individualidad garantiza su existencia en base a la sociedad. Porque el hombre se forja como tal, en base a su actividad social. Por eso se dice - que "el hombre es un proceso y, precisamente, el proceso de - sus actos" (20) Aunque para entenderlo en sus actos es neces

(18) Marx, C. Engels, F. "La ideología alemana" Referencia. - Contraposición entre la concepción materialista y la - - idealista. Ediciones de cultura popular. México, D.F. -- 1978.

(19) IBIDEM.

(20) Gramsci, Antonio "Introducción a la filosofía de la praxis" Edt. La Red de Jonas. Premia editora. México, D.F. 1983. Pág. 26.

rio ubicarlo en el tiempo y el espacio, condición importante para llevarlo a lo universal. Porque tanto el individuo como lo que le rodea son materia, y éste nunca ha existido sin movimiento y sin, esas dos características que influyen decisivamente en el inicio, desarrollo y transformación de ella. En tonces el individuo como materia tiene movimientos, se transforma, deviene. O se crea la historia. Pero la historia está compuesta por diferentes tipos de relaciones sociales que han tenido los hombres en alguna época. Y, las épocas se caracterizan por la creación y surgimiento de algún nuevo conocimiento, llamese social, político, educativo, etc. Y, quien crea ese conocimiento. El hombre, cuando viaja en su época - de lo objetivo a lo subjetivo y viceversa, (de la conciencia real a la conciencia ideal, reciprocamente).

Cuando realiza una praxis creadora, cuando emerge de lo ideal a lo real. Cuando tiene una relación dialéctica con la naturaleza y los demás hombres. Es cuando construye la verdadera historia y desfetichiza la realidad llegando a la máxima creación del hombre. Estar al mismo tiempo en la naturaleza y en la historia. Y, en la unicidad de éstas se forja el mundo en su realidad concreta. "La totalidad del mundo que se revela en la historia por el hombre, y el hombre existente en la totalidad del mundo". (21) Pero es necesario concebir la totalidad del mundo y la historia como un ciclo infinito, porque el

(21) IBIDEM. Kosik, Karel. Pág. 269.

hombre no comienza ni termina nada, porque su trabajo es únicamente una cadena que enlaza en el trabajo que realizaron - generaciones pasadas. Aunque es necesario, comprender al hombre en su especificidad histórica, social e individual, para poder entender lo que emana de él, en el proceso de conoci-miento, que és, lo que interesa descubrirse en este trabajo.- Si hacemos referencia a la tercera premisa fundamental de la historia, observamos que la familia es el núcleo primero, donde el individuo empieza a forjar la historia. Porque es precisamente ahí donde nace su condicionamiento social que in-fluirá desicivamente en toda la vida de cada hombre. Y, "lo que nos interesa, es el papel activo del sujeto en el proceso de conocimiento su influjo sobre dicho proceso y sus produc-tos por medio de los factores que determinan el psiquismo y - las actividades del sujeto. Estos son factores sobre todo, - la estructura del aparato perceptivo del sujeto; el lenguaje en que este piensa y que le dota de un aparato conceptual que determina una articulación y una percepción dados de la realidad; los intereses de clase y de grupo que codeterminan la - elección que efectúa el individuo de su sistema de valores, - etc." (22) Lo interesante de estos factores es su proyección objetiva y social pero la esencia subjetiva-ideal, en el sentido de la existencia verdadera de la subjetividad. Esto se podría refutar diciendo: lo objetivo es verdadero. Entonces

(22) IBIDEM. Schaff, Adan. Pág. 104.

Entonces lo subjetivo es falso. La respuesta se podría encontrar en la "ley de la unidad y la lucha de contrarios". (23) - basandonos en lo anterior, esto se traduciría como sigue: lo objetivo es verdadero, entonces lo subjetivo también es verdadero. Aunque, ambos son contrarios, lo objetivo no niega la existencia de lo subjetivo y viceversa, sino que el uno al otro reafirma a su contrario como entidad verdadera. Y, lo trascendental de esto significa que lo objetivo-subjetivo, es una contradicción no antagónica, en el sentido de que ambas tienen intereses iguales. Porque, tanto la conciencia real como la conciencia ideal, anhelan llegar a satisfacer necesidades socialmente importantes. De aquí el papel activo del sujeto en el conocimiento, como una actividad sensorial humana -- práctica. O sea, una actividad que para ser humana introduce necesariamente elementos subjetivos ligados a un condicionamiento social. "Esta aportación del sujeto explica las diferencias existentes, no sólo en la valoración e interpretación de los hechos, sino también en la percepción (la articulación) y descripción de la realidad; diferencias que caracterizan el conocimiento de sujetos pertenecientes a distintas épocas históricas, o si son contemporáneos a distintos medios -- étnicos, sociales, etc.)" (24) A propósito, esto tiene gran relación con lo que se refiere al método dialéctico del investigador, utilizado individualmente por él, como la garantía -

(23) Nota aclaratoria: Revisar cita no. 1, Trabajada en la Introducción. Pág. 3.

(24) IBIDEM. Schaff, Adam. Pág. 96

de irrepetibilidad en la construcción de un objeto de estudio, porque aunque el investigador como individuo es el producto de las relaciones sociales; también como individuo posee elementos subjetivos que pertenecen a él, sin su propia voluntad, -- elaborador precisamente por factores objetivos que surgieron -- de relaciones sociales e históricas, igualmente ajenas a él, pero que le determinaron su existencia y su actividad, en el -- sentido de que el hombre como individualidad no puede cambiar la situación histórico-social, a la cual pertenece; sino únicamente puede cambiarla como parte de un conglomerado de individualidades con intereses comunes. Y, mientras eso no suceda lo más probable es que él construye una praxis (nuevo conocimiento) con la marca de las relaciones sociales e históricas de -- las cuales forma parte y, con las cuales coexiste dialécticamente. Por ejemplo, su clase social.

"Lo que nosotros denominamos aquí "factor subjetivo" puesto -- que es, metafóricamente hablando, la emanación del sujeto en -- el proceso de conocimiento, no posee un carácter individual y subjetivo como se admitía en general en los análisis tradicionales, sino que por el contrario, tiene un carácter objetivo y social. "925) Y, por lo tanto la subjetividad tiene validez individual en el sentido histórico, porque es el hombre quien -- construye su propia historia. Y, es preferible que el investi-

gador no trate de ocultar la procedencia de sus relaciones sociales, porque la historia lo desmentirá y, la dialéctica lo anulará, cuando él intente llevar el producto de su proceso de conocimiento a la concatenación universal.

### 1.1.2 LA SUBJETIVIDAD ES PARCIAL.

En el aparato anterior se dijo que es necesario concebir la totalidad del mundo y la historia como un siglo infinito, porque el hombre no comienza ni termina nada, porque su trabajo es únicamente un eslabón que enlaza con el trabajo que realizaron generaciones pasadas. En este sentido la totalidad no se presenta como algo finito, acabado, sino como un proceso infinito. Porque "el objeto de conocimiento es infinito, tanto si se tratará del objeto considerado como la totalidad de la realidad o del objeto captado como un fragmento cualquiera o un aspecto de lo real. En efecto, tanto la realidad como cada uno de sus fragmentos son infinitos en la medida en que es infinita la cantidad de sus correlaciones y de sus mutaciones en el tiempo" (26). Con esto se afirma al conocimiento como proceso, y, en constante movimiento. Por lo que no permitirá el acceso fácil hacia la totalidad del mismo conocimiento. Por lo que el hombre en su praxis creadora debe partir del conocimiento individual y particular para llegar gradualmente a conocer lo general. De esta manera la subjetividad -bien entendida- brinda un elemento en el proceso de conocimiento. La parcialidad como cualidad que "indica que el conocimiento es acumulativo, que se desarrolla en el tiempo y que este desarrollo va acompañado de un cambio de las verdades formuladas tras éste conocimiento" (27).

(26) IBIDEM. Pág. 113

(27) IBIDEM. Pág. 111

Entiéndase esto en el sentido de que en una época determinada se toma como total un determinado conocimiento. O sea un conocimiento verdadero. Pero al paso del tiempo surgen trabajos - de investigación que engendran otro producto del proceso de - conocimiento. Lo cual trae como consecuencia que el nuevo conocimiento se suma al viejo, o bien, se vuelve obsoleto; y, - transforma aquello que se consideraba conocimiento total. De esta manera lo total se vuelve parcial, pero también el origen de otro nuevo conocimiento. Y, ambos lo viejo y lo nuevo son verdaderos, infinitos y dialécticos. Expresado en otras - palabras "la vieja unidad y los contrarios que la constituyen, dejan lugar a una nueva unidad y sus correspondientes -- contrarios; así nace un nuevo proceso en reemplazo del viejo. El nuevo proceso contiene una nueva contradicción e inicia su propia historia, del desarrollo de su contradicción"(28). Entonces no se puede decir que al cambiar el tiempo (época) un conocimiento sea falso y otro verdadero. Porque ambos son verdaderos en el sentido de que únicamente sufren transformaciones, no destrucciones. Tal vez el viejo conocimiento ya no -- sea vigente, pero si lo analizamos desde la perspectiva del - encuadre político, social, económico, etc., que rodea a ese - proceso de conocimiento, llegaremos a la conclusión de que el producto de ese proceso es verdadero.

(28) TSETUNG MAO "Cinco Tesis Filosóficas" Ediciones en lengua extranjera. Pekín 1975. Editorial del pueblo. Pág. 63.

Porque tanto el conocimiento viejo como el nuevo son abstracciones de la realidad, y, ambos satisfacen necesidades sociales e igualmente se involucran en el proceso histórico. Lo cual da como resultado que estos dos tipos de conocimiento --viejo y nuevo-- forman lo que conocemos como totalidad. Infinita, pero al fin y al cabo totalidad, y bien qué es la totalidad. "Totalidad significa: realidad como un todo estructurado, dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho. Reunir todos los hechos no significa aún la totalidad" (29). En este sentido los hechos vienen a formar parte de un todo. ¿Pero con esto no se parcializa la realidad? Si, siempre y cuando se estudie el hecho como algo inmutable. Y, no si se le estudia como algo concreto, y, en constante cambio. De esta manera la parcialidad no se vuelve contaminante para el conocimiento al contrario, ella misma provocará el surgimiento de un conocimiento más rico y superior al anterior. Y, las necesidades de la sociedad podrán ser satisfechas mejor que antes. Puesto que éste es el principal propósito de todo quehacer científico "Con este fin, se comprueba que es necesario establecer cuáles son las verdades parciales de que dispone una ciencia determinada y examinar cómo, a partir de ellas, progresa el proceso de acercamiento a la verdad total y, en este sentido, absoluta" (30) Dicho de otra manera, es necesario captar la verdad parcial en una relación concre-

(29) KOSIK KAREL "Dialéctica de lo Concreto" Edt. Grijalbo.  
México, D.F. Pág. 55

(30) IBIDEM. SCHAFF. Pág. 114.

ta con la realidad, en el sentido de que dicha verdad debe -- proyectar la realidad tal cual es, o sea una realidad no feti- chizada, engañosa o válida únicamente para determinadas indi- vidualidades. Y, porque las verdades parciales acumuladas ló- gicamente propician el ciclo infinito del conocimiento para - llegar a la verdad total. Por lo tanto para ubicar una verdad parcial dentro de la realidad concreta se recomendaría llevar la precisamente de la subjetividad (conocimiento individual) a la objetividad (conocimiento social), de esta manera lo par- cial se volvería total, saldría del contexto relativo y, se - involucraría un conocimiento más completo, para llegar a - -- crear una verdad absoluta en el sentido dialéctico. Esto no - quiere decir que la realidad es un sólo fenómeno que se puede conocer en un solo intento, y, en toda la magnitud de su esen- cia. Porque la misma realidad también es infinita, pero se ha- bla de totalidad y verdad absoluta en el sentido de elementos (eslabones) para realizar a cada instante dentro del universo la misma concatenación universal. Aunque a decir verdad tam- bién el trabajo científico se puede contaminar de una parcia- lidad deformadora del conocimiento. O sea la falsa concien- - cia. Para analizarla recordemos que, "no es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia"(31). Con esto se -- quiere decir que la sociedad influye en cada individualidad -

(31) Marx Carlos y Engels Federico. "Marx Engels. Obras Escogidas" Prologo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política. Edt. Progre- so, Moscú. Impreso U.R.S.S. Pág. 182.

para formar al ser social, condicionándolo desde el núcleo familiar. Por lo que toda actividad humana introduce necesariamente elementos subjetivos que pertenecen a él, sin su propia voluntad, elaborados precisamente por factores objetivos que surgieron de relaciones sociales e históricas, igualmente ajenos a él, pero que le determinaron su existencia y su actividad, en el sentido de que como individualidad no puede cambiar la situación histórica social, a la cual pertenece, sino, únicamente puede cambiarla como parte de un conglomerado de individualidades con intereses comunes. Y, mientras esto no suceda lo más probable es que él construya una praxis (conocimiento) con la marca de las relaciones sociales e históricas de las cuales forma parte, y, con las cuales coexiste dialécticamente. Por lo tanto ["El historiador (sujeto cognoscente) es un hombre como cualquier otro y no puede librarse de sus características humanas]... Y, [Si, la objetividad del conocimiento significaría la exclusión de todas las propiedades individuales de la personalidad humana, si la imparcialidad consistiera en emitir juicios de valor renunciando al propio punto de vista y al sistema de valores aceptado]...[la objetividad sería pura y simplemente una ficción](32)

(32) IBIDEM. SCHAFF. Pág. 34.

En este sentido el conocimiento, siempre tendrá factores subjetivos que lo limitarán. Aunque no hay que pasar por alto, - que todo trabajo científico anhela llegar a satisfacer necesidades sociales.

Entonces el investigador podrá ser imparcial con su propio -- trabajo, cuando él lo exponga a la sociedad en general. Y, lo más importante es que el investigador, este consciente de la procedencia de las relaciones sociales con las que coexiste. Y, no intente ocultarlas en la construcción de su objeto de - estudio. Así, las demás individualidades interesadas en su -- trabajo podrán conocer y analizar el objeto de estudio cons-- truido, bajo una perspectiva más real y concreta, al saber la procedencia del producto de conocimiento, al cual le otorga-- rán validez objetiva y social. "La solución consiste, pues, - en pasar del conocimiento individual al conocimiento conside-- rado como un proceso social"(33). Cuando el individuo realiza satisfactoriamente dicho proceso entra a un nivel en la pra-- xis que lo llevará a la transformación de él y de la reali-- dad, y, de esta manera él mismo podrá ser la continuidad de - la historia. En el sentido de que el investigador (individua-- lidad) intuye un problema con repercusión social. Y, lo re-- solve idealmente por medio de un método dialéctico que lo -- lleva a la abstracción para darle solución teleológica -nivel subjetivo o actividad gnoseológica-. Cuando el sujeto cognos--

(33) IBIDEM. Pág. 343.

cente, trasciende la esfera gnoseológica y encuentra la puerta hacia la actividad ontológica -nivel objetivo- auxiliándose de un tipo de metodología socialmente reconocida, y, expone el producto de su proceso de conocimiento, a la reflexión social. En este momento se eleva de la subjetividad -parcialidad- hacia la objetividad -totalidad-. Porque su trabajo es - la proyección real de la realidad. Porque él es una realidad existente en una realidad social, que, existe en él mismo. - Así, la parcialidad y la totalidad no se pueden ver como algo incompatible, sino como contradicciones y cualidades que coexisten en condición de la una con la otra. Y, cuando el individuo se involucra de esta manera con el conocimiento satisface aspiraciones propias y sociales. Entonces su trabajo le garantiza más su esencia humana y no su existencia "cosificada" (34), porque el producto de su trabajo se valora en función de una necesidad socialmente reconocida y, no en función del tiempo empleado para realizar su trabajo.

(34) C. Marx y F. Engels "La Ideología Alemana". Referencia. El Capital. Ediciones de Cultura Popular, México, D.F. 1978.

### 1.1.3 LA SUBJETIVIDAD ES RELATIVA.

Anteriormente se hablo de la individualidad como cualidad de la subjetividad, y, se dijo que ésta aunque posee un valor -- subjetivo tiene un valor objetivo, en el sentido de que el -- hombre es un ser social. O sea individual en el sentido filosófico y, universal en el sentido histórico. Y, que esta dualidad en el conocimiento se da por la inmersión de éste, en el espacio y, en el tiempo, en relación a una época determinada. Al afirmar ésto, se piensa de inmediato en el relativismo -cualidad subjetiva- como la negación de lo absoluto -cualidad objetiva-. Pero tanto el uno como el otro, son contrarios que se reafirman, y, coexisten sin antagonismos, porque los dos son categorías importantes para ir de lo abstracto a lo concreto y viceversa. En este sentido el conocimiento universal entendido dialécticamente es la unión infinita de eslabones que se van enlazando y puliendo uno a otro para formar un ciclo infinito de transformación de la materia. Por eso "el historicismo marxista capta todos los objetos, todos los fenómenos y todas sus representaciones como procesos, en su devenir, como una serie que, desde el nacimiento de una cosa, a través de una sucesión de cambios, conduce a su desaparición en una forma dada y a su transformación en otra forma nueva." (35) O sea que el universo se conforma como un todo en fun

(35) SCHAFF ADAM "Historia y Verdad" Edt. Iace Grijalbo, Méx. D.F. 987. Pág. 225.

ción de que cada fenómeno, que ocurre en él, esta en proporción con otro fenómeno, llámese político, económico, biológico, educativo, etc. Y, si esto no sucediera, se negaría la existencia de la dialéctica, y, por lo tanto el mundo se nos presentaría como algo inmutable y, sin sujeción a un tiempo y, a un espacio sin movimiento. Se llegaría a imaginar hasta la no existencia del universo. Y, en nuestros días suena absurdo no sólo para las ciencias sociales como la pedagogía, sino también para las ciencias naturales y exactas como la física. Por ejemplo para Newton, las leyes mecánicas ligadas al tiempo originarían el tiempo absoluto. Sin embargo en 1905, se publica la teoría de la relatividad de Einstein, en donde él afirma que el tiempo es algo que depende del observador, del grado de sus movimientos o de la gravitación que actúa en ese momento sobre él.

La opinión de Newton sobre el tiempo universal y absoluto tuvo que dejar paso a un tiempo que es inexperadamente flexible. De esta manera se reafirma más aún la dialéctica materialista en la filosofía. Y, se rechaza con más seguridad "el fisicalismo positivista como responsable del equívoco de haber considerado una determinada imagen de la realidad como la realidad misma, y un determinado modo de asimilación del mundo como el único auténtico. Con ello ha negado en primer lugar, que el mundo objetivo sea inagotable". (36)

(36) KOSIK KAREL "Dialéctica de la Concreto" Edt. Grijalbo, Méx., D.F. 1983. Pág. 43.

Y, -agregaríamos- en segundo lugar, la no coexistencia de los contrarios para sustentar el devenir de la totalidad de la -- realidad. En este sentido el materialismo dialéctico da un pa so más adelante y, considera que existe una infinitud de con trarios, en la infinita verdad de la realidad. Y, es así, que partimos de lo relativo para llegar a lo absoluto, como uno - más de los anhelos del trabajo científico. Aunque para no con fundirnos de nuevo con el idealismo, se aclarará el concepto de cualidad absoluta que se utilizará en éste trabajo.

Pues bien, se hablará de absoluto como el más alto escalón al que quiere llegar la relatividad, para poder participar en la concatenación universal. Como la verdad íntegra, la relación absolutamente precisa de los fenómenos de la realidad para -- llegar a ser... Y, no se retomará la idea de absoluto, como - sinónimo de "Dios" (37).

Establecido lo anterior, se entiende por relatividad, la cua lidad de la subjetividad que se presenta en los fenómenos y, los dota de una característica, en donde siempre guardan rela ción con otro fenómeno o proporcionalidad con algo. Entonces todo conocimiento siempre estará vinculado a otro fenómeno y nunca brotará de la nada. En otras palabras "el conocimiento es un proceso infinito no sólo porque el objeto que refleja - es una serie infinita de cambios, sino también porque el obje

(37) MARX. C. Referencia. Tercer Manuscrito. Ultimo Capítulo de la Fenomenología en Hegel.

to de conocimiento es infinito desde el punto de vista de las interacciones y de las conclusiones y, por tanto, de la estructura de las cosas y de los fenómenos que componen lo que denominamos la realidad objetiva" (38). Entonces la verdad absoluta no se puede alcanzar en toda su proporción dentro de un solo trabajo de investigación, sino, se puede adquirir a través del proceso infinito del conocimiento. O sea que con cada progreso de la ciencia la humanidad avanza hacia la verdad absoluta, porque poco a poco va desarrollando principios y concatenaciones. De esto se deduce que toda verdad relativa contiene principios de la verdad absoluta. O sea que la verdad relativa es la correspondencia parcial de los conocimientos con la realidad. En este sentido existe la verdad absoluta, pero limitada, porque la relatividad al igual que la individualidad esta influenciada por las condiciones históricas en que se vive y, por el nivel alcanzado en el desarrollo de la ciencia en general.

En conclusión el conocimiento es al mismo tiempo relativo (subjetivo) y, absoluto (objetivo). Primero porque no agota toda la realidad, y, así permite otras investigaciones que se acercan cada vez más a la verdad precisa y verdadera. Y, segundo, porque es un proceso que contiene principios válidos de un conocimiento infinito.

(38) IBIDEM. SCHAFF. Pág. 232.

Para que se entienda mejor, hablemos por ejemplo de la ciencia de la Psicología y sus aportaciones a la Pedagogía. Dentro de este contexto tenemos a Jean Piaget, Freud, Skinner, y muchos otros que han realizado una serie de trabajos científicos con principios que tienen validez real y además proporcionan conocimientos para comprender mejor el proceso de la educación. Cada trabajo de cada uno de estos autores, viene siendo una verdad relativa que permite elaborar otras investigaciones apegadas a la realidad educativa. Pero a la vez estos trabajos tienen validez absoluta porque contienen principios válidos de un conocimiento infinito como es la educación.

En este ejemplo encontramos una variabilidad de acontecimientos -historicismo-, y, también una concatenación de acontecimientos -historia-. Es por ello que la interrelación relativo absoluto se entiende bajo la luz del tránsito de los cambios cuantitativos a cualitativos. O sea, la ley del desarrollo -- universal (39) Pero es importante comprender al historicismo en función de variabilidad histórica de acontecimientos en armonía y equilibrio dialéctico. Aclarado lo anterior es más fácil entender a la historia no como una acumulación de acontecimientos, sino como la concatenación de ellos. Pero la historia es creada por el hombre cognoscente, al cual la realidad nunca se le agota, y, es transformada cada vez más por la pra

(39) MARX. C. Referencia. "Leyes Fundamentales del Materialismo Dialéctico".

xis creativa, en este sentido, el objeto de conocimiento es - inagotable. "En efecto, si el objeto de conocimiento es infinito, el conocimiento de este objeto no puede ser finito, y, por lo tanto acabado. Al constituir él también un proceso infinito, esta relacionado, por consiguiente, en una de sus etapas, con las condiciones de dicha etapa. No es absoluto. ¿Es pues, relativo," (40) Sí, es relativo en función de la relación que guarda cada verdad parcial para constituir un devenir universal o sea una verdad, porque ésta esta formada por verdades parciales objetivas que conforman la realidad concreta.

Para comprender mejor lo anterior, remitámonos a un ejemplo - que guarda estrecha relación con nuestra área de Pedagogía.

La curricula actual de la carrera de Pedagogía en la ENEP ARAGON, es una verdad parcial porque forma parte de una totalidad de curriculas que integran la realidad objetiva del proceso educativo en relación a la licenciatura de Pedagogía.

Pero no es la verdad absoluta, porque ella se creó en función de la ineficacia de anteriores curricuals en la carrera, o -- sea en función de la relación con otras curriculas consideradas como verdades parciales que constituyen un devenir de la carrera de pedagogía. Pero en la actualidad la curricula de -

(40) IBIDEM. SCHAFF. Pág. 233.

Pedagogía en la ENEP ARAGON, también se considera la totalidad de la realidad porque tal vez la población estudiantil -- (sociedad) no ha demandado otras necesidades que nulifiquen -- la eficacia de esta curricula. Entonces en este fenómeno curricular encontramos la coexistencia de lo parcial y lo total, o sea es un fenómeno subjetivo-objetivo. Y, también la curricula es un fenómeno relativo-absoluto, porque la relación que guarda con otras curriculas anteriores y posteriores le dan la cualidad de relativa, pero absoluta porque ella posee principios verdaderos para llegar a ser una verdad absoluta que todavía no es conocida por la humanidad por su característica de infinita.

En conclusión, en el transcurrir del tiempo sí se puede considerar a una verdad como totalidad, siempre y cuando la sociedad no demande nuevas necesidades. Pero esa verdad no se puede considerar absoluta, porque como tal tiene relaciones anteriores y posteriores, entonces es relativa y parcial, pero -- con principios reales y concretos de un ciclo infinito y, con la posibilidad de llegar a ser absoluta por medio del devenir de la humanidad hacia el llegar a ser... Entonces la totalidad se da en función de la realidad concreta y objetiva y, lo absoluto se da en función de la dialéctica. Para comprender -- mejor este proceso se necesita imaginar al proceso de conocimiento como una "espiral" (41) y, no como un proceso horizon--

(41) IBIDEM. KOSIK. Pág. 62. El autor se refiere a espiral, -- porque según él, todo concepto posee su contrario, con el cual interactúa para entrar en movimiento mutuo y, así llegar a la concreción.

tal, en donde el principio es el fin; la parte, el todo; lo abstracto, lo concreto; lo ideal, lo real; lo interior, lo exterior, etc. Así, el conocimiento se entiende como un ciclo infinito de lo subjetivo y, lo objetivo -y, viceversa-.

## CAPITULO 2. LA OBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO

### 2.1 LA OBJETIVIDAD

#### 2.1.1 LA OBJETIVIDAD ES SOCIAL

#### 2.1.2 LA OBJETIVIDAD ES TOTAL

#### 2.1.3 LA OBJETIVIDAD ES ABSOLUTA

## 2. LA OBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO

### 2.1 LA OBJETIVIDAD

Hasta ahora se ha hablado del ciclo infinito del conocimiento, en su fase subjetiva, ahora abordaremos este proceso en su fase objetiva. Aunque el lector se puede dar cuenta que ambas fases y sus correspondientes características no se pueden desvincular la una de la otra. Porque al explicar la subjetividad como proceso gnoseológico es erróneo no abordar el proceso ontológico; en este sentido objetivo, como el eslabón que cierra el ciclo infinito del conocimiento y, además cumple con el anhelo del quehacer científico y, se proyecta como la verdadera realización de la "praxis intencional", como la balanza que le da importancia y validez a la subjetividad, (1) en el sentido de verla indisoluble de la objetividad, porque de lo contrario nos estancaríamos en el mundo ideal y no se construiría el mundo real del cual formamos parte. Por lo tanto a estas alturas hemos llegado a un nivel en donde se debe considerar al conocimiento como un proceso social (objetivo) y, no como una actividad individual (subjetivo).

(1) Sánchez Vázquez Adolfo "Filosofía de la praxis". Edt. Enlace Grijalbo Méx.D.F. Pág. 379-380. El autor se refiere a praxis intencional, cuando dice que el sujeto que realiza una actividad conscientemente pasa por la elaboración del proyecto de su trabajo, hasta la realización de éste. O sea tiene la intención de cerrar el ciclo subjetivo-objetivo del conocimiento.

Entonces la aprehensión del conocimiento dependerá de la realidad concreta en la cual está inmerso el investigador. Pero qué es la realidad. "En primer lugar, que lo concreto es el conjunto de todos los hechos, y, en segundo lugar, que la realidad en su concreción es esencialmente incognoscible, puesto que es posible añadir a todo fenómeno nuevas facetas y aspectos, hechos ulteriores, que fueron olvidados o aún no descubiertos, y, mediante esta adición infinita, se puede demostrar el carácter abstracto e inconcreto del conocimiento" (2)

En conclusión la realidad se forma con los hechos que existen fuera e independientemente de nosotros, y, que forman parte de la totalidad infinita y del mundo objetivo, -lo que le da la categoría de principio epistemológico, porque permite el avance del conocimiento al abrir nuevas pautas de investigación, por su misma concreción- lo que hace que el conocimiento de la naturaleza y la sociedad sean objetivas, y, estén sujetas a transformaciones por medio de la actividad del hombre. En este sentido lo que se denominó "factor subjetivo, -- puesto que es, metafóricamente hablando, la emanación del sujeto en el proceso de conocimiento, no posee un carácter individual y subjetivo como se admitía en general en los análisis tradicionales, sino que por el contrario. Tiene un carácter objetivo y social". (3)

(2) KOSIK KAREL "Dialéctica de lo concreto" Edt. Enlace Grijalbo. Méx. D.F. 1983. Pág. 55.

(3) SCHAFF ADAM "Historia y Verdad" Edt. Enlace Grijalbo. Méx. D.F. 1987. pág. 93.

Entonces la subjetividad en el sentido filosófico es individual y, tiene validez objetiva en el sentido histórico, porque el hombre es quien construye la historia, el enfrentarse a necesidades que tiene que satisfacer; y, al ir satisfaciéndolas produce el conocimiento que requiere la sociedad en general, que a su vez dota a la individualidad de características propias para trascender su naturaleza y construir su medio ambiente dentro de un marco histórico-social, de esta manera la conciencia ideal se haya supeditada a la conciencia real concreta que garantiza su existencia en base a la sociedad. Así, el mundo objetivo conforma la exterioridad del individuo en el sentido de que el hombre y lo que le rodea es materia con movimiento y transformación, que existe sin la voluntad del investigador pero que influye en la conciencia cognoscitiva para conformar la conciencia ontológica, o sea objetiva que puede proyectarse por medio del lenguaje que es "el reflejo de la realidad objetiva y la creación subjetiva de su imagen en el proceso de conocimiento no se excluyen, sino que se complementan mutuamente al constituir un conjunto" (4) Entonces filosóficamente, tenemos al sujeto cognoscente que posee una conciencia ideal que construye un objeto de conocimiento por medio de la abstracción y, utilizando un método dialéctico para llegar a un producto en el proceso de conocimiento. He históricamente tenemos a un individuo social que -

(4) SCHAFF ADAM "Lenguaje y conocimiento" Edt. Enlace Grijalbo, Méx. D.F. pág. 242.

posee una conciencia real que construye un objeto de conocimiento por medio de la interacción con la realidad concreta - utilizando un tipo de metodología para llegar a un producto de conocimiento. Pero para interactuar dialécticamente bajo esos dos rubros filosófico e histórico hecha mano del lenguaje proporcionado por las instancias sociales a las cuales pertenece y con las que estructura todos y cada uno de los aspectos de su individualidad. Parece fácil decir que la subjetividad es un aspecto gnoseológico o sea filosófico y, la objetividad es un aspecto ontológico o sea histórico, pero no, ambos tienen que trabajar dialécticamente, porque de lo contrario se corre el riesgo de caer en el falso conocimiento, y, nunca alcanzar la objetividad de éste a causa de la falsa conciencia, entiéndase esta como "una deformación; porque la situación social permite erigir en absolutos los juicios particulares y una visión particular del mundo a partir de las posiciones de la clase dominante" (5) En otras palabras la ideología impregnada por los intereses de clase en la sociedad, cubre la proyección verdadera que emana de el hecho o hechos que un investigador pretende trabajar y bloquea el reflejo objetivo, quedándose únicamente en trabajo estéril, sin construcción científica, lo cual trae como consecuencia el atraso del conocimiento en todas las áreas de la vida social.

(5) SCHAFF ADAM. "Historia y Verdad" Ob. Cit. pág. 204.

Por lo tanto el investigador para pasar de la subjetividad a una objetividad realmente científica tiene que trascender esa realidad engañosa y superar precisamente la subjetividad de la cual origina la construcción de su objeto de estudio y, esto se logra -como se dijo en el primer capítulo- cuando el investigador impregna su trabajo precisamente de la ideología a la cual pertenece, porque "el sujeto cognoscente es un hombre como cualquier otro y no puede librarse de sus características humanas: no está en disposición de pensar sin las categorías de un lenguaje dado, posee una personalidad condicionada socialmente en el marco de una realidad histórica concreta, pertenece a una nación, a una clase, a un medio, a un grupo profesional, etc. Con todas las consecuencias que todo esto implica en el plano de los estereotipos que acepta, de la cultura de la que es a la vez creación y creador" (6) En este sentido el investigador como creador del conocimiento perfila la construcción de su objeto de estudio con las características propias de él, entonces el producto de su trabajo será creación exclusiva y él estará en condiciones de enfrentarse a su trabajo como algo que le pertenece, porque si sucediera lo contrario ese producto del proceso de conocimiento no le pertenecería, sería ajeno a él y, su trabajo sería "trabajo enajenado" (7) Pero se supone que el investigador lucha para no caer en eso y, para salvarse de ello es necesario "pasar del conocimiento individual al conocimiento considerado como un

(6) IBIDEM. Pág. 341.

proceso social"(8)

Entonces se requiere que el investigador este consciente de la procedencia de las relaciones sociales con las que coexiste. Y, no intente ocultarlas en la construcción de su objeto de estudio. Así, las demás individualidades interesadas en su trabajo podrán conocer y analizar el objeto de estudio construido, bajo una perspectiva más real y concreta, al saber la procedencia del producto de conocimiento, al cual le otorgarán validez objetiva y social. En este sentido el investigador esta continuando la historia al entrar al campo de la praxis, entendida como la transformación de la realidad y la creación de nuevos conocimientos necesariamente objetivo, en el sentido de que "toda investigación científica, al resultar fructuosa, puede ser repetida por cualquier otro hombre, siempre que éste produzca los diferentes pasos seguidos por el descubridor, hasta alcanzar los mismos resultados"(9).

(7) Marx. C. y Engels F. "Escritos económicos varios. Ciencias Económicas y Sociales" Edt. Juan Grijalbo, Méx. D.F. 1966. ["El trabajo es algo externo al obrero, es decir, algo que no forma parte de su esencia en que por tanto, el obrero no se afirma, sino que se niega en su trabajo, no se siente bien, sino a disgusto]...[Cuanto trabaja no es él y sólo recobra su personalidad cuando deja de trabajar]...[no representa por tanto, la satisfacción de una necesidad, sino que es, simplemente, un medio para satisfacer necesidades extrañas a él] pág. 65.

(8) SCHAFF ADAM. IBIDEM Pág. 343.

(9) Elf de Gortari "Introducción a la lógica dialéctica" Edt. Tratados y Manuales Grijalbo. México, D.F. 1987. Pág. 44

Esto tiene que ver con la metodología reconocida socialmente dentro del contexto científico, que puede conducir a cualquier investigador a repetir un proceso de investigación y obtener el mismo producto del proceso de conocimiento adquirido con anterioridad por otro investigador, pero de ninguna manera se podrá repetir el método dialéctico seguido por el pionero de ese trabajo, puesto que éste entra en el ámbito subjetivo y carece de repetibilidad. De esta manera se cumple una de las características importantes de la objetividad y, que es la repetibilidad de un proceso científico para obtener el mismo resultado, tomando en cuenta que la construcción del conocimiento siempre es dialéctica y por lo tanto esta pendiente para que cualquier investigador trascienda la realidad establecida y probablemente le de un giro completo a cualquier proceso de conocimiento vigente y obtenga nuevos resultados para establecer nuevos caminos científicos. Explicado de otra manera se podría comprender bajo la ley cualitativa y cuantitativa del materialismo dialéctico que dice "después de identificar a un proceso consigo mismo, distinguiéndolo negativamente de los demás y unificándolo con otros, surge la necesidad de avanzar en su conocimiento, determinando cuantitativamente" (10) Esto quiere decir que un proceso de conocimiento establecido por la comunidad científica tiene su existencia, está fuera con un cúmulo de cualidades objetivas que lo deter

(10) Elí de Gortari. IBIDEM. pág. 57.

minan como un proceso finito, pero que esperan ser trascendidas para romper ese círculo y formar parte de lo infinito en este sentido cuantitativo. Esta ley como todas las leyes de la dialéctica materialista se cumplen tanto para las ciencias naturales como para las ciencias sociales, pero se hace necesario aclarar que cada área del conocimiento debe poseer su propia actividad científica, porque sería un error "la incomprensión de la especificidad metodológica de las ciencias sociales en relación a las ciencias naturales"(11) Esto quiere decir que la metodología como parte del conocimiento objetivo tiene la facilidad de repetirse para construir un objeto de estudio, pero no olvidemos que todo objeto o hecho percibido por el investigador tiene sus propias causas y, su propio encuadre llámese político, económico, educativo, etc. De esta manera se hace obsoleto tratar de utilizar el mismo tipo de metodología para estudiar una comunidad estudiantil y una comunidad de mariposas.

Al referirnos a la metodología en el conocimiento científico, estamos plenamente ubicados en el mundo de la objetividad, y, este adjetivo designa: a) Es objetivo lo que procede del objeto o sea cuando existe fuera e independientemente de la conciencia cognoscente; b) es objetivo lo que es cognoscitivamente válido para todos los individuos; c) es objetivo lo que es exento de efectividad y, en consecuencia de parcialidad"(12)

(11) Lowy Michel "Sobre el Método marxista" Edt. Enlace Grijalbo. Méx., D.F. 1982. Pág. 17.

(12) Schaff Adam. IBIDEM. Pág. 336.

Primero, procede del objeto, porque el investigador construye su objeto de conocimiento en base a la realidad que le rodea y de la cual forma parte. Y, porque esa realidad existe aunque el investigador no existiera. Segundo, lo objetivo es válido para todos, porque el objeto construido por el investigador ya ha sido llevado a la crítica y reflexión social la cual le otorgó validez objetiva. Y, tercero, es objetivo lo exento de afectividad y de parcialidad, porque al ser reconocido por la comunidad científica, el objeto de estudio construido le pertenece a la sociedad, y, en consecuencia no es parcial, porque este conocimiento se ha incorporado a la realidad concreta para formar parte de la historia. Estas características ontológicas proporcionan a la objetividad la categoría de ser: 1) La objetividad es social b) La objetividad es total y, 3) La objetividad es absoluta.

En general se entiende por objetividad todos y cada uno de los hechos que conforman la realidad y, que existen independientemente de la conciencia cognoscete, que son reconocidos y, satisfacen una necesidad social para construir el ciclo infinito del conocimiento y, por consecuencia involucrarse en el proceso dialéctico de la historia: "que igual al conocimiento, no puede encontrar jamás su remate definitivo en un estado ideal perfecto de la humanidad; una sociedad perfecta, un estado perfecto, son cosas que sólo pueden existir en la imaginación" (13)

(13) Marx y Engels "Obras escogidas" Ludving Feuerbach y el fin de la Filosofía Clásica Alemana. EDT. Progreso. Moscú. Pág. 618.

Esto significa que la objetividad de la realidad, y de la historia son tan infinitas que cualquier investigador puede poner en práctica su subjetividad como sujeto cognoscente en base a la objetividad como individuo social y aportar su grano de arena al inacabable proceso del conocimiento y plantarse ante la sociedad como un sujeto real que construye y transforma la historia y su realidad en bien común. Y, así el proceso subjetivo-objetivo y viceversa se proyecta como la gran contradicción que impulsa la creación del conocimiento en la concatenación universal.

### 2.1.1 LA OBJETIVIDAD ES SOCIAL.

"El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino por el contrario el ser social es lo que determina su conciencia."(14) Esto significa que una individualidad no se determina o se forja por si misma, aislada del mundo que le rodea; sino que la actividad social es la que construye y hace al ser humano y, dentro de ese marco social se va desarrollando la conciencia humana cada vez más compleja y completa, para poder servir precisamente a la sociedad que la creó. Este, es el punto de partida para el análisis de la validez social de la objetividad, puesto que la sociedad concebida como exterior e independiente del individuo posee características objetivas que la elevan al rango de histórica e infinita en este sentido universal. Tan es así, que la sociedad a través de los primeros pobladores de la tierra ha pasado por un número de etapas de desarrollo, pero nunca ha desaparecido completamente -sociedad primitiva, feudal, capitalista, etc.- Y, cada una de esas etapas posee sus propias características que determinan su modelo de producción. Donde encontramos que "Las relaciones de producción forman en conjunto lo que se llama las relaciones sociales, la sociedad y concretamente --

(14) Marx C. y Engels F. "Obras Escogidas" Prologo de la contribución a la crítica de la economía política. Edt. Progreso, Moscú. Pág. 182.

una sociedad con un determinado grado de desarrollo histórico, una sociedad de carácter peculiar y distintivo" (15) O sea, que cada sociedad a través de la historia ha poseído y posee características propias que denotan el grado de desarrollo -científico, técnico, político, educativo, etc- que ha alcanzado en el período comprendido bajo el modo de producción que le tocó vivir. En este sentido se vuelve a ver el ciclo infinito del conocimiento, puesto que cada proceso social produce necesariamente conocimiento. Entonces las condiciones sociales de la humanidad nunca han sido las mismas y, por lo tanto el tipo o ideal de hombre concebido por cada período social dista mucho uno del otro, en el sentido de que cada época social tiene diferentes necesidades que procura cubrir por medio de sus fuerzas productivas en base a las relaciones de producción y, así determinar la existencia social o la base de toda la superestructura de donde emana la conciencia social. Se tratará de explicar lo anterior con un ejemplo. En el modo de producción feudalista, las fuerzas productivas eran los trabajadores de la tierra y todo giraba en torno a la posesión de terreno cultivable, puesto, que aquí estaba la riqueza de esa época y, el origen de la división de las clases sociales existentes en ese entonces. De esta manera las relaciones de producción, eran las relaciones que se daban para poder producir con la tierra, y determinaban la base o

(15) Marx C. IBIDEM Trabajo Asalariado y Capital. Pág. 78

existencia social que viene siendo, todos los seres humanos y su fuerza física e intelectual, junto con herramientas de trabajo para poder sustentar el proceso de producción del cual forman parte.

Pero estas fuerzas productivas eran el soporte de la superestructura entendida como ideas, instituciones, opiniones, etc. que van a dar origen precisamente a la conciencia social de los que forman las fuerzas productivas. Y, en esa época, por ejemplo la que poseía un gran peso dentro de la superestructura era la iglesia, que por medio de sus opiniones exigía un ideal de hombre, para poder sustentar ese modo de producción del cual formaba parte. Entonces las condiciones sociales de la humanidad de ese entonces, eran diferentes a las actuales, y, la conciencia social se conformaba con otras ideas, opiniones e instituciones. Puesto que las necesidades sociales también han cambiado en el proceso histórico de la humanidad. Y, han cambiado porque las fuerzas productivas han alcanzado - - otro nivel, en el sentido de que "a un determinado nivel de desarrollo de las facultades productivas del hombre, corresponde una determinada forma de comercio y de consumo. Correspondiendo determinadas formas de constitución social, una determinada organización de la familia, de los estamentos o de las clases; en una palabra, una determinada sociedad civil" (16)

(16) Marx. C. y Engels F. IBIDEM. Cartas a Pavel Vasilievich y Annenkov Pág. 649.

De esta manera cada individuo sin una intención determinada - forma parte de toda una actividad práctica encaminada a conformar las fuerzas productivas, pero la humanidad en su devenir se exige más a si misma y supera cada día el conocimiento establecido para cumplir mejor los requerimientos planteados por la misma sociedad. Por ejemplo, la necesidad de educación escolar en los años 60's, llegaba en la mayoría de la población mexicana a cumplir con el nivel de primaria. Y, en la actualidad la sociedad exige por lo menos un nivel de secundaria y, a veces de preparatoria para la población económicamente activa. Nuestras formas de consumo, de familia, y otros aspectos de la vida social han cambiado. Y, esto genera nuevas contradicciones que originan nuevo conocimiento. Por eso se dice que la historia esta hecha por los hombres, en el sentido de que cada individualidad unida a toda una colectividad genera una nueva sociedad.

Esto se puede comprender mejor bajo el rubro de la praxis - - inintencional, que se da cuando "los actos de los individuos concretos como seres conscientes, es decir, sus praxis, individuales, se integran en una praxis común que desemboca en un producto o resultado. Cada una de esas praxis podemos relacionarlas con una intención originaria, pero no así la praxis colectiva en la que cada una de esas actividades individuales - se integra." (17)

(17) Sánchez Vázquez Adolfo "Filosofía de la praxis" Edt. Enlace Grijalbo. México, D.F. Pág. 386

A diferencia de la praxis intencional, en donde el sujeto realiza un proyecto ideal que pretende llevar al ámbito real. Y, es consciente de ello. La praxis inintencional se lleva a cabo independientemente de cualquier individualidad, y sin un proyecto preliminar y, sin la conciencia de que generará todo un cambio social. Entiéndase ésto en el sentido de que cualquier trabajo intelectual y científico aspira llegar a servir a la sociedad vigente y, a las nuevas generaciones. Pero de ninguna manera espera cambiar de un momento a otro una estructura social; aunque sin embargo, al transcurrir el tiempo - esos trabajos y productos del proceso de conocimiento siembran la semilla para un nuevo conocimiento que probablemente será la herramienta de trabajo para una nueva era en la humanidad. Por ejemplo; Descartes, con su método de lo simple a lo complejo, para adentrarse en el conocimiento general; probablemente, nunca pensó que llegaría a formar parte importante del método oficial de la enseñanza escolarizada en Francia y otros países. Nos podemos dar cuenta, con este ejemplo, que es verdadero aquello de que el individuo cuando realiza praxis, transforma la realidad y, se transforma a sí mismo. Pero lo importante de estas líneas es destacar como la objetividad tiene validez social. Pues bien, en el punto 2.1, se definió la objetividad como todos y cada uno de los hechos que conforman la realidad y, que existen independientemente de la conciencia cognoscente, que son reconocidos y satisfacen una ne-

cesidad social para construir el ciclo infinito del conocimiento y, por consecuencia construir el proceso dialéctico de la historia. Y, se dijo en el punto 1.1, que la subjetividad, es lo que el sujeto cognoscente o investigador introduce en el proceso de conocimiento para construir su objeto de estudio. Pero lo que introduce el investigador en el objeto de estudio es, su clase social, su grupo étnico, etc., en conclusión todo ese vagaje cultural y, su propia personalidad. Y, estos factores tienen su origen dentro de la sociedad, que se conforma dentro de un marco de hechos o acontecimientos humanos y, de la naturaleza; que suceden para formar la realidad, y, ocurren independientemente de que algún investigador quiera trabajar con ellos. Entonces, la subjetividad es objetiva por su origen social y, la objetividad es social, por su origen objetivo.- Probablemente el lector se puede confundir con esta aseveración, pero el propósito de esto no es confundirlo, sino sintetizar en pocas palabras lo que se pretende demostrar.- Por lo tanto la objetividad del conocimiento es social, en el sentido, de que aunque, el producto del proceso de conocimiento procede de una individualidad, tiene que limpiarse de subjetividad por la opinión social, y, de esta manera ya no está al servicio de esa individualidad, sino pertenece a una colectividad, que le da validez social a ese conocimiento, y, al ser social, ocurre con independencia del investigador y, por lo tanto es objetivo y forma parte de la reali

dad, como base importante para seguir con el proceso histórico de la humanidad y, el investigador se enfrenta al producto del proceso de conocimiento como algo familiar pero no solo - él, sino también otros investigadores. Y, al final su trabajo transforma a toda una sociedad, a él mismo, y al conocimiento establecido. Así, la realidad sufre cambios, y la historia -- cuenta con un eslabón más en su ciclo infinito. De esta manera la existencia social o base alcanza un nivel superior dentro de las fuerzas productivas que generan transformaciones - moderadas o radicales, -según sea la fuerza que impregna el - nuevo conocimiento en la sociedad-, en la superestructura y, por consecuencia la conciencia social se afecta y realiza cam bios leves o profundos en la sociedad. Entrando la humanidad hacia otra época en las relaciones sociales de producción. Y, esto se realiza sin la intención de cualquier investigador, - pero llevándose a cabo la praxis social inintencional.

### 2.1.2 LA OBJETIVIDAD ES TOTAL.

Para considerar a la totalidad bajo el esquema de este trabajo será necesario entenderla en la unión del aspecto subjetivo y objetivo del conocimiento, ya que éste se forma en la interacción dialéctica de uno y otro. Porque si consideramos a esos dos elementos independientes, cometemos el error de caer en el idealismo o en el positivismo, respectivamente. De tal manera al abordar este binomio se entenderá la verdadera conciencia del hombre y, su proyección dentro de un marco de su propia actividad como ser que actúa y reflexiona en su realidad.

Además esto ayudará a comprender cómo el hombre capta cada hecho o situación, porque para él "todo objeto percibido, observado o elaborado es parte de un todo, y precisamente este todo, no percibido explícitamente, es la luz que ilumina y revela el objeto singular, observado en su singularidad y en su significado" (18) Entonces el trabajo del investigador consistirá en explicarse y explicar la conexión que existe entre el objeto singular, y la totalidad que él intuye, pero que de momento no alcanza a entender. Por ejemplo, para un educador; - un educando que tiene problemas para involucrarse en el proceso enseñanza-aprendizaje, significa un objeto o hecho singular; pero el educador intuye que este problema es parte de --

(18) Kosik Karel "Dialéctica de lo Concreto" Edt. Enlace Grupalbo. Pág. 43.

una totalidad problematizada y, su trabajo consistirá en aclararla, y volverla coherente para encontrar las barreras que existen en el educando y, que bloquean el proceso enseñanza-aprendizaje. Así, la totalidad, esclarecida proyectará el significado del problema que se plantea el investigador, y, éste podría darle una posible solución. Esto se logra por medio de un método dialéctico -reflexión y pensamiento- trascendiendo de lo abstracto a lo concreto, hasta culminar en la transformación y explicación de la totalidad. Porque ésta, al igual que el conocimiento no es inmutable, sino es cambiante, en el sentido de que esta estrechamente ligada a una realidad dialéctica; entonces "totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clase de hechos, conjunto de hechos" (19) Esto equivale a decir que el conocimiento como proceso es infinito y, tiende a la totalidad de la verdad con la acumulación de verdades parciales, cambiantes. Entonces la realidad que se investiga es infinita, por dos razones. Primero en el de la comparación y la discusión de los fenómenos. Y, la investigación de las respuestas debe ser continua; sin quedarse como soluciones inmutables. Y, segundo la realidad y el conocimiento se transforman continuamente, surgiendo la necesidad de enriquecimiento del conocimiento. En este sentido

(19) IBIDEM. Pág. 55.

es necesario para la educación formar hombres cambiantes que puedan desenvolverse en situaciones estables y, de crisis: social, económica, política, etc. En conclusión hombres que puedan llevar a cabo una adecuada interacción subjetivo-objetiva, sin dañar el avance de la sociedad y obstaculizar el conocimiento y la realidad concretas, que se vislumbra en el proceso histórico, en donde el conocimiento de todo objeto exige que se refiera a su historia. Porque el conocimiento tiene variabilidad histórica, y cada fase de su desarrollo es una verdad parcial histórica que se debe entender como acumulativa y cambiante para conformar el proceso infinito de la totalidad y el universo. Pero el lector se preguntara cuál es la dife-rencia fundamental entre parcialidad y totalidad, si las dos se vislumbran al mismo tiempo en función de la realidad con-creta y objetiva.

Pues bien, la parcialidad deberá entenderse como un hecho o fenómeno que guarda relación con algo y su actividad princi-pal es llegar a hacer un todo, una síntesis, y, como parcialidad tendrá momentos en que aparecerá como finita, pero será - una cualidad que le da la propia historia sujetándola en su - espacio, tiempo y movimiento, y proyectándola como un objeto individual dotado con sus propias características, pero estas tienen su génesis en la totalidad a la cual pertenece dicho - fenómeno, de tal forma que cada nuevo conocimiento tiene su -

justificación en acontecimientos que le precedieron, y, no -- surgen de la nada. Así, la parcialidad se determina a si misma y, determina a la totalidad que estructura, para darle sen tido, orden y coherencia dentro de una lógica que se presenta al investigador tan clara y real, como un juego de mecano para un niño. De esta forma la parcialidad en sobradas ocasiones se manipulará como si fuera total, y, precisamente esta es la característica que hace que el conocimiento a veces se vea como inmutable, pero no olvidemos que el devenir de la hu manidad es quien decide, si es necesario establecer nuevas -- pautas para enriquecer el conocimiento. Sin embargo, la totalidad siempre se deberá entender como un proceso infinito que dota a la parcialidad de características totalizadoras a conveniencia del lapso histórico de ese momento, engañando muchas veces, a mentes ingenuas e incrédulas de las leyes dialécticas. De esta manera la parcialidad existe por la existencia de una totalidad y viceversa. En donde la parcialidad llegará a ser cognoscible en su realidad concreta y la totalidad será incognoscible por su multilateralidad y pluridimensionalidad, lo que la hace ver a veces estancada, pero esto sin sa berlo es también un síntoma dialéctico para que el conocimiento como actividad práctica siga su camino en pro de transformar la realidad objetiva y conocer más el universo, como el conjunto totalizador que guarda las interrelaciones de cada verdad parcial objetiva. Así, conocimiento y totalidad se en cuentra inmediatamente ligadas porque ambas emergen de la rea

lidad que existe independientemente de la conciencia cognoscente para conformar la objetividad, entendida, como todos y cada uno de los hechos que conforman la realidad y el proceso dialéctico de la historia, la cual es un producto humano, y también, totalidad a la que "pertenece el hombre con su relación como ser finito con lo infinito, y con su apertura al -- ser, en los que se funda la posibilidad del lenguaje y de la poesía, de la investigación y del saber"(20). Esto significa que el hombre como ser finito e individual puede trascender a lo infinito y universal por medio de la praxis creando sus -- propias condiciones de vida imprimiéndole determinado desarrollo, en donde las circunstancias hacen a los hombres en la medida en que éstos construyen a las circunstancias, y, éste -- tiene su verdad concreta en la práctica, porque "es la práctica donde el hombre debe demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poder, la terrenalidad de su pensamiento"(21) Y, -- cuando se habla de práctica y pensamiento se hace referencia a todo el proceso subjetivo-objetivo del conocimiento, entendido como totalidad y, a la vez como emancipación de la humanidad que aspira llegar a la libertad; pero no en el sentido abstracto del termino, sino, en el sentido concreto, y real, en donde cada individuo garantice su empleo, educación, asis-

(20) Kosik Karel IBIDEM. Pág. 246.

(21) Marx C. Engels F. "La Ideología Alemana" Edt. Ediciones Popular. Méx., D.F. 1978. pág. 666.

tencia médica, libre opinión, casa, alimentación, etc. Y, este concepto de libertad es el que realmente debe manejarse para formar a las nuevas generaciones. De ahí la gran responsabilidad de la Pedagogía como ciencia de la Educación. Posiblemente tal aseveración resulte utópica, pero por lo menos resultaría provechoso invitar al educando a no quedarse en el plano subjetivo, sino tratar de trascender al plano objetivo, por medio de la actividad intelectual.

### 2.1.3 LA OBJETIVIDAD

### ES ABSOLUTA

Anteriormente se dijo que lo absoluto es el más alto escalón al que anhela llegar lo relativo para poder participar en la concatenación universal. Como la verdad íntegra, la relación absolutamente precisa de los fenómenos de la realidad - para llegar a ser.

Al explicarse de otra manera, se diría que lo relativo viene siendo la relación temporal existente entre un acontecimiento y otro y, lo absoluto sería la relación eterna entre un acontecimiento y otro. Pero cómo lograr la trascendencia hacia la aternidad y, qué es lo que se quiere llegar a ser. Se empezará diciendo que el problema principal del binomio relativo-absoluto, es que se quiere estudiar paralelamente y no en interacción, puesto que "la dialéctica considera la historia como unidad de lo absoluto en lo relativo y de lo relativo en lo absoluto". (22) En otras palabras, si se entiende - al historicismo en función de variabilidad histórica de acontecimientos en armonía y equilibrio dialéctico, es más fácil entender a la historia no como una acumulación de acontecimientos, sino como la concatenación de ellos. De esta manera lo relativo en lo absoluto y viceversa es esa concatenación de la que se habla. Y, el llegar a ser significa construir la historia.

(22) Kosik, Karel "Dialéctica de lo concreto" Edt. Enlace - Grijalvo México, D.F., 1983. Pág. 162

En otro sentido, se puede enfocar al historicismo y a la historia bajo la ley dialéctica de la "universidad y particularidad de la contradicción". (23) Al hacer esto, el historicismo es la existencia particular del movimiento de la historia, - así lo relativo es la contradicción particular de lo absoluto, para conformar la historia como el devenir sin fin. Entiéndase por devenir a la sucesión infinita de acontecimientos históricos, pero lo importante de estos "es el contexto - en que se insertan, sus nexos con la totalidad y con el sistema de referencias con que se relacionan; este último elemento es particularmente importante para comprender el carácter relativo de lo que denominamos el hecho histórico". (24) De esta manera el historicismo es variabilidad de acontecimientos relacionados uno con otro para conformar las relaciones existentes entre cada verdad parcial y formar la totalidad de la realidad objetiva. Aunque también, el historicismo es la condición para realizar el encadenamiento y la coexistencia relativo-absoluto, en pro de la historia como universalidad. Pero es importante aclarar que a todo hecho considerado dentro

(23) Entiéndase por universidad y particularidad de la contradicción a cada uno de los procesos de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento, como la existencia particular de una forma de movimiento con su contradicción peculiar y su cualidad distintiva. Para ampliar el tema - se puede revisar: "Introducción a la lógica dialéctica" de Elí de Gortary. Edt. Tratados y manuales Grijalvo. México, D.F., 1987.

(24) Schaff, Adam "Historia y Verdad" Edt. Enlace Grijalvo. - México, D.F. Pág. 252..

En otro sentido, se puede enfocar al historicismo y a la historia bajo la ley dialéctica de la "universidad y particularidad de la contradicción". (23) Al hacer esto, el historicismo es la existencia particular del movimiento de la historia, - así lo relativo es la contradicción particular de lo absoluto, para conformar la historia como el devenir sin fin. Entendiéndose por devenir a la sucesión infinita de acontecimientos históricos, pero lo importante de estos "es el contexto - en que se insertan, sus nexos con la totalidad y con el sistema de referencias con que se relacionan; este último elemento es particularmente importante para comprender el carácter relativo de lo que denominamos el hecho histórico". (24) De esta manera el historicismo es variabilidad de acontecimientos relacionados uno con otro para conformar las relaciones existentes entre cada verdad parcial y formar la totalidad de la realidad objetiva. Aunque también, el historicismo es la condición para realizar el encadenamiento y la coexistencia relativo-absoluto, en pro de la historia como universalidad. Pero es importante aclarar que a todo hecho considerado dentro

(23) Entendiéndose por universidad y particularidad de la contradicción a cada uno de los procesos de la naturaleza, de la sociedad y del pensamiento, como la existencia particular de una forma de movimiento con su contradicción peculiar y su cualidad distintiva. Para ampliar el tema se puede revisar: "Introducción a la lógica dialéctica" de Elí de Gortary. Edt. Tratados y manuales Grijalvo. México, D.F., 1987.

(24) Schaff, Adam "Historia y Verdad" Edt. Enlace Grijalvo. - México, D.F. Pág. 252..

del historicismo le corresponde un desenvolvimiento cualitativamente diferente. Porque la historia como proceso contiene muchas contradicciones dentro de su desarrollo; ya que cada proceso es complejo por muy simple que se muestre en un momento dado.

Ahora bien, al hablar de la coexistencia de lo relativo en lo absoluto y viceversa es necesario percatarse de que llegará una etapa en que coexistir como contrarios se tornará insostenible, por lo tanto dicha contradicción tiene que entrar en trance de solución para que se de la transformación dieléctica del proceso. Ubiquemos ésto de otra manera, un hecho no surge de la nada, sino surge dentro de un contexto que esta formado de varios acontecimientos, entonces ese hecho tiene relación con otros sucesos, por lo tanto es relativo hacia algo, se encuentra relacionado con algo. Pero el investigador que trabaja con ese hecho anhela que las relaciones de su objeto no sean temporales dentro del conocimiento científico, sino que se mantengan eternas, para que su trabajo se considere histórico. Entonces surge la necesidad de considerar esas relaciones entre las diferentes verdades parciales objetivas como absolutas. Pero precisamente el historicismo será el encargado de ceder el paso a ese acontecimiento hacia el proceso de la historia. Precisamente cuando las relaciones de esa verdad parcial, sean expuestas a la opinión pública y produzca efectos en ésta, ese acontecimiento

to se mantendrá como en relación absoluta con las demás verdades parciales de la totalidad objetiva. Hasta éste momento, el historicismo se volverá historia, porque la lucha de los - contrarios culminó -originando una nueva contradicción relativo-absoluto- y, la vieja historia cederá paso a lo nuevo, aunque no se destruya como tal, sino se transformará en un acontecimiento del pasado. El resultado de esto significa que lo relativo en lo absoluto y viceversa, es el instrumento del - proceso de conocimiento para ubicar al historicismo dentro de la historia y viceversa, y dar como producto cada época de la humanidad con sus correspondientes verdades absolutas consideradas eternas, porque en ese momento es lo único que necesitan los hombres para desarrollarse como tales y, ubicar su generación que posteriormente será desplazada por otro movimiento dialéctico del historicismo y la historia. Por consecuencia sí existe la verdad absoluta como el límite de un proceso infinito. Ahora bien, sí lo absoluto y lo relativo coexisten al mismo tiempo y en un mismo espacio al igual que lo subjetivo y lo objetivo, entonces, la objetividad del conocimiento si se puede considerar absoluta, siempre y cuando ese conocimiento se considere inmutable por toda la sociedad. El problema de la verdad absoluta es un problema epistemológico, a causa de que cada sociedad capta sólo aspectos de la totalidad de la realidad objetiva y considera ese fragmento como si fuese una verdad eterna y las demás verdades le parecen fal-

sas. Entonces "toda verdad absoluta, afirma Stark, entendiéndose por verdad absoluta la verdad objetiva". (25) que satisface una necesidad social para construir el ciclo infinito del conocimiento y, por consecuencia involucrarse en el proceso dialéctico de la historia, que no puede considerarse en un estado perfecto, porque éste sólo existe en la imaginación.

(25) Schaff, IBIDEM. Pág. 237.

CAPITULO 3. EL CURRICULUM

3.1 - CONCEPTUALIZACION DEL CURRICULUM

3.2.1 - EL DISEÑO CURRICULAR EN MEXICO

3.1.2 - EL CURRICULUM OCULTO

### 3. EL CURRICULUM

#### 3.1 - Conceptualización del curriculum.

Bajo éste título se dará un análisis "hermeneutico" (1) del concepto de curriculum, desde un enfoque epistemológico, académico, social y, político; por ser estos contextos, los terrenos en los cuales se vislumbra la problemática curricular.

Aunque se dice, que el "discurso crítico del curriculum se ha transformado en el mito del curriculum".(2) Aquí se pretende reflexionar -con el tema, La Subjetividad del Conocimiento - en el Diseño Curricular- Precisamente, el mito el que se ha sometido el curriculum e intentar desvanecer la adoración de sus seguidores por medio de toda esta construcción folisófico-pedagógica y, con ella demostrar que cualquier curriculum

- (1) Hoyos Medica C.A. La educación como necesidad social. Simposium ENEP ARAGON UNAM. El autor dice - que analizar por vía hermenéutica es interpretar y comprender, para encontrar una perspectiva de reflexión sobre aspectos que no se pueden entender por la vía empírica.
- (2) De Alba Alicia. Del discurso crítico al mito del curriculum. revista "Perfiles Educativos" No. 40 - CICE. UNAM México, 1988. La autora habla, de que se ha sometido mucho el curriculum, a la reflexión, que la importancia de la comprensión del tema se esta desvaneciendo; en tonces es necesario hablar de él solo, cuando sea relevante, dar y recibir discursos - de la comunidad internacional para trabajarlos y, reacomodar el diálogo entre constructor de la palabra -escucha, en el campo de la problemática curricular.

es un fenómeno histórico-social, que en el futuro sólo será un eslabón en la concatenación universal y, por eso mismo es necesario desmitificarlo como una verdad absoluta y, ubicarlo en una verdad relativa que coadyuve en pro de una pedagogía más científica y, menos dogmática, encajonada en perfiles reduccionistas y castrantes de la realidad, y, así contribuir a una educación menos involucrada en un mundo rosa o realidad ideal y, de ascenso social para las clases desprotegidas; pero sí una educación que le permita ver al educando su verdadera posición como individuo dentro de su comunidad; en conclusión, una pedagogía que abogue por una educación verdadera de la crisis de la humanidad, y por lo tanto el sujeto educado tendrá más capacidad para conocer sus límites y alcances de lo que él puede hacer por sí mismo y, por los demás. En estas condiciones se hace necesario, asentar en éste discurso que, epistemológicamente el curriculum debe ser, "una propuesta pedagógica científica, que una la docencia, la investigación y el servicio a partir de una enseñanza por problemas de la realidad, extraídos de las prácticas profesionales que presenta nuestra actual división del trabajo". (3) Es a partir de esta concepción que se puede generar un conocimiento vincu

(3) Serrano Rafael. Objeto de transformación y educación. Antologías de la ENEP ARAGON "Didáctica y Práctica de la especialidad" 11. Lic. Ma. Elena Jiménez Z. UNAM, México, 1988.

lado a la docencia, como instrumento del proceso enseñanza - aprendizaje y, el cual tuvo su origen en la realidad de la - práctica profesional que se vive en el país. Y, que se relaciona con la investigación, debido a que ese conocimiento generado por la propuesta curricular se debe someter a evaluaciones que investiguen sus alcances y límites y, generen nuevas investigaciones del contexto donde se mueve esa práctica profesional y, de esta manera poder enriquecer el servicio - que presta la institución a la sociedad. Por lo tanto se hace necesario una propuesta curricular que eduque no sólo para -- producir bienes materiales sino, también para producir ideas como predominio del ente humano o sea del "hombre" (4) -y, cerrar el ciclo subjetivo-objetivo dialéctico del conocimiento, en donde el sujeto cognoscente sea capaz de crear el mundo y transformarlo por medio de la "praxis" (5) como entidad comprensiva, reflexiva y constructora de la realidad; en este - sentido en toda propuesta curricular "es necesario revisar el nivel de integración epistemológico de los diversos conteni--

(4) En el primer capítulo, de éste trabajo, se entiende por - hombre, al que crea no sólo producción material sino también producción de ideas. Porque al satisfacer una necesidad engendra relaciones sociales, reales, concretas; pero a la vez origina una relación mental del mundo exterior. O sea una relación subjetivo-objetiva y, viceversa. Entonces el hombre esta inmerso en las relaciones - con otros hombres y, con la naturaleza (relación exterior) pero también esta en relación con el mismo (relación interior), porque al modificar lo que le rodea se modifica a si mismo.

(5) Sánchez Vázquez Adolfo "Filosofía de la praxis" Edt. Gri-

dos de un plan de estudios, con el fin de posibilitar no sólo la necesaria formación técnica del estudiante, sino a su vez una mínima formación en el ámbito de la teórico, en el que la técnica se integra y adquiera sentido" (6) De esta manera la institución tendrá mayor seguridad de haber servido a la sociedad, porque formo hombres que cuentan con conocimientos técnicos para el mercado ocupacional y, a la vez entienden los procesos teóricos que originarón esos adelantos técnicos; por lo tanto su educación podrá ser considerada más total y globalizadora del fenómeno a estudiar.

Por otro lado, académicamente, el curriculum es un documento escrito que pertenece a determinada institución y además respalda el trabajo escolar que se realiza dentro de ella y, en él se encuentran los lineamientos pedagógicos que se deben seguir para realizar el proceso enseñanza-aprendizaje que llevará al educando al dominio del nivel de educación formal que pretende adquirir para bien propio y social desde la perspec-

jalbo. México, 1984. Para el autor la praxis, es una actividad no únicamente material, sino también teórica. En donde el hombre construye sus condiciones de vida y, estas lo enriquecen a él como tal. O sea una actividad dialéctica que parte de lo ideal hasta llegar a lo real, aunque modificado.

(6) Díaz Barriga-Barron Tirado "Curriculum de Pedagogía" Apuntes de la ENEP ARAGON. No. 16 UNAM México, 1988. Pág. 11.

tiva político-social "el curriculum es un documento concreto, que formula un proyecto pedagógico, pero también es algo más que un proyecto pedagógico, ya que en él subyacen intencionalidades y posiciones no manifiestas. El curriculum escrito no es en esencia, el curriculum real, la estructura curricular aparente oculta, una estructura curricular más importante. Consecuentemente la elaboración de un curriculum es un acto académico-político con significaciones ideológicas manifiestas o no". (7) En verdad que el curriculum es un documento concreto, puesto que es un discurso escrito, pero por qué se dice que posee intencionalidades y posiciones no manifiestas; probablemente porque al diseñar un curriculum, el diseñador tenga que manifestar su posición y, su intención; pero el documento escrito nunca dice con enunciados objetivos la línea teórico-filosófica a la que pertenece al diseñador del curriculum y, por lo tanto a la sociedad de la cual surge la necesidad de crearlo; esto tiene gran relación con la subjetividad en el sentido de que el curriculum como la cosa misma pertenece al "mundo de la pseudoconcreción" (8) Y, por lo tanto encubrirá su verdadera cara, diremos su esencia, que al ser descubierta proyecta una real y verdadera relación curriculum sociedad. Una relación desfetichizada.

(7) González G. Edgar El curriculum universitario. IBIDEM. Antologías ENEP ARAGON. Pág. 31.

En el transcurso del trabajo se ha dicho que todo producto -- del proceso de conocimiento, en este caso sería determinado -- curriculum, debe satisfacer una necesidad surgida en el seno de una sociedad. En la actualidad existen varios curriculums que cumplen esa función, pero no todos tienen la misma relación con la sociedad, hablando epistemológicamente e ideológicamente; aunque todos ellos pretenden guiar el proceso enseñanza-aprendizaje involucrando una institución, un educando, un educador y contenidos; cada uno de ellos acomoda según sus propios intereses a los elementos antes mencionados para realizar un hecho educativo. Aquí el concepto de acomodar, significa que existe dentro de la pedagogía, un lugar teórico-filosófico para cada curriculum. De donde se sabe que existen propuestas curriculares tradicionales, de la tecnología educativa y, nuevas alternativas como la modular por objetos de transformación. Y, todas ellas al proponer un diseño curricular asumen posiciones y proyectan la intención de su trabajo en su trabajo mismo y, sus diseñadores como trabajadores científicos, no dejan de ser individuos que introducen algo de sí mismos en el producto del proceso de conocimiento, que en este caso sería, su propuesta curricular.

- (8) Kosik Karel "Dialéctica de lo concreto" Edt. Grijalbo. México., D.F. 1983. El autor se refiere al mundo de la pseudoconcreción, en el sentido de que existen fenómenos que se trafican y manipulan como independientes de su campo real de actividad y, no en la relación concreta con su esencia. De tal manera que forman en su constante movimiento una estructura ideológica capaz de engañar al trabajador científico.

Ahora bien, el curriculum escrito, no es el currículo real, - en el sentido de que la educación formal partirá en gran medida sobre el tipo de sociedad y el nombre que se desea perfilar, por ejemplo, ("en la sociedad capitalista los modelos educativos que se han desarrollado en esta vertiente surgen de condiciones y configuraciones peculiares...") (hasta un prototipo de sociedad altamente tecnificada, pablada por seres humanos capacitados -¿educados?- para responder técnicamente a requerimientos de productividad"). (9) Esto quiere decir que la educación formal más que estar vinculada a los intereses de la sociedad en general, esta relacionada con intereses que pertenecen a un núcleo muy pequeño de ella y, que representan una fuerza muy grande dentro de la economía, la política y la cultura general de cualquier país, llámese desarrollado, subdesarrollado, etc. Por eso la definición de curriculum al final dice, que la elaboración de este, es un acto académico-político con significaciones ideológicas manifiestas o no.

Esto quiere decir que todo proyecto curricular tiene una historia de su construcción como proceso social, de esta manera al elaborarlo se expone al debate social y, surge como producto de distintas formas de concebir el aprendizaje y la educación; pero al mismo tiempo al mundo y la sociedad circundante.

(9) Hoyos Medina C.A. IBIDEM. Pág. 13.

te. Y todas las concepciones afines y contradictorias le dan sentido al curriculum, como discurso escrito, como aquel "acontecimiento en el que se manifiesta un poder, y es una producción como un acto o ejercicio de poder sobre los demás" (10) Esto significa que el documento escrito va impregnado de intereses, valores, creencias, sentimientos, que van a ejercer poder sobre maestros y alumnos sujetos a la marcha curricular. Con esto el diseño curricular no sólo se puede concebir como un documento oficial de la institución educativa sino también como un instrumento más de dominación y sustentación del sistema.

Desde esta perspectiva se puede deducir que el diseñador curricular tiene que esforzarse en desfetichizar su atmósfera cotidiana ("ideología") (11) y, elaborar un curriculum que trascienda las barreras tecnocráticas en pro, de la formación de un hombre cambiante que pueda proyectarse siempre como ente reflexivo y constructor de su realidad en situaciones de cambio y conflicto. Y, siempre con un pensamiento dinámico. Aunque de sobra se sabe que el diseñador curricular como sujeto cognoscente está determinado por su clase social e interés

(10) Lizárraga Alfonso. Foucault: El poder y la educación. - Foro 54 Universitario. UNAM Méx., D.F. 1985. Pág. 33.

(11) García Guillermo. "La educación como práctica social" - Edt. Axis. B.A. Argentina, 1975. El autor se refiere a la ideología como la representación en formas de ideas, -

de grupo y, percibe el mundo desde la posición que le pertenece en su ambiente. Pero es importante que se este consciente de dicha posición en el contexto histórico-social que le tocó vivir y, de esta forma la mala subjetividad, se transformará en el elemento del cual se partirá hacia el conocimiento de una verdad real de nosotros mismos y de los demás hombres.

Para la concreción de estas reflexiones se hace necesario definir que se entiende por diseñador curricular, diseño curricular y curriculum, con el propósito de asentar las bases de donde partirá el siguiente capítulo. Por lo tanto resulta evidente que diseñador curricular, es una individualidad que realiza un trabajo, intelectual proyectado en un discurso escrito, por medio de la interacción dialéctica subjetividad-objetividad, para producir un curriculum, como producto del proceso de conocimiento y, así contribuir a la realidad del contexto educativo y, a la variabilidad histórica del conocimiento. Y es importante recordar que dicha individualidad es el producto de sus relaciones sociales objetivas que determinarán - el elemento subjetivo que el diseñador introducirá en la cons

IBIDEM. vivencias, ritos, normas, etc.- de -- las cosas antes que un conocimiento de ellas. También es una atmósfera en la cual se vive, se trabaja y se piensa y, contribuye a mantener a un grupo unido y a la supervivencia de las instituciones. La ideología se encuentra muy relacionada con las clases dominantes, -- por lo tanto domina a los demás.

ESTA TESIS DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA

trucción curricular, pero que éste elemento podrá objetivarse en el momento en que el curriculum sea aceptado dentro de una comunidad educativa, como el proyecto real y concreto que - - guiará un determinado proceso enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado se entiende por diseño curricular, el proyecto pedagógico que surge de la necesidad de planear un determinado proceso enseñanza-aprendizaje, dentro de la educación formal y, se encuentra vinculado a la realidad histórico-social del momento y, con intereses de tipo político, económico, cultural, etc. Para llevar a cabo el diseño se debe analizar a la sociedad, para saber que le exige a la educación y, qué es lo que le pide a ésta para la cultura y perfilar el papel que desempeñara el individuo que se desea formar. De esta manera se podrá realizar un diagnóstico de los hechos que se deben - tomar en cuenta para involucrarlos en el curriculum; entonces se podrá organizar el contenido y las experiencias de aprendizaje y, así poder alcanzar los objetivos educacionales.

Todo esto se logrará en la unidad de lo subjetivo y lo objetivo, interactuando cada uno dinámicamente, interrogando y contestando una y otra vez a la realidad, en torno a tres elementos que se unen para formar un curriculum: sociedad, educación e individuo. Y, como tal se debe considerar al diseño curricular como una verdad relativa y parcial, en proceso de - llegar a conformar la totalidad del mundo, la historia y la - verdad absoluta todavía no alcanzada dentro de la educación -

considerada como un fenómeno dialéctico y multilateral a tantos otros fenómenos que forman la realidad presente, pasada y futura de la humanidad. Porque la pedagogía como ciencia se abre más y más hacia las verdades relativas y, por lo tanto éstas deben encontrarse y aceptarse, por muy duras que sean, de lo contrario se seguirán proponiendo soluciones ideales a los problemas educativos. Por otro lado conviene precisar que curriculum es un documento escrito que guía el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de una institución y, también es un discurso oficial con elementos políticos e ideológicos para promover el conocimiento que se requiere para sustentar la dinámica histórico-social de una sociedad. También se debe considerar como el producto de un proceso de conocimiento, sujeto a categorías subjetivas, en el sentido de que se encuentra de terminado por el tiempo y el espacio del proceso histórico-social; aunque también es objetivo debido a la transformación que hace en la realidad de un hecho educativo al momento de su aplicación. En este sentido colabora en la educación considerada como un fenómeno en devenir y, proceso infinito de la relación recíproca subjetividad-objetividad.

### 3.1.1 EL DISEÑO CURRICULAR EN MEXICO

En México existen diferentes enfoques para diseñar un proyecto curricular. Entre los cuales se encuentra el curriculum ordenado por materias, asignaturas o temas que proyectan el contenido que se deberá enseñar en la institución, tomando en

cuenta siempre un modelo y así, estandarizar el proceso enseñanza-aprendizaje. Bajo esta tendencia encontramos a los autores, más representativos: Hilda Taba y Ralph W. Tyler". (12) En otra perspectiva encontramos al curriculum que se elabora tomando en cuenta las experiencias de lo que realiza la institución educativa, incorporando al sujeto y a su ambiente social. De esto nos habla, Mauriyz Johnson en su Teoría del Curriculum. Definiciones y Modelos. También se cuentan con el enfoque de "Roger Kaufman y José A. Arnaz". (13) Ellos entienden que para diseñar un curriculum, es necesario hablar de planeación bajo la influencia de la teoría de los sistemas, donde existen insumos, proceso y metas u objetivos terminales, o sea el fenómeno educativo se ve como un proceso lineal.

Por otro lado existen autores que prefieren realizar el diseño curricular en base a dos aspectos que interactúan dinámicamente

(12) Taba Hilda "Elaboración del Curriculum" Edt. Troquel. - Buenos Aires, 1974. 662 Páginas.

Tyler W. Ralph "Principios básicos del curriculum" Edt. - Troquel. Buenos Aires, 1973. 136. Págs.

(13) Kaufman A. Roger "Planificación de sistemas educativos". Edt. Trillas, México, D.F. 1986 189 Páginas.

Arnaz A. José "La planeación curricular" Edt. Trillas. - México, D.F. 1981. 74 Páginas.

mente en el proceso enseñanza-aprendizaje. Primero "[La construcción y la acción que se articulan a través de la evaluación]"...En segundo lugar "[esto justifica una concepción de la realidad, del conocimiento, del hombre y del aprendizaje y está situado en un tiempo y espacio social determinado.]" (14) Dentro de esta alternativa se encuentran autores como, Angel Díaz Barriga, Raquel Glasman, Ma. de Ibarrola, Rafael Serrano, Azucena Rodríguez y otros más que vienen a sustentar propuestas curriculares menos tradicionales o tecnocráticas y -- más reflexivas o críticas del fenómeno educativo.

Pero todos éstos enfoques curriculares se pueden comprender mejor a la luz del curriculum oculto -del cual se hablará en el siguiente capítulo- que es aquel, que expresa lo no manifiesto en el curriculum formal (escrito, oficial o escolar).

Por otro lado es un auxiliar, para entender la verdadera relación curriculum-sociedad, puesto que el curriculum institucional siempre la ocultará, y, es muy importante conocerla debido a que esa relación es la piedra angular o justificación verdadera de la cual se aferra un diseñador curricular y, al conocerla, podemos comprender el estancamiento o avance del -

(14) Pansza Margarita. Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias. Revista "Perfiles Educativos" No. 36 México, 1987. UNAM CISE. Pág. 21.

conocimiento dentro de una institución educativa y de una sociedad completa. Ahora bien, en el proceso planteado de la relación curriculum-sociedad, en México existen tres tipos de trabajos. "El primer tipo, concibe el curriculum como una forma de apoyo al sistema establecido" (15) -Y, no da alternativas de solución.- Desde esta perspectiva el curriculum ayuda a cumplir los intereses de grupos "hegemónicos" (16) En este sentido, es necesario encontrar espacios de apertura dentro de los aparatos de la hegemonía, en éste caso las instituciones educativas y, contruir categorías de significación para aprehender la realidad y sentar las bases de transformación; porque si bien es cierto que la clase hegemónica posee una ideología dominante, también es cierto que el pedagogo posee una ideología que no es dominante, pero puede influir modestamente en el proceso educativo y, de esta manera se sentirá más satisfecho de su formación profesional y se podrá dar - -

(15) Glasman e Ibarrola "Planes de Estudio. Propuesta Institucional y Realidad Curricular" Edt. - Nva. Imagen. México, D.F. 1987. Pág. 147.

(16) N.A. Entiéndase por hegemonía, la capacidad de dirección intelectual y moral de una clase minoritaria, sobre el resto de la población, dentro de un contexto histórico-social determinado. Para ampliar el tema se puede leer, obras de Antonio Gramsci. Pasado y Presente 5. Edt. Juan Pablos Editor. México, D.F. 1977.

cuenta, que los educandos no son individuos totalmente manipulables. De otra manera, se estaría negando lo ocurrido en los movimientos estudiantiles suscitados en el año de 1968. Y, no sólo en México, sino en varias partes del mundo.

En segundo lugar se cuenta con "trabajos que descubren el papel de la educación y del curriculum como instrumento de ésta, en términos de creatividad, el carácter crítico de la enseñanza, la tarea contestataria del curriculum o el papel transformador de la educación, pero no profundizan en la práctica educativa". (17) En este párrafo hay algo muy importante y es, cómo se pueden dar soluciones ideales a problemas reales. Lo importante sería esforzarse por dar soluciones concretas, - puesto que los problemas a los que nos enfrentamos en el contexto educativo son hechos reales. Es bueno ejercitar la mente y dejarla volar, para luego resolver un problema por la vía ideal. Pero lo mejor es precisamente no quedarnos en el terreno subjetivo, sino abrirnos a un espacio de diálogo, para darnos cuenta que grado de objetividad tiene nuestra alternativa de solución. Ahora bien resulta de mayor beneficio que nuestras soluciones, aunque sean modestas, tratemos de ponerlas en práctica nosotros mismos y, no dedicarnos a recomendarlas a otros, cuando todavía no sabemos el impacto que tendrán al ser manejadas por otra persona. De esta manera, se estará en condiciones de criticar el propio trabajo y mejorarlo

(17) Glasman e Ibarrola. IBIDEM. Pág. 146.

aún más. Y, entonces es cuando se podrán dar recomendaciones a otra persona para que lo aplique. De esta manera estaremos realizando una verdadera praxis, porque nuestras alternativas de solución se llevarán a la práctica y, no sólo se que darán como discursos escritos. Y, es a partir de esa solución que, fluyó subjetivamente, que tendremos la culminación objetiva, aunque modificada, para competir en toda la gama del conocimiento considerado como objetivo dentro del desarrollo científico. En este sentido lo individual se volverá universal, lo parcial conformará la totalidad y, la verdad relativa competirá para darle forma a la verdad absoluta en su devenir. Por último existe un conjunto de trabajos que "analizan el carácter transformador de la educación y se enfrenta al tratamiento de aspectos sociopolíticos y educativos, que inciden efectivamente en la construcción de nuevos caminos para el diseño curricular"(18).

Al respecto, se puede decir que estos trabajos están más comprometidos con el desarrollo histórico-social de la relación curriculum-sociedad. Y, el ejemplo más objetivo con las dimensiones epistemológicas y sociales del curriculum por objeto - de transformación y educación, en el cual "se dejaron de lado las propuestas tradicionales de los autores estadounidenses y se intentó, articular la problemática desde un conjunto de ca

(18) IBIDEM. Pág. 148.

tegorías propias (práctica profesional, objeto de transformación, etc.)" (19) De esta manera el conocimiento que genera dicha propuesta curricular adquiere su propio contexto sociológico y político, porque los problemas a los que pretende dar solución existen de manera concreta en la práctica profesional mexicana. "Se dice entonces, que el proceso educativo por objeto de transformación no puede reducirse a su dimensión -- cognoscitiva; es preciso que el proceso educativo sea visto -- como un proceso social, reproductor de las ideologías, de las ciencias, de los conocimientos; y también como el proceso donde participantes sociales activos (transformadores) del espacio social donde aplicarán sus conocimientos" (20). Todo esto a consecuencia de un proceso enseñanza-aprendizaje que pudo -- estructurarse en una mejor relación curriculum-sociedad. Puesto que dicha propuesta curricular possibilitó las respuestas -- concretas, a preguntas, tales como: porqué se quiere formar -- determinado profesionista; a qué problemas reales va a dar solución ese profesionista; dentro de cuál contexto socioeconómico va a laborar ese profesionista; y, cuál será el destino del conocimiento que generará ese profesionista. Debido a este proceso surge algo muy importante, y, es el hecho de que --

(19) Díaz Barriga Angel "Ensayos sobre la problemática curricular" Edt. Trillas, México, D.F. -- 1988. Pág. 18.

(20) Serrano Rafael Objeto de transformación y educación. Antologías de la ENEP ARAGON 5. Lic. Ma. -- Elena Jiménez Z. "Didáctica y Práctica de la Especialidad II." ENEP ARAGON UNAM México, D.F. 1988. Pág. 147.

el profesionista al darse cuenta de su posición dentro de las fuerzas productivas, estará consciente de las relaciones de -producción con las cuales convive y, su trabajo será menos --enajenante, entonces ésto lo llevará a conocer en su totali--dad y con más conciencia su existencia social o base de toda la superestructura a la cual eprtenece. En este sentido, aque--llos problemas -sacados de la realidad- que tuvieron solución en la subjetividad del profesionista, después serán resueltos en la objetividad concreta -realidad profesional- debido al -conocimiento conciso que tiene el profesional de su posición histórica-social de si mismo, del impacto de su trabajo en la comunidad, y de la sociedad en general y, de las aportaciones que él realiza para que esa sociedad siga su dinámica de desa--rrollo. Al final lo que tuvo un origen subjetivo, culminó en una formación objetiva e histórica, debido a que el curricu--lum por objeto de transformación y educación es el producto -de un proceso de conocimiento gnoseológico-ontológico, porque tuvo su origen en el quehacer intelectual-individual, y, ahora es reconocido como conocimiento objetivo y social, esto no quiere decir que todas las características que posee son abso--lutas, por el contrario, esta propuesta curricular es una ver--dad relativa concreta, que está ayudando a conformar la tota--lidad del fenómeno educativo y, después cuando la sociedad de--mande otro tipo de necesidad profesional, el curriculum por -objeto de transformación, tendrá que ser trascendido por - --

otros individuos que realicen un trabajo subjetivo-objetivo y la realidad del fenómeno educativo, tendrá que ser modificada y superada. Por lo tanto dicha propuesta curricular es sólo un eslabón para la concatenación universal. Probablemente ahora se vea como una verdad absoluta, pero es por las categorías del espacio y tiempo que la están afectando. Aunque cuando sea afectada por la categoría de movimiento, se verá como una verdad parcial, relativa e individual y, la subjetividad de la cual emanó, podrá ser mejor observada, esto ayudará a otros diseñadores curriculares a saltar con más facilidad las barreras epistemológicas hacia la objetividad y proponer nuevos diseños curriculares que también serán considerados como verdades sociales, totales y absolutas. Por lo pronto sería conveniente no perder de vista esta alternativa curricular y estar al pendiente del proceso de desarrollo que se llevará a cabo con otras propuestas, como la realizada en la ENEP ARAGON, en la carrera de Pedagogía.

### 3.1.2 EL CURRICULUM OCULTO.

Para poder abordar la problemática relacionada con el curriculum oculto se hace necesario recordar que, académicamente, el curriculum es un documento escrito que pertenece a determinada institución y, además respalda el trabajo escolar que se realiza dentro de ella, y en él se encuentran los lineamientos pedagógicos que se deben seguir para realizar el proceso enseñanza-aprendizaje que llevará al educando al dominio de educación formal que pretende adquirir para bien propio y social. Resulta evidente que en las líneas anteriores se está hablando del curriculum formal. Aunque lo importante de recordar tal definición, es encontrar un punto de partida para el siguiente análisis, donde se considera al curriculum formal como, un fenómeno u objeto de investigación. Y, no existe en el universo un solo objeto o fenómeno que no pueda ser determinado por sus contradicciones; esto significa la existencia de un contrario para el curriculum formal y, siguiendo la lógica de la palabra se puede decir que ese contrario es el curriculum no formal. Por lo tanto se podría considerar que éste es, "un curriculum no académico proveedor de enseñanzas en cubiertas, latentes; enseñanzas institucionales no explícitas brindadas por la escuela debido a su condición de microcosmos del sistema social; funciones todas estas que, en conjunto, vinculan estrechamente la institución escolar con el estable-

cimiento moral, social y político que rodea a la escuela" (21) Pero por qué se dice que es un curriculum no académico, proveedor de enseñanza encubiertas; esto quiere decir que existen dentro del desarrollo escolar estructuras con significados que se enseñan en el proceso de aprendizaje y, los cuales no se establecen por escrito en el documento curricular y, además se transmiten a la par con estructuras de contenido que si se encuentran escritas en dicho documento. Dentro de estas estructuras de significado se encuentra, por ejemplo el sentido de la obediencia. Este tipo de enseñanzas se dice que se han institucionalizado y, se brindan en la escuela. Cómo se logrará ésto. Según Giroux A, Henry, es necesario revisar y entender las teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación, donde él las ordena como sigue. Y, las cuales se explicarán a grandes rasgos para ubicar mejor éste análisis. En el modelo económico reproductor, se encuentra Samuel Bowles, Herbert Gintis, Althusser, Baudet y Establet, los cuales afirman que "el poder se convierte en propiedad de los grupos dominantes y opera para reproducir las desigualdades de clase, raciales y de sexo que funcionan

(21) Arciñegas, Duarte Orlando. Sobre el curriculum oculto. "Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza media superior" UNAM -- Edt. Porrúa. Pág. 75.

para satisfacer los intereses de la acumulación y expansión del capital"(22) Todo esto se logra a través de la dinámica cotidiana que se lleva a cabo diariamente en el salón de clase, inculcándole a los estudiantes pautas de conducta necesarias para el mantenimiento de determinado sistema social. En este sentido, "la naturaleza y significado de los planes de estudio ocultos se extienden hacia una comprensión de cómo es tos contribuyen a la construcción de la subjetividad de los estudiantes; es decir de todas aquellas dimensiones de la experiencia, conscientes o inconscientes que dan forma al comportamiento del estudiante"(23).

Anteriormente se ha escrito que, la subjetividad es todo aquello que emana del interior del individuo; su pensamiento, - - ideas, reflexiones, etc. Y, también ésta es el origen y punto de partida de toda posible objetividad, con la que se puede conocer la realidad.

La subjetividad no es un problema por si misma, siempre y - - cuando, ésta sea el punto de partida hacia la objetividad y viceversa. Pero cuando [" en el estadio de la subjetividad el sujeto impone su ley y pretende el dominio de los objetos que le rodean..."] ["...inmerso en la subjetividad, el sujeto des

(22) Giroux, A. Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. IBIDEM. Pág. 50

(23) IBIDEM. Pág. 51.

conoce su ignorancia y la preserva por lo cual no reconoce -- errores y sostiene una lucha agotadora para impedir que la du da se filtre por una puerta mal protegida" (24) En esta situa ción el individuo al interactuar con lo que le rodea pierde - la verdadera dimensión de la realidad y prefiere encerrarse - en sí mismo haciendo que crezcan los desiertos a su alrededor siendo que esta en medio de multitudes. Aunque en algunas oca siones el individuo no puede salir de la subjetividad debido a que tiene miedo a enfrentarse al conocimiento concreto de - la realidad. Entiéndase ésto, en el sentido, de que lo concre to viene siendo el conjunto de todos los hechos que conforman la realidad, y ésta en su concreción es inagotable o sea infi nita. De esta manera, el individuo al abandonar la subjetivi dad para objetivar y objetivarse con los demás, tiene que - aceptar que el conocimiento es social, total y absoluto, den tro de una concepción dialéctica para llegar a ser y, no con cebir al conocimiento como una inmutabilidad, que aunque le - brinda seguridad y defensa para con la realidad no le permite esfuerzo, realización y dinámica de movimiento, en conclusión "creatividad" (25) De esta manera los, planes de estudio deben

(24) Santoyo, S. Rafael. En torno al concepto de interacción. en Revista: "Perfiles Educativos" No. 27, 28. - CASE; CISE; UNAM. México, 1985. Pág. 68.

(25) Entiéndase por creatividad al proceso dinámico, siempre cambiante de mayor o menor magnitud de significancia, -- que será más o menos tolerado según lo permitan los inte reses del contexto social donde se ubique. Y, éste cam-- bio siempre va a estar influido por condiciones sociales culturales e individuales. Para ampliar el tema se puede revisar: Revista "Perfiles Educativos" No. 34 CASE; CISE; UNAM México, 1986. Al autor: Acuña, Escobar C.E. Creati vidad: la libertad secreta.

tener acceso a ella, modificando el concepto que se tiene de inspiración, misterio, revelación, etc., para conseguirla. - Así, la subjetividad no será un proceso que traba el desarrollo del conocimiento concreto, sino la fuente de donde surge toda la construcción abstracta de reflexión y pensamiento que al final termina cerrando el ciclo concreto-abstracto-concreto de la realidad. De este modo, la subjetividad debe estar siempre abierta para ingeniárselas y salir de las dificultades que en si misma trae.

Ahora bien, dentro del modelo cultural-reproductor, se tiene a Bourdieu y Passeron que abordan "el presupuesto de que las sociedades divididas en clases y las configuraciones ideológicas y materiales que las sustentan se encuentran mediadas y reproducidas parcialmente a través de lo que él llama violencia simbólica"(26) Esta violencia no es otra cosa que el poder ejercido sutilmente por la clase dominante sobre las demás clases para determinar un concepto de la sociedad acorde con sus intereses propios. Este tipo de violencia se legitima en todas las áreas de la cultura incluyendo el sistema de enseñanza formal, dentro del ámbito educativo. Y, su aplicación se da en la escuela, pero con la condición de "una autonomía relativa del aparato escolar, que no debe ser entendido como

(26) Giroux, A. Henry. IBIDEM. Pág. 54.

un reflejo inmediato de la organización social"(27) Esta autonomía ayudará a disimular las relaciones de fuerza para imponer una serie de significados como si fueran los únicos válidos para toda la sociedad. O sea, la escuela oculta las funciones sociales que desempeña. El transmisor de estos significados en varias ocasiones será el maestro, el cual utilizando la violencia simbólica reproducirá la ideología dominante como agente activo en su construcción. Aunque en algunas ocasiones ni siquiera este consciente de la importancia que tiene su trabajo para la clase en el poder.

Pero cómo funcionan los mecanismos de reproducción cultural en las escuelas. Para esto, es necesario recurrir al capital cultural, que se entiende como "los diferentes conjuntos de elementos culturales y de competencia lingüística que heredan los individuos a través de los límites de la clase a la que pertenece su familia"(28) Por ejemplo su forma de hablar, gustos, modos de pensar, etc. Estos atributos considerados capital cultural no siempre son aceptados por la clase dominante, puesto que éstas personas dan más validez a sus propios atributos que a los ajenos. Y, por consecuencia las clases dominadas que tienen poco contacto con los atributos de la clase en el poder, siempre se considerarán inferiores. Y, su capital -

(27) Almeida, S. y Smith, M. La reproducción según Bourdieu y Passeron. Revista: "Perfiles Educativos" No. 37 CASE;CISE; UNAM. México, 1987. Pág. 31.

(28) Giroux. IBIDEM. Pág. 55.

cultural no se enseñará en la escuela, lo cual propiciará una mayor validez para el capital cultural de la clase en el poder. O sea, se legitima la ideología dominante y, la reproducción de un sistema. En este sentido, el diseñador curricular influenciado por su capital cultural al diseñar un curriculum se enfrenta al propio, al capital cultural de los otros diseñadores y, además al capital cultural de la población estudiantil a la cual dirigirá su trabajo. Y, probablemente en varias ocasiones se encontrará confuso en el desarrollo de su objeto de estudio.

Por eso se dice, que detrás del proceso de elaboración curricular existe una "amplia gama de intereses y aspiraciones, muchas veces contradictorios entre sí, que van conformando la estructura curricular, donde se mantienen estos conflictos, lo que a su vez hace que el curriculum formal sea producto de una negociación más política que académica"(29). Por lo tanto se hace necesario, que el diseñador curricular no olvide que si su trabajo será el instrumento de reproducción de una cultura, también debe ser el instrumento de la transformación de ésta, sin arriesgar del todo los intereses y costumbres de riqueza milenaria que hacen que un pueblo se distinga de otro. Y, precisamente aquí se encuentra lo difícil de la palabra --

(29) Ruíz, Larranguivel E. Reflexiones sobre la realidad del curriculum. Revista: "Perfiles Educativos" No. 29, 30. CASE; CISE; UNAM. México, 1985. Pág. 69.

praxis, a la cual el intelectual se tiene que enfrentar en cada objeto de estudio que pretende realizar, para bien propio y social.

Ahora también se abordará, el modelo de reproducción hegemónico estatal, teniendo como representantes a Michael Apple, Gramsci, Dale y otros. Los cuales tomando en cuenta sus propios puntos de vista, proyectan la inseparable unión entre estado y educación.

En el sentido de que, "el estado intenta ganar el consentimiento de la clase trabajadora para sus propios intereses políticos apelando a tres tipos de resultados: el económico (movilidad social), el ideológico (derechos democráticos) y el psicológico (la felicidad)"(30) Junto a éstos tres factores se encuentra inseparablemente la educación y, principalmente la institución escolar, puesto que se ha hecho creer que a mayor grado escolar, mayores ingresos económicos, lo cual logrará una mejor condición de vida; esto tendría muy poca posibilidad de ocurrencia, puesto que México, al igual que muchos otros países sufre desempleo y sobrepoblación; además de saturación en profesiones como derecho, medicina y, otras. En segundo lugar, el estado legitima como derecho democrático, la asistencia obligatoria de la población estudiantil a la escuela, junto con otros requerimientos legales establecidos en ar

(30) Giroux, op., cit., pág. 61.

títulos constitucionales o leyes que reglamentan el desarrollo magisterial, como la asignación de plazas laborales a maestros egresados de la normal o normal superior, sin tomar en cuenta la capacidad de otras instituciones que forman maestros. Todo esto, con la seguridad de que las instituciones magisteriales del estado, tendrán egresados acordes con sus intereses más que académicos; políticos, en el sentido de que muchos de esos maestros en la práctica profesional muestran poco interés en la dinámica de superación del propio magisterio, porque éste sigue trabajando como hace algunos sexenios a diferencia de que algunos contenidos de enseñanza-aprendizaje se han modificado, -por ejemplo los cambios que sufrieron los libros de texto de primaria, en el sexenio de Luis Echeverría Alvarez- pero el desarrollo burocrático sigue siendo el mismo. Con todo y esto, muy pocos de los maestros están conscientes de las causas que provocaron cambios en el diseño curricular y cuál es realmente el objetivo de éste cambio. En la actualidad las secciones magisteriales lograron un aumento salarial, llevando su demanda hasta la opinión pública, pero en ningún momento del movimiento ofrecieron una revisión académica y por consecuencia una superación del conocimiento que se transmite a las masas estudiantiles y, de las técnicas que se utilizan para hacerlo. Por otro lado, el estado tampoco la pidió y, se limitó a asignar un aumento salarial. De esta manera los maestros siguen haciendo lo mismo, sin esforzarse --

más, sirviendo como transmisores de una cultura muchas veces ajena a ellos mismos. Y, el estado por su parte se encuentra conforme con seguir manteniendo su dominio sobre el magisterio, el cual es su instrumento de concenso social. Aunque, es necesario reconocer que es un hecho, la existencia de maestros muy conscientes de su labor escolar y, de su empeño de superación, abandonando las aulas de la normal y buscando nuevas alternativas en la UNAM y otras universidades.

En tercer lugar, la educación formal influye psicológicamente determinando positiva o negativamente la superación personal porque, "neutraliza las inquietudes e ineficiencias seleccionando objetivamente a los individuos inteligentes y racionales para los puestos más elevados en la jerarquía social, política y económica".(31) Entonces los individuos que llegan a ocupar puestos considerados importantes por el resto de la sociedad, se consideran los más "educados" y, los que no logran éstos puestos se piensa que "no son educados". La pregunta -- que surge a estas reflexiones es, educados para qué o para -- quién. Porque en México, muchas de las personas que hemos adquirido una educación profesional, estamos la mayor parte del tiempo apoyando costumbres y culturas ajenas a la nuestra. Y,

(31) Carnoy, Martín. "La educación como imperialismo cultural" Edt. Siglo XXI. 3a., edición. México, D.F. 1980. Pág. 13.

es de suponerse que la formación intelectual debería luchar - por la conservación y al mismo tiempo la superación de la propia cultura y no por la desaparición de ésta. Probablemente el problema no esta en los profesionistas, sino en la génesis escolar, en el sentido de que "las escuelas sirvieron para controlar el cambio social (para mantener el orden), para crear insumos mejores de mano de obra con que sacar más producción material, y para transformar a los individuos en hombres y mujeres competitivos que funcionaban bien y crefan en el sistema capitalista"(32). En este sentido creer en el sistema de producción en que se vive no es el problema, el problema es - querer negar una cultura y costumbres propias y del origen de uno mismo. Por lo tanto es necesario, que los individuos no pierdan el origen de su identidad, sino se despersonalizan y despersonalizan lo que hacen, al grado de que compiten por -- competir y producen por producir.

Sin embargo, cuando el individuo se apega a su identidad produce con algo de sí mismo, porque se proyecta el mismo en su trabajo, y como parte de su propia cultura, no la niega, ni - la va degradando al contrario la enriquece y al mismo tiempo diariamente la rescata.

(32) Carnoy, Martín. IBIDEM. Pág. 17.

Por otro lado, la escuela es el instrumento que el estado legítima, para transmitir la ideología del sistema capitalista, y se dice que "un instrumento cualquiera puede ser óptimo, -- aunque puede ser incapaz quien lo adopte. Si ese instrumento -- por lo tanto realiza mal su cometido y no consigue el objetivo al que está destinado, ¿se tiene entonces que concluir que está mal hecho?"(33).

La escuela como instrumento, no esta mal hecha al contrario -- se puede asegurar que ha conseguido el objetivo para el cual se creó. Sin embargo, ésta también puede ser una alternativa para enfrentar al educando al reto de aceptar el sistema de -- producción donde vive sin exponer su propia identidad cultu-- ral. --Esto se lograría con mucho ingenio por parte de los di-- señadores curriculares.

Los cuales no deben negar la capacidad de los estudiantes pa-- ra descubrir la verdad y la falsedad del proceso de enseñan-- za, al cual se someten.

Para concluir, se podría decir que tal vez, éstas alternati-- vas para entender el curriculum oculto no son las únicas, aun-- que probablemente las más importantes y, también se hace nece-- sario dejar claros los puntos importantes en donde se poya ca-- da uno de los modelos.

(33) Gramsci, Antonio. La escuela. "Pasado y presente. Cuader-- nos de la cárcel NO. 5" Juan Pablos Editor. Mé-- xico, D.F. 1977. Pág. 135.

En el modelo económico-reproductor, se resalta la importante vinculación entre enseñanza y economía para reproducir todas las relaciones sociales con miras a mantener y seguir desarrollando un sistema de producción capitalista, -"dependiente" (34) como el mexicano. Ahora bien, en el modelo cultural-reproductor, existe el predominio por desarrollar la vinculación entre cultura, clase y dominio, para reproducción del sistema. Y, en el modelo de reproducción hegemónico estatal, esto se logra en la unión del estado -el cual legitima la institución escolar- con la ideología dominante del sistema capitalista.

- (34) Bambilria, Venia. "El capitalismo dependiente latinoamericano" Edt. Siglo XXI editores. 7a., edición México, 1980. Para la autora, un país capitalista dependiente es aquel que gira en torno a una potencia económica, que mantiene su hegemonía monopolizando la industria por medio de la penetración de capital extranjero, -en México sería preferentemente capital norteamericano, para desarrollar más dinámicamente la economía manufacturera. Esto trae como consecuencia el control y dominio de los sectores productivos industriales por parte del capital extranjero, y la absorción de empresas nacionales que no pueden competir con las grandes asociaciones transnacionales. De esta manera se extiende el dominio extranjero sobre los recursos naturales y la propiedad privada. Y, ocurre que al perder el propio país su dinámica de desarrollo, no puede impulsar el sector de energía, transporte y comunicación y, combina la economía de estado y capital extranjero para unir fuerzas y cubrir necesidades, a la vez que esto provoca que estado y capital extranjero compartan los mecanismos de poder y de dominación capitalista. En este sentido, los países como México, sufren de varias contradicciones sociales, culturales, políticas, etc., precisamente porque la dinámica de su desarrollo se encuentra en intereses extranjeros e intereses de la clase dominante, que encuentra que, para seguirse manteniendo en el poder, prefiere unirse al centro hegemónico, aunque perezcan los intereses nacionales.

CAPITULO 4. LA SUBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO EN EL  
DISEÑO CURRICULAR.

4.1 COMO COEXISTEN LA SUBJETIVIDAD Y LA  
OBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO EN EL  
DISEÑO CURRICULAR.

4.2 ALGUNAS APORTACIONES EN LA CREACION  
DEL DISEÑO CURRICULAR.

4.3 CONCLUSIONES AL TRABAJO.

#### 4. LA SUBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO EN EL DISEÑO CURRICULAR.

##### 4.1 Como coexisten la subjetividad y la objetividad del conocimiento en el diseño curricular.

En éste capítulo se llevarán a cabo interpretaciones de las categorías de la subjetividad y la objetividad en torno al diseño curricular. Por otro lado, es importante aclarar, que la propuesta de éste trabajo no pretende restarle validez a lo objetivo pero, sí intenta reconocer la existencia de entidades subjetivas importantes para el desarrollo del conocimiento científico y específicamente del fenómeno educativo, con la intención de demostrar que es necesario estar alerta en el desarrollo curricular para no estancarlo e invalidar la dinámica escolar, como el núcleo donde se labora en favor de la formación íntegra de un individuo y, por consiguiente de la sociedad en general.

Entonces también es necesario, decir que la subjetividad no se debe interpretar como un mal elemento que bloquea todos los procesos racionales que sustentan el conocimiento objetivo de determinado objeto, por el contrario, no se tiene que olvidar que es precisamente en la subjetividad donde se origina el pensamiento racional de cualquier investigador entonces, la objetividad siempre está afectada por la subjetividad y nunca es completa. Constituye también un proceso, un deve-

nir. En este sentido, reconocer la existencia de la subjetividad en el diseño curricular, es reconocer al curriculum como un objeto de estudio cognoscible, infinito en sus correlaciones y cambios en el tiempo y, por otro lado es reconocer la existencia de elementos útiles a la pedagogía para enriquecer la como disciplina científica. Entonces, el análisis de la existencia de entidades subjetivo-objetivas en la realidad del currículo exige que se le vea como "reflejo de la realidad educativa; no puede seguirse tratando como un sistema de caja negra en donde se comparan los elementos que entran y que salen, sin adentrarse en lo que sucede en su interior"(1) Significa que desde éste punto de vista el currículo se tiene que considerar como un proceso al que confluyen variedad de factores que, al final lo determinan como un fenómeno social.

En este sentido, existirán preguntas respecto a que tiene que ver el ciclo subjetivo-objetivo del conocimiento en el diseño curricular.

Se empezará por decir, que [para la finalidad de éste trabajo] se entiende por diseño curricular al proyecto pedagógico que surge de la necesidad de planear un determinado proceso -

(1) Rufz, Larraguivel E. Reflexiones sobre la realidad del curriculum. Revista: "Perfiles Educativos" No.29-30 CASE. CISE. UNAM. México, 1985. Pág. 75.

enseñanza-aprendizaje dentro de la educación formal y, se encuentra vinculado a la realidad histórico-social del momento y, con intereses de tipo político, económico, cultural, etc. Para llevar a cabo el diseño, se debe analizar a la sociedad, para saber que le pide a ésta para la cultura y, perfilar el papel que desempeñará el individuo que se desee formar.- Entendiendo por sociedad, también a las clases no dominantes.

Por otro lado, se considera que dentro de la dinámica del diseño curricular existen dos factores que interactúan para formar el diseño; el currículo considerado como un documento oficial escrito que manifiesta cómo se debe guiar un proceso enseñanza-aprendizaje dentro de una institución escolar y, el currículo oculto que, viene siendo la serie de intereses, enseñanzas y significados encubiertos que manifiestas la verdadera relación currículo-sociedad, dentro de una institución escolar. Ambas concepciones brindan el conocimiento de cómo se debe capturar a los elementos -sociedad, educación, individuo- indispensable para producir una nueva propuesta curricular que generará la formación profesional de un grupo de individuos dentro del desarrollo infinito del conocimiento y la ciencia, aunque "la noción de ciencia, reducida y utilitarista, lleva a que los paradigmas de científicidad, en el plano de la investigación y la exposición científica, esten constituidos por la fetichización del método y la elusión de las re

ferencias a la historia social, y más aún de los que tengan - que ver con lo "subjetivo" en todas sus manifestaciones" (2) De esta manera, se niega toda construcción epistemológica y, por lo tanto cualquier propuesta curricular ajena a las concepciones más aceptadas en el desarrollo educativo. Entonces, es necesario por lo menos, reflexionar acerca de nuevas alternativas elaboradas por jóvenes investigadores. Para esto se necesita, tener una concepción del conocimiento como un proceso infinito que consta de características subjetivas y objetivas que no se pueden desvincular la una de la otra.

Porque al explicar la subjetividad como proceso gnoseológico, es erróneo no abordar el proceso ontológico, en éste sentido objetivo, como el eslabón que cierra el "ciclo infinito del conocimiento" (3)

(2) Follari, A. Roberto. Curriculum: el sujeto reclama su lugar. Revista: "Crítica" No. 18 U.A.P. Pág. 11.

(3) Nota autor. Entiéndase por ciclo infinito del conocimiento al proceso dialéctico de la historia donde las contradicciones entran en trance de solución por medio de la interacción gnoseológica (subjetividad) y ontológica (objetividad) para producir un producto de conocimiento que se sumará a la serie de acontecimientos que siguen un orden para la conformación sin límite del universo. En donde la subjetividad es una actividad racional que el sujeto cognoscente realiza para introducirse en el proceso de conocimiento y construir su objeto de estudio. Y, la objetividad son todos y cada uno de los hechos que conforman la realidad -de donde el investigador aprehende su objeto a estudiar- y, que existen independientemente de la conciencia cognoscente.

De otra manera se diría que, para diseñar un curriculum es necesario considerarlo como un documento oficial o sea como instancia objetiva y, no separarlo del curriculum oculto, como la instancia subjetiva; y, ambas posturas contribuirán para realizar un diseño más totalizador (4) de la realidad concreta. De acuerdo con ello, el planteamiento que se ha desarrollado a lo largo de esta investigación y que ha quedado plasmado en los diferentes puntos ya elaborados, parte de la consideración de que el currículo escolar es el elemento en el cual se concretan diferentes aspectos y funciones institucionales y sociales. Significa que el curriculum como fenómeno en "el campo de la educación forma parte de las ciencias sociales. Este saber como todas las disciplinas sociales, se mueve a través de paradigmas propios que tienen una multitud de posibilidades para la contribución y desarrollo de su objeto de conocimiento.

Estos paradigmas están en permanente conflicto y contradicción" (5). Lo que significa, que el curriculum puede ser divi-

- (4) Nota autor. Entiéndase por totalidad a la característica de la objetividad que al igual que el conocimiento no es inmutable sino cambiante en el sentido de que esta estrechamente ligada a la realidad dialéctica y, a la variabilidad histórica del conocimiento y cada fase de su desarrollo es una verdad parcial histórica que se debe entender como acumulativa y cambiante.
- (5) Díaz, Barriga Angel. La formación del pedagogo, un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos. "Cuadernos del CESU" No. 9 UNAM México, 1987. Pág. 17.

dido de varias formas para ocultar su verdadera función dentro de la sociedad. De ésta manera, se presenta ante la ciencia como un fenómeno acabado, como un objeto de conocimiento terminado que por considerarse objetivo, objetivará al proceso enseñanza-aprendizaje que va a guiar; sin saber que esa objetividad que pregona no esta compelta debido a que el complemento de ese todo, se encuentra en el currículu oculto, como la esencia del currículu formal. En otras palabras, descubrir el currículu oculto del currículu escolar, es demostrar que - el conocimiento escolar esta formado y delineado por ocultas estructuras de significados que se afirman en una enredada interrelación de ideología y estructura de poder. Entonces "el currículu oculto actuaría en dos niveles o planos de experiencia. En un nivel por intermedio de las relaciones centradas - en el ámbito escolar; y en el otro, por vía del capital cultural y las formas de razonamiento y saber institucionalizados en el currículu formal de la escuela"(6) El primer nivel se - refiere a las relaciones que sustentan por ejemplo, el sentido de la obediencia y la aceptación del orden social; por - - otro lado el capital cultural viene siendo, gustos, formas de lenguaje, habilidades y, conocimientos considerados indispensables que se encuentran distribuídos según la clase social a

(6) Arcienegas, Duarte O. Sobre el curriculum oculto. "Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza media superior" UNAM. Edt. Porrúa. México, 1987. Pág. 76.

la que se pertenece, por último las formas de razonamiento y saber institucionalizado se refiere, al conocimiento científico que se transmite a los estudiantes como verdades inmutables, sin dejar que se conozcan las contradicciones del desarrollo científico, como una de las principales fuentes de avance y enriquecimiento de la dinámica científica.

Desde esta perspectiva, se puede decir que analizando la concepción anterior es posible percibir toda una estructura ideológica capturada en el currículo oculto para coformar el currículo escolar.

En estas condiciones resulta estéril para el proceso educativo considerar únicamente al currículo escolar como la manifestación verdadera de toda una problemática pedagógica y, negar por otro lado la génesis ideológica que le dió origen. En este sentido, "la falla fundamental de todo el materialismo <sup>pre</sup>cedente (incluyendo el de Feurbach) reside en que sólo capta la cosa, la realidad, lo sensible, bajo la forma del objeto o de la contemplación, no como actividad humana sensorial, como práctica; no de un modo subjetivo". (7) Significa que negar, - la existencia del currículo oculto en el currículo escolar, - es negar la existencia de entidades subjetivas en un objeto de conocimiento real, como lo es el fenómeno curricular. Si -

(7) Marx, C. y Engels, F. Tesis sobre Feuerbach. "La ideología alemana" Ediciones de cultura popular. - - Pág. 665.

sucediera ésto también, se estaría negando la actividad humana, como una actividad objetiva que incide en el producto del proceso de conocimiento no sólo en su forma teórica sino también práctica. En conclusión, se negaría el avance epistemológico de la problemática curricular. Pero entonces, cómo se puede alcanzar la objetividad del conocimiento en el diseño curricular. Se empezará diciendo que, "hay dos subjetividades: la "buena", o sea la que procede de la esencia del conocimiento como relación subjetivo-objetiva y del papel activo del sujeto en el proceso cognoscitivo; la "mala", o sea la subjetividad que deforma el conocimiento debido a factores tales como el interés, la parcialidad, etc." (8) Ambas subjetividades se pueden considerar campos ideológicos donde se origina determinada propuesta curricular y pueden ser diferenciadas precisamente por su manifestación objetiva o sea en la toma de posición -- que hace el diseñador curricular al momento de elaborar un curriculum. Al hacer ésto, esta indicando que tipo de ideología esta impregnada en su trabajo, y la estructura del curriculum oculto que se busca en el curriculum escolar podrá abstraerse más fácilmente y la posición que tomo el diseñador para elaborar el curriculum, puede ser superada cada vez más por otro - investigador. De esta manera, se esta superando la parcialidad de la propuesta curricular y, se contribuye a la totalidad ob

(8) Schaff, Adam. "Historia y Verdad" Edt. Enlace Grijalbo. México, 1987. Pág. 338.

jetiva de la educación en su campo curricular. Entiéndase esto, en el sentido de que en un momento histórico social determinado se tome como total un determinado conocimiento. O sea, un conocimiento verdadero.

Pero al paso del tiempo surgen trabajos de investigación que engendran otro producto del proceso de conocimiento. Lo cual trae como consecuencia que el nuevo conocimiento se suma al viejo o bien se vuelve obsoleto y, transforma aquello que se consideraba conocimiento total. De esta manera, la totalidad se vuelve parcialidad, pero también el origen de otro nuevo conocimiento. Y, ambos lo viejo y lo nuevo son verdaderos, in finitos y dialécticos.

Al asegurar que toda propuesta curricular es una verdad parcial, entonces también, se está asentando que toda propuesta curricular es una verdad relativa. Esto tiene que ver con el momento histórico-social donde surge la propuesta curricular, porque si consideramos a la historia como un proceso de concantención, significa que cada acontecimiento tiene un precedente y un consecuente, o sea que "si bien un valor absoluto (un juicio, una norma) puede prescindir de un sistema de referencia, puesto que pretende ser un valor universal precisamente por su inmutabilidad, el historicismo, en cuanto a él se opone a que éste absoluto sea captado fuera de un sistema de referencia, lo considera en relación con..." (9) Para entender me

(9) Schaff, Adam. IBIDEM. Pág. 233.

Por ésto, es necesario comprender al fenómeno curricular como un suceso social que está afectado por condiciones de tiempo y lugar y, como tal, surgirá de todo un encuadre de necesidades que, al ser cubiertas dotarán al curriculum de características absolutas, pero es precisamente porque ésta propuesta curricular en ese momento histórico-social tiene la capacidad de cubrir y abarcar todas las alternativas educativas de determinada sociedad. De esta manera se está asentando la existencia de una propuesta curricular como verdad absoluta. Por otro lado, si se está concibiendo al curriculum como un fenómeno social, de hecho se aceptan una serie de causas que provocaron el surgimiento de ese curriculum o sea, que esa verdad se está captando dentro de un sistema de referencia que lo considera en relación con otras propuestas curriculares. Entonces el curriculum es una verdad relativa, porque la verdad absoluta no se puede alcanzar en un solo diseño curricular. Significa que con cada progreso en el fenómeno educativo, la humanidad avanza poco a poco hacia la verdad absoluta. De ésto se deduce, que en toda verdad relativa contenida en cada diseño curricular existen principios de la verdad absoluta de la educación, porque la relatividad al igual que la parcialidad está influenciada por condiciones históricas en que se vive y, por el nivel alcanzado en el desarrollo de la pedagogía.

En conclusión el curriculum es al mismo tiempo una verdad par

cial relativa (subjetiva) y una verdad total-absoluta (objetiva). Primero porque no agota toda la realidad del fenómeno -- educativo y, así permite otras propuestas curriculares que se acercan cada vez más a la realidad precisa y verdadera del ámbito pedagógico y segundo porque el curriculum es un proceso que contiene principios válidos del conocimiento infinito de la educación. Por consiguiente "la variabilidad histórica del conocimiento y, por tanto su carácter necesariamente parcial en cada etapa de su desarrollo, lo que significa no que el -- mismo enunciado es verdadero en un caso y falso en otro, sino que siempre constituye una verdad parcial, mientras que la -- verdad absoluta la concibe exclusivamente como el límite de un proceso infinito"(10) Por lo tanto, cualquier propuesta curricular es un historicismo por la variabilidad de factores que inciden en él, siempre guardando armonía y equilibrio para -- formar parte de la concatenación histórica de la pedagogía y, por ende de la educación.

Por estas razones se establece -en la definición- que el diseño curricular siempre se encuentra vinculado a la realidad - histórico-social del momento <sup>3.º</sup> porque éste enunciado le da al curriculum la conotación de verdad parcial, relativa o sea -- subjetiva, aunque al mismo tiempo la eleva al rango de objetiva, porque estas características subjetivas coexisten en la

(10) Schaff, op. cit. pág. 233.

objetividad cuando una propuesta curricular pasa del conocimiento individual del diseñador curricular al conocimiento y crítica social, como por ejemplo llevando la propuesta curricular a foros abiertos a nivel nacional y, si es posible internacional.

Pero también se dijo que un diseño curricular tiene intereses de tipo político, económico y cultural; analizando esto: se concibe a la objetividad como todos y cada uno de los hechos que conforman la realidad y, que existen independientemente de la conciencia cognoscente, que son reconocidos y satisfacen una necesidad social para construir el ciclo infinito del conocimiento y, por consecuencia involucrarse en el proceso dialéctico de la historia. Por lo contrario, el curriculum oficial o sea el plan de estudios no es todos los hechos que conforman la realidad de determinado proceso enseñanza-aprendizaje, debido a que oculta el proyecto ideológico y social que pretende, por otro lado no existe independiente de la conciencia cognoscente puesto que, el diseñar un plan de estudios implica "un proceso de sujeción, un proceso de enajenación, mediante el cual las clases dominantes intentan imponer su concepción del mundo al conjunto y, disolver las influencias de la clase social de pertenencia"(11) Esto quiere decir que el curriculum oficial o plan de estudios esta impregnado

(11) Puiggros, Adriana. "Imperialismo y educación en América Latina" Edt. Nva. Imagen. 2a. edición México, 1981. Pág. 33.

de una conciencia de clase -dominante- y, por lo tanto el proceso enseñanza-aprendizaje que se pretende, no es autónomo de ella, entonces dicho proceso no satisface una necesidad social sino, satisface una necesidad individual porque, la clase en el poder no es la totalidad de la población dentro de determinada sociedad y, por consiguiente se parcializa el fenómeno curricular y, no se permite considerar a esa parcialidad como una verdad sujeta a cambios y relativa a otros acontecimientos educativos.

Por ende, la propuesta específica de éste trabajo consiste en sugerir que al analizar un curriculum se investigue el plan de estudios oficial de la institución y su complemento curricular oculto, llevando a cabo ésto, se puede asegurar la verdadera objetividad del contexto educativo porque, "solo la -- concepción dialéctica del aspecto ontológico y gnoseológico -- de la estructura y del sistema permite llegar a una solución fructífera, y evitar los extremos del formalismo matemático -- de una parte y del ontologismo metafísico de otra" (12) Entonces reconocer la existencia de la subjetividad y la objetividad en la construcción de una propuesta curricular es aceptar que el fenómeno curricular ha sido afectado por la falsa objetividad porque, "resulta difícil encontrar en la actualidad -- mexicana espacios o ámbitos donde esta forma de organización

(12) Kosik, Karel "Dialéctica de lo concreto" Edt. Enlace Grijalbo. México, 1983. Pág. 59.

tecnocrática no haya penetrado, aunque no de manera pura como en otras sociedades, sí, al menos, expresada y perfilada como tendencia,"(13) O sea que, la falsa objetividad viene siendo una objetividad limitada a una forma de organización racional eficiente que sólo toma en cuenta un producto de conocimiento que se puede observar, medir y por consecuencia utilizar. Entonces para el que entiende la objetividad como tal, le resultará difícil comprender el fenómeno curricular en su esencia y siempre se conformará con manipular su apariencia, esto tendrá como consecuencia "la perspectiva tradicional que contempla al currículo en función de las experiencias de aprendizaje del estudiante desplegando diferentes formas de interpretación que se desprenden del marco teórico que la sustenta conforme a distintas líneas dentro del positivismo"(14) Contrario a esto se recomienda para el avance de la problemática curricular abordar elementos de reflexión y análisis en torno a las características subjetivas que se han retomado para éste trabajo y proponer soluciones aunque no sean observables o me

(13) Piña, O. Juan Manuel. Marxismo y positivismo: ¿Dos paradigmas de cientificidad?. Cuadernos de posgrado de la ENEP ARAGON, No. 1 ENEP ARAGON. UNAM. México, 1988. Pág. 2

(14) Marín, Méndez y Galán, Giral. Evaluación curricular. Revista: "Perfiles Educativos" NO. 32. CASE. CISE. UNAM. México, 1986. Pág. 38.

medibles. Con esto se pretende partir hacia algunas aportaciones en la creación del diseño curricular de las cuales se hablará modestamente en el siguiente título.

#### 4.2 ALGUNAS APORTACIONES EN LA CREACION DEL DISEÑO CURRICULAR

Antes de abordar plenamente este tema, se piensa necesario dejar claros los paradigmas conceptuales que se aceptan como -- ejes centrales de todo el trabajo y, así entender mejor el en cuadro teórico que se elaboró para sustentar y dar sentido a lo que se va a proponer. De esta manera se afirma que, "el co nocimiento objetivo nunca esta terminado, y como nuevos objetos aportan sin cesar temas de conversación en el diálogo entre el espíritu y las cosas, toda la enseñanza científica. -- Cuando es viviente, será agitada por el flujo y reflujo del - del empirismo y del racionalismo" (15) En este sentido, cualquier diseño curricular obtendrá la objetividad sólo como una propiedad relativa del conocimiento, entonces toda propuesta curricular debe pasar por una espiral enlazada en base a contradicciones subjetivo-objetivas que tienen momentos de desenlace que se debaten entre el ser, por un lado conocimiento individual, parcial y relativo y por el otro lado, ser conocimiento social, total y absoluto.

Así, al reconocer la coexistencia de estos contrarios en el fenómeno curricular, sería recomendable seguir interrogando a las categorías subjetivas, - para no estancar a la educación -

(15) Bachelard, Gastón "La formación del espíritu científico" Edit. Siglo XXI editores. Ila., edición. México, 1983. Pág. 289.

en verdades inmutables y evitar su desarrollo dinámico -y no caer precisamente en la mala subjetividad que, deforma el conocimiento y le quita la oportunidad de proyectarse como un proceso dialéctico; por eso en la cita anterior se habla de un flujo y reflujo del empirismo y el racionalismo, separarlos es caer en el error de dividir la totalidad del proceso histórico de la educación.

Por otro lado, en el trabajo se identificó al currículo formal (oficial, escrito, escolar), como la manifestación objetiva del diseño curricular. En el sentido de que éste existe como guía de un proceso enseñanza-aprendizaje para satisfacer una necesidad educativa, así forma parte de la realidad pedagógica, la cual existe aunque, no existiera el diseñador curricular. Y donde, esta realidad educativa se presenta como un objeto de estudio y paradigma epistémico por la cantidad y multitud de sus correlaciones y pluridimensionalidades dentro de la ciencia. Y, al curriculum oculto como la manifestación subjetiva de éste, o sea como aquellos elementos ideológicos que crean una atmósfera en la cual se lleva a cabo determinado proceso enseñanza-aprendizaje dentro de una institución para mantener y seguir manteniendo el desarrollo de ésta como tal; sin olvidar que tal coexistencia se da en un mismo momento educativo, pero cada uno con sus propias características, interactuando unas con otras. Esto se aclara pensando, -

que las siguientes aportaciones se darán recalcando la importancia que tiene conocer la subjetividad de la cual emana cualquier diseño curricular que se pretende investigar y, por lo tanto tratar de superarlo. Ya que ambos curriculums -oculto y formal- son los dos acontecimientos más importantes que conforman la realidad concreta del fenómeno curricular. O sea la verdadera objetividad.

Así con estos dos acontecimientos, lo que en síntesis se pretende, es formular algunos lineamientos ideológicos en la - - ideología misma.

Por ejemplo, en el capítulo anterior se manejó la existencia de atributos subjetivos que se consideran válidos porque pertenecen a la clase en el poder, a estos atributos les podemos llamar elementos ideológicos. Los cuales nunca van a ser poseídos totalmente por las clases dominadas, aunque estas clases siempre estamos copiándolos consciente e inconscientemente. Por lo general este tipo de atributos, tienen su origen en una cultura extranjera y, es un error pensar que se pueden erradicar definitivamente. Lo que si podría llegar a ocurrir es, tratar de construir propuestas curriculares que no eleven exageradamente culturas ajenas a la nuestra, pero que tampoco estén constantemente criticándolas. Puesto que, caer en los extremos siempre es llamar la atención sobre ese objeto determinado. Y lo que es más importante, sería buscar espacios en

la formación escolar de los alumnos para mostrarles la cultura mexicana de una manera formal y profunda, para adentrarse poco a poco en las formas de pensamiento condicionadas por la ideología dominante, pero ahora conjugada con la ideología no dominante. Cabe aclarar, que en esta propuesta no se maneja a la subjetividad como elemento creador de un tipo de ideología equivalente a la ideología dominante, porque esto sería utópico. Pero sí, es importante señalar que al introducir elementos ideológicos no dominantes en la educación formal, se intenta empezar de alguna manera a deslegitimar a la ideología dominante.

Para algunos marxistas de la educación, esto suena a idealismo, porque para ellos los problemas del capitalismo dependiendo -incluyendo a la educación- sólo tienen solución por vías de la lucha social y la revolución. Esto tiene mucho de verdad, aunque de esta manera, en cierta medida se bloquea la creatividad. Por otro lado, se piensa que para lograr dicha conjugación, se tiene que recurrir a la subjetividad como - aquel elemento productor de factores ideológicos que se necesitan impregnar en el curriculum formal, -pero con características particulares de la clase que no es dominante- y, que -causen modificaciones aunque no impactantes en la masa estudiantil, pero sí graduales. Para poder ir conformando un modelo de desarrollo dialéctico. De esta manera se mitigaría el

el fuerte influjo de la ideología dominante en el proceso educativo.

Esto se podría lograr, considerando que se trabajase con los "antecedentes cotidianos" (16) del estudiante, y no únicamente con sus antecedentes académicos para luego darle por lo menos, soluciones teóricas a sus problemas personales. Así el estudiante se sentirá con pertenencia a un grupo y, se dará cuenta que sus compañeros también, tienen problemas iguales, mayores o menores que él. Esto le ayudará a quitarse una barrera para empezar a aprender, porque se percatará de sus alcances y limitaciones dentro del proceso enseñanza-aprendizaje en el que se involucró. Por otro lado, así se generarán relaciones sociales, reales y concretas, porque el estudiante cambiará la concepción que tenía de sí mismo y de sus compañeros, después de trabajar y reflexionar sobre cada individualidad.

Por lo tanto, su relación social será más objetiva al conocer mejor las subjetividades que le rodean. Entonces éste, es el mejor momento para que el educando busque el equipo de trabajo con el cual se sentirá más seguro, porque el individuo es-

(16) Nota autor. Ya que, el sujeto antes de ser profesionalista, es un individuo común y, por lo tanto sus relaciones sociales son como las de cualquier ser social, que vive en grupo y participa activamente de la vida cotidiana.

tará activamente motivado para trabajar contenidos programáticos, porque "los seres humanos entran en determinadas relaciones entre sí y con las cosas, más allá de la mera vinculación técnica con la tarea a realizar, y este complejo de elementos subjetivos y de relación constituye el más específico factor humano de la misma." (17) Esto significa que, los educandos -- trabajarán determinado curriculum oficial y, al mismo tiempo desarrollarán aspectos de la personalidad humana, ya que se acepta que la más alta eficiencia se da cuando se incorpora -- la totalidad humana al trabajo. Así, el proceso enseñanza- -- aprendizaje perderá matices alienantes, porque el educando se sentirá menos ajeno al grupo de trabajo, a la vez que estará sufriendo transformaciones de las estructuras mentales por el nuevo conocimiento que recibe, pero para que éste, no se vuelva simplemente información, es necesario que, "los estudiantes sean capaces de descodificar sus propias realidades vividas, antes que puedan entender las relaciones de dominación y de poder que existen fuera de sus experiencias más inmediatas" (18) O sea, que la existencia cotidiana del educando que ha sido desvalorizado por la cultura dominante --también se --

(17) Bleger, José. "Temas de Psicología (entrevista y grupos)" Ediciones Nueva Visión. 2a., edición. México, -- 1983. Pág. 57.

(18) Escobar, Guerrero Miguel. La participación estudiantil. Una lectura Freireana. Revista: "Perfiles Educativos" No. 35 CASE. CISE UNAM. México, 1987. -- Pág. 26.

puede entender como el capital cultural que desvaloriza la -- clase en el poder según, Bourdie- debe ser recuperada para -- que sea validada y críticamente comprendida por los educan- - dos. De esta manera, el estudiante entenderá los nexos que ex plican el porque existen formas de razonamiento y saberes ins titucionalizados que, se transmiten a ellos, como verdades in mutables y, por otro lado se bloquean las alternativas que -- permiten el conocimiento de las contradicciones que sirven de avance y enriquecimiento a la dinámica científica. Para lo- - grar ésto, el curriculum debe diseñarse a partir de la selec ción y ordenamiento de los objetos de la realidad; esta es -- cambinate, dinámica y dialéctica; sus fenómenos se dan en in- teracción y complejidad y, por lo tanto no pueden ser aborda- dos por una sola disciplina o por varias pero aisladas.

Entonces se recomienda la interdisciplinariedad de cuando me- nos "cuatro núcleos disciplinarios cuyo aprovechamiento se ha ce indispensable en relación al currículo: la epistemología, la sociología, la psicología y la pedagogía, entre las cuales permiten abordar el objeto de estudio en forma integral" (19) Además de estas cuatro disciplinas, es claro que se deben to- mar en cuenta las disciplinas que se refieren exclusivamente a la profesión que se está planenando. Por otro lado, existen carreras que no han considerado seriamente las aportaciones -

(19) Pansza, Margarita. Notas sobre planes de estudio y rela- ciones disciplinarias en el currículo. Revista: "Perfiles Educativos" No. 36 CASE. CISE. UNAM. México, 1987. Pág. 24.

que "las ciencias del comportamiento -aquellas que trabajan - en la constitución de la subjetividad- pueden dar al campo de la investigación que necesitamos propiciar dentro del aula."

(20) Esto ayudaría a conocer la situación de los alumnos, a fin de generar una propuesta didáctica específica para cada tipo de profesionista que se desea formar, a partir del conocimiento de su propia subjetividad, o sea sus costumbres, valores, creencias, etc. Porque, no hay que perder de vista que el objetivo principal de éste curriculum, centrado en entidades subjetivas, es revalorizar el capital cultural desvalorizado por la clase en el poder, o sea volver a validar la cultura nacional. El logro de éste objetivo se tornará cada vez más difícil, debido a que con el surgimiento de las nuevas -- tecnologías de información como las computadoras, satélites, lenguajes digitales, etc; se construyen nuevas redes ideológicas de grandes dimensiones que influirán grandemente en los - distintos grupos nacionales, así "la cultura cibernética, que modificará sustancialmente el modo de la vida imperante en la zona y producirá un nuevo prototipo de ver, de sentir, de pensar y de actuar colectivo como nunca antes lo ha registrado - la historia oficial."(21) Lo cual quiere decir que los futu--

(20) Díaz, Barriga Angel "Didáctica y Curriculum" Ediciones - Nuevo Mar. 5a., edición. México, D.F. 1983 Pág. 36.

(21) Dr. Esteinou M. La identidad cultural frente a las nuevas tecnologías de comunicación. Revista: - - "Perfiles Educativos" No. 29-30 CASE. CI- SE. UNAM. México, 1985. Pág. 58.

ros profesionistas deben entender que aunque las tecnologías poco a poco se impondrán en nuestras vidas, también pueden -- llegar a ser gobernables para edificar una nación más humana. Y, ésto se podría lograr, diseñando un curriculum que no se - olvide del gran valor que tiene la teoría, en la formación de cualquier profesionista. Si sucediera lo contrario, "se reconocería a la realidad y a la teoría como algo acabado y no co mo procesos de construcción de la realidad que en su momento objetivo corresponde al trabajo del científico y en su dimensión subjetiva al aprendizaje que realiza el hombre" (22) Entonces, entender las bases teóricas del conocimiento, es comprender que éste es un campo que se abre cada vez más hacia - las verdades parcializadas y relativas, por lo tanto se hace necesario no abandonar la teorización como un aspecto fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje, incluso se debe con siderar útil a los fines de evitar la dependencia tecnológica. Puesto que el hombre al conocer los mecanismos teóricos - que lograron el surgimiento de un nuevo producto de conocimiento, se sienten con más seguridad para manipularlo y, para restarle valor por ejemplo, a una computadora, de lo contrario el trabajo altamente tecnologicado ganará cada día más -- personal enajenado.

(22) Díaz Barriga-Barrón Tirado. "Curriculum de Pedagogía" Apuntes de la ENEP ARAGON No. 16 ENEP ARAGON. UNAM. México, 1988. Pág. 10.

Por otro lado, para arrancar a los educandos de las manos de una educación alienante, se requiere en lo mínimo contar con otro tipo de maestro, rechazando el concepto que se tiene de transmisor de información y aceptando entre nosotros una concepción de maestro investigador, en el sentido de que, "el -- descubrimiento de todo aquello, que siendo ya conocido, es pa trimonio común de una colectividad, y no de un solo indivi- - duo. Por lo tanto es necesario, que el estudiante sea llevado a descubrir -es decir, lo conocido- de esa comunidad"(23), pe ro también el maestro al ser investigador, es lógico que no - se debe conformar con lo conocido, de la comunidad, sino debe esforzarse hasta alcanzar lo que él considera desconocido por su propia individualidad, para después brindarlo a sus alum-- nos. Y también, éste interés de conocimiento manifestado por el maestro motivará la intuición, reflexión e intelecto de -- los educandos.

En conclusión, lo que se intenta decir en estas líneas es - - que, ya es tiempo de que el proceso educativo habrá espacios de reflexión en torno a la ideología que no es dominante, - - prácticamente hablando se podría crear una asignatura o mate- - ría en cada profesión, que este directamente vinculada a una serie de exposiciones permanentes -dentro de las universida-- des y fuera de ellas- que exhiban exclusivamente folklor, ar-

(23) Broccolo, Angelo "Marxismo y educación" Edt. Nva. Imagen 2a., edición. México, D.F. 1985. Pág. 63.

te, etc., mexicanos. Y, esta asignatura, tendría como objetivo principal, dar a conocer la importancia que tienen estos elementos mexicanos para el enriquecimiento personal del profesionista y de su comunidad. Para llevar a cabo ésto, sería de mucha ayuda la entrega de ensayos escritos al titular de la materia, para su evaluación.

Así, por medio de todo un serio trabajo teórico y reflexivo, en torno a estos elementos mexicanos, el alumno podría ir con formando una identidad menos enajenante; pero al mismo tiempo participativa del desarrollo industrial. Y, después poco a po co se empezaría a reflexionar el proceso socializador que los rodea. Esta propuesta no intenta postular grandes soluciones que únicamente se queden en lo ideal, porque es necesario estar conscientes de que las universidades e instituciones educativas no van a cambiar a la sociedad, pero si pueden crear en ellas modelos pedagógicos diferentes que intenten rescatar elementos subjetivos de la propia cultura, para rescatar al educando del mundo tecnologizado, que se avecina y que, proba blemente lo arranque de su propia identidad para integrarlo como objeto de producción.

#### 4.3 CONCLUSIONES AL TRABAJO.

"El mito de la immaculada percepción que -- lleva a creer en un imposible mundo de la - objetividad, y de los hechos, sin presupues- tos y sin un observador que los ordene y -- también, claro, la anatemización tan genera- lizada sobre lo subjetivo, sobre ese mundo en el que no habría que caer, en el cual -- ojalá se supiera caer..."

Nietzsche.

Esta última parte del trabajo se apoya en la síntesis, enten- dida como el instrumento para proyectar toda una construcción epistemológica relacionada con el curriculum visto desde un - punto de vista, como objeto de conocimiento en donde incide - una relación subjetivo-objetiva que contribuye a ampliar el - campo epistémico donde se desenvuelve el fenómeno curricular. Entonces para concebir esta otra forma de manifestación del - currículo se necesitó llevarlo a categorías filosóficas que se analizaron hermeneúticamente hasta conformar un conjunto - interrelacionado y vinculado precisamente con el contexto cu- rricular. Específicamente las categorías que se abordaron son la individualidad, la parcialidad y la relatividad, como aque- llos elementos característicos que conforman el contexto sub- jetivo. Y, la sociabilidad, la totalidad y lo absoluto como, el campo epistémico del desarrollo objetivo.

En donde se entendió por individualidad, al ser social crea-- dor de producción material y productor de ideas, que satisfa-

ce sus necesidades en base a sus relaciones sociales, reales y concretas; pero a la vez se desarrolla en él una relación -- del mundo exterior y su mundo interior o sea, una relación -- subjetivo-objetiva y viceversa. De esta manera, todo objeto -- de estudio aprehendido por el investigador es modificado por éste, a la vez que el objeto transforma al sujeto durante el proceso de conocimiento. Así que, cuando surge el producto -- del proceso de conocimiento, lleva toda una carga subjetiva, originada por la forma de pensamiento del investigador muy li gada a la clase social de pertenencia. Entonces esta subjetividad, tiene un carácter social. Y la sociabilidad se podría entender como un todo integrado por un conjunto de individualidades (subjetividades) con forma de vida y pensamiento afines que ejercen influencia en cada uno de sus miembros, para que siga desarrollando su psiquismo y actividad. Por otro lado, se entiende por parcialidad como, un hecho o fenómeno que guarda relación con otro acontecimiento y, su actividad principal es llegar a hacer un todo, una síntesis y como parciali dad tendrá momentos en que aparecerá como finita, pero será -- una cualidad que le da la propia historia sujetándola al esp acio-tiempo, para proyectarla como un objeto individual dotado con sus propias características, pero estas tienen su génesis en la totalidad a la cual pertenece dicho fenómeno; de tal -- forma que cada nuevo acontecimiento tiene su justificación en acontecimientos que le precedieron y no surgen de la nada. --

Así, la parcialidad, en sobradas ocasiones se manipulará como si fuera totalidad y precisamente por ésto, el conocimiento - muchas veces se ve como inmutable. De esta manera la parcialidad existe por la existencia de la totalidad y viceversa. En donde la parcialidad llegará a ser cognoscible en su realidad concreta y la totalidad será incognoscible por su multilateralidad y pluridimensionalidad. Y, será infinita. Lo que la hace ver a veces estancada, pero esto es un síntoma dialéctico para que, el conocimiento se reafirme como actividad transformadora de la realidad objetiva y se conozca más el universo, como el conjunto totalizador que guarda las interrelaciones - de cada verdad parcial dialéctica y por lo tanto objetiva.

La relatividad viene siendo, la relación temporal existente - entre un acontecimiento y otro. Pero esta relación de temporalidad anhela llegar a ser una relación eterna, transformándose en una verdad absoluta.

Hablar de ella, es ubicarnos en un problema epistemológico: - pero para entenderla mejor, es preferible hablar de la coexistencia relativo-absoluto, como el instrumento del proceso de conocimiento para ubicar el historicismo dentro de la historia y viceversa, y dar como resultado que, cada época de la - humanidad tenga sus correspondientes verdades absolutas consideradas eternas, porque en ese momento, es lo único que necesitan los hombres para desarrollarse como tales y asentar su

generación que posteriormente será desplazada por el trance de solución de la contradicción y coexistencia del historicismo y la historia. Entonces, si existe la verdad absoluta, sólo como el límite de un proceso infinito. Por lo tanto, la objetividad del conocimiento, se puede considerar absoluta, -- siempre y cuando toda la sociedad lo apruebe. Aunque esto sería, un estado perfecto de la sociedad, lo cual existe únicamente en la imaginación.

En conclusión, se entiende por subjetividad, lo que el sujeto cognoscente o investigador introduce en el proceso de conocimiento, para construir su objeto de estudio. Pero esta actividad subjetiva, tiene su origen en la sociabilidad del sujeto cognoscente. O sea es de origen objetivo. Y la objetividad, -- viene siendo, todos y cada uno de los hechos que conforman la realidad y, que existen independientes de la conciencia cognoscente, que son reconocidos y satisfacen una necesidad social. Así el proceso de conocimiento, es una actividad que se origina en la coexistencia gnoseología-ontología, para conformar un proceso racional del pensamiento científico.

De esta manera, se empezará por solicitar al lector que para el mejor entendimiento en la construcción de éste trabajo, -- vislumbra al fenómeno curricular como una problemática que -- pertenece a una disciplina social como es la Pedagogía con todas sus posibilidades, conflictos y contradicciones y, en don

de se pueden dar reflexiones en torno a la educación que aborden "la dualidad Universo y Espíritu, cuando se la examina al ras de un esfuerzo de conocimiento científico, aparece como la dualidad del aparato y de la teoría, dualidad ya no en oposición sino en reciprocidad"(24) que se puede rescatar bajo paradigmas subjetivo-objetivos en un objeto de conocimiento - que visto bajo esta coexistencia se vuelve infinito por la -- cantidad de sus correlaciones y cambios en el tiempo, aunque también complejo, por sus innumerables relaciones con otros - acontecimientos y procesos. Así el origen de la construcción del objeto de estudios aprehendido, surge en "el razonamiento dialéctico que adopta como principio central la noción de la unidad de los opuestos, según la cual el pensador trata de su perar las dos posturas opuestas y de comprender como se relacionan entre sí"(25), de donde se explica como la contradicción subjetivo-objetiva, existe en lo que conocemos como "curriculum formal (escolar, oficial, escrito, etc.)"(26) y "curriculum oculto"(27) que estudiados a partir de su propia in-

(24) Bachelard, Gaston "La formación del espíritu científico" Edt. Siglo XXI editores. 11a. edición. México, 1983. Pág. 285.

(25) Kemmis, Stephen "El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción" Colección: Pedagogía. Ediciones Morata. Madrid, 1988. Pág. 83.

(26) Nota Autor. Entiéndase por curriculum formal a la manifestación objetiva del diseño curricular o sea, el curriculum académico, como documento escrito que pertenece a determinada institución y además respalda el trabajo escolar que se realiza dentro de ella y, en él se encuentran los lineamientos pedagógicos que se deben seguir para realizar el proceso enseñanza aprendizaje.

(27) Nota autor. Entonces el curriculum oculto es, la manifestación subjetiva del curriculum formal, además es provee

teracción denotan una estructura ideológica que "mantiene unida a la sociedad mediante la creación de estructuras compartidas de interpretación, valor y significación. Asimismo, reconoce que la ideología puede funcionar para mantener percepciones erróneas basadas en formas de vida social irracionales, - injustos y coercitivos" (28) Y, no sólo eso, sino que la ideología dominante incursiona fuertemente en el conocimiento, de terminando lo que se debe considerar importante o no para la sociedad en general, de aquí que surja la siguiente cuestión "qué se considera conocimiento dentro de una sociedad? He, -- igualmente importante. ¿qué se considera no conocimiento? En la mayoría de las sociedades que cuentan con escuelas, uno de los mejores lugares para buscar respuestas a estas preguntas son los currículos empleados en sus aulas" (29), debido a que estos representan precisamente el conocimiento legítimo para reproducir las relaciones de producción de dicha sociedad, -- aunque la misma estructura ideológica ayudará a distribuir el conocimiento de acuerdo a la clase social de pertenencia. Por ejemplo, en relación con el impacto que esta teniendo la Ci--

dor de enseñanzas encubiertas, no explícitas en la escuela y, que vinculan a ésta con el establecimiento moral, social y político de toda la sociedad.

(28) Kemmis, Stephen. IBIDEM. Pág. 116.

(29) Eggleston, John "Sociología del currículo escolar" Edt. Troquel. Buenos Aires. 1980. Pág. 327.

bernética en todas las áreas de la sociedad, se esta abriendo un mercado de trabajo en base al conocimiento de las computadoras, el cual se ubica en un contexto muy amplio debido a -- que el personal que se solicita, debe reunir características muy diferentes que las del personal antes empleado, empezando porque, las computadoras que hay en México son de origen ex-- tranjero y sólo pueden empezar a funcionar con instructivos - en inglés; estas y otras muchas exigencias de este campo de - trabajo provoca que, "las escuelas privadas a donde los acaudalados envían a sus hijos y las escuelas públicas en las - - áreas acaudaladas tendrán un mejor acceso a la tecnología misma. Las escuelas en las ciudades del interior, en áreas rurales y pobres, a la larga serán sacadas del mercado, aunque, - continúe disminuyendo el costo del hardware"(30) o microcomputadora, lo cual significa que cuando existe un adelanto en el conocimiento científico, lo científico es el conocimiento porque, su aplicación es ideológico. Visto desde este punto de - vista, el fenómeno curricular es un proceso lineal al que confluyen una serie de elementos que desenvocan en el mismo re-- sultado, mantener y seguir desarrollando una estructura ideológico dominante para la sociedad industrial. Por otro lado, lo que pretende aportar este trabajo es, cómo se podrían diseñar otras propuestas curriculares que apoyen el desarrollo inin

(30) Apple, Michael "Política, economía y poder en educación" Universidad de Wisconsin. ANUIES. UAH. UNAM. ENEP ARAGON. Pág. 101.

dustrial y al mismo tiempo rescaten por lo menos al individuo de algunas pautas alienantes del sistema productivo. Para esto se necesita volver a un concepto de "curriculum" (31) menos específico, pero si más abierto hacia el contexto educativo y se tomarán en cuenta otras alternativas para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. Partiendo precisamente de la coexistencia de contrarios, como lo son: la existencia de -- ideología dominante y la existencia de la ideología no dominante. Apoyar a la segunda, significa hacer que el educando -- se reencuentre consigo mismo para rescatarse en las multitudes deshumanizadas ya que es un hecho que las escuelas son -- instituciones culturales donde, "se define el conocimiento de ciertos grupos como legítimo para la producción y distribución, y al conocimiento y las tradiciones de otros grupos se les considera inapropiados como conocimiento escolar" (32) -- esto tiene gran relación con el capital cultural manejado por Bourdieu y Passeron.

(31) Nota autor. Se sugiere manejar al curriculum como el documento escrito que guía el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de una institución y, también es un discurso -- oficial con elementos políticos e ideológicos para promover el conocimiento que se requiere para sustentar la dinámica histórico-social de una sociedad. Aunque también se debe considerar, como el producto de un proceso de conocimiento sujeto a categorías subjetivas, en el sentido de que se encuentra determinado por el tiempo y el espacio del proceso histórico-social; pero también es objetivo debido a la transformación que hace en la realidad de un hecho educativo al momento de su aplicación. Así colabora, en la educación considerada como un fenómeno en devenir y proceso infinito de la relación recíproca subjetividad-objetividad.

(32) Apple, Michael. IBIDEM. Pág. 161.

Entonces se entiende que, la ideología no dominante es el capital cultural de las clases dominadas y esto viene siendo -- exactamente lo que el educando es en su vida cotidiana. Y lo que pretende aportar la propuesta anterior, es trabajar elementos ideológicos o sea subjetivos; dentro de la misma ideología dominante para transformar al curriculum escolar en el instrumento que produce fuerza de trabajo para la producción y reproducción del sistema industrial y, a la vez en el instrumento por medio del cual se motiva al educando a no abandonar por completo su propia identidad cultural, que le ayudará a encontrar espacios de creatividad, donde él pueda proyectar su propia ideología y esto probablemente logre que el individuo no menosprecie lo que hace y, al contrario intente plasmar en el trabajo su propia subjetividad.

Con esto se reafirma la idea de que el curriculum no debe ser un fenómeno aislado de la problemática educativa y por lo tanto social, aunque "un considerable número de educadores acostumbra ver el curriculum de una nación, región o escuela, como un cuerpo de conocimientos neutro. Son los hechos, las habilidades, y los valores que "nosotros" hemos elegido para -- transmitirlos a las futuras generaciones" (33) En este sentido encontrar la subjetividad, en el curriculum es reconocerlo co

(33) Apple, Michael. IBIDEM. Pág. 153.

mo un fenómeno más amplio que tiene relación con uno y otro - acontecimiento o sea un fenómeno carente de neutralidad, trabajar de esta manera, es ubicarlo dentro de un proceso histórico-social, que le determinará sus características individuales como partes de la totalidad histórica y en constante - relación para contribuir al devenir de la verdad absoluta del proceso educativo.

B I B L I O G R A F I A

L I B R O S

1. Apple, Michael. "Política, economía y poder en educación"  
Universidad de Wisconsin. ANUIES. UAH.  
UNAM ENEP ARAGON.
2. Arnaz, José. "La planeación curricular" Edt. Trillas. 1a.  
edición México, D.F. 1981.
3. Bachelard, Gaston. "La formación de espíritu científico"  
Edt. Siglo XXI 1a. edición. B.A. Argentina  
1983.
4. Bambirria, Vania. "El capitalismo dependiente latinoame-  
ricano" Edt. Siglo XXI 7a., edición. México  
1980.
5. Bleger, José. "Temas de Psicología (entrevistas y grupos)"  
Ediciones Nueva Visión. 2a., edición. Méxi-  
co, 1985.
6. Bourdieu - Passeron "El oficio del sociólogo" Siglo XXI  
Editores. 7a., edición. México, 1984.
7. Broccoli, Angelo. "Marxismo y Educación" Edt. Nva. Ima-  
gen. 2a., edición. México, 1985.

8. Carnoy, Martín. "La educación como imperialismo cultural"  
Edt. Siglo XXI. 3a., edición. México, 1980.
9. De Gortari, Elí. "Introducción a la lógica" Edt. Trata--  
dos y Manuales Grijalbo. México, 1987.
10. Díaz, Barriga Angel "Didáctica y curriculum" Edt. Nuevo  
Mar. 5a., edición. México. 1988.
11. Díaz, Barriga Angel "Ensayos sobre la problemática curri-  
cular" Edt. Trillas. 3a., edición. México,  
1988.
12. Díaz, Barriga - Barrón Tirado. "Curriculum de Pedagogía"  
Apuntes de la ENEP ARAGON No. 16  
ENEP. ARAGON. UNAM. México, 1988.
13. Egleston, John. "Sociología del currículo escolar" Edt.  
Troquel B.A. Argentina, 1980.
14. García, Guillermo. "La educación como práctica social"  
Edt. Axis. B.A. Argentina, 1975.
15. Glasman - Ibarrola. "Planes de estudio. Propuestas insti-  
tucionales y realidad curricular" Edt. Nva.  
Imagen. México, 1987.
16. Gramsci, Antonio. "Introducción a la filosofía de la pra-  
xis" Escritos 2. edt. La Red Jonas. 3a. --  
edición, México, 1983.

17. Gramsci, Antonio. "Pasado y presente" Escritos 5. Edt. Juan Pablos México, 1977.
18. Kaufman, Roger. "P anificación de sistemas educativos" Edt. Trillas. México, 1986.
19. Kemmis, Stephen. "El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Colección: Pedagogía. Ediciones Morata. Madrid. España, 1988.
20. Kosik, Karel. "Dialéctica de lo concreto" Edt. Enlace Grijalbo México, 1983.
21. Lecourt, Dominique. "Para una crítica de la epistemología" Siglo XXI Editores. 6a., edición. México, 1987.
22. Lowy - Colliot. "Sobre el método marxista" Edt. Enlace Grijalbo. México, 1982.
23. Marx, Carlos. "Contribución a la crítica de la economía política". Ediciones quinto sol. 7a., edición. México, 1984.
24. Marx - Engels. "Escritos económicos varios" Juan Grijalbo Editor. 2a., edición. México, 1966.
25. Marx - Engels. "La ideología alemana" Ediciones de Cultura Popular. 1a., edición. México, 1978.

26. Marx - Engels. "Obras escogidas" Edt. Progreso. Moscú  
s/f.
27. Puiggros, Adriana. "Imperialismo y Educación en América  
Latina" Edt. Nueva Imagen. 2a., edición.  
México, 1981.
28. Sánchez, Vázquez Adolfo. "Filosofía de la Praxis" Edt.  
Enlace Grijalbo. México, 1984.
29. Sartre, Jean P. "El existencialismo es un humanismo"  
Ediciones quinto sol. México, 1983.
30. Schaff, Adams. "Historia y verdad" Edt. Enlace Grijalbo  
México, 1987.
31. Schaff, Adam. "Lenguaje y conocimiento" Edt. Enlace Gri-  
jalbo, México, 1986.
32. Taba, Hilda. "Elaboración del currículo" Ediciones Tro-  
quel B.A. Argentina, 1974.
33. Tse - Tung, Mao "Cinco tesis filosóficas" Ediciones Len-  
guas Extranjeras. Pekin, 1979.
34. Tyler, Ralph "Principios básicos del currículo" Edt. Tro-  
quel B.A. Argentina, 1986.

ARTICULOS Y DOCUMENTOS

1. Acuña, Escobar E. Creatividad. La libertad secreta. Revista: "Perfiles Educativos No. 34" CASE. - CISE, UNAM. México, 1986.
2. Almeida - Smith. La reproducción según Bourdie y Passeron. Revista: "Perfiles Educativos No. 37". CASE. CISE. UNAM. México, 1987.
3. Arciénegas, Duarte O. Sobre el curriculum oculto. En: -- PLANIUC. Antologías para la actualización - de los profesores de enseñanza media superior. UNAM. México, 1988.
4. Arias-Luján-Contreras. El plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía. Y, el conocimiento de lo educativo. Cuadernos del CESU. No. 9 - - UNAM. México, 1988.
5. Córdoba, Arnaldo. Política e ideología dominante. "Introducción a La epistemología" ENEP ACATLAN. UNAM. México, 1986.
6. Charles, C. Mercedes. La escuela y los medios de comunicación social: La relatividad del proceso - hegemónico. Revista: "Perfiles Educativos - No. 34" CASE. CISE. UNAM. México, 1986.

7. De Alba, Alicia. Del discurso crítico al mito del curriculum. Revista: "Perfiles Educativos No. 40" CASE. CISE. UNAM. México, 1988.
8. Díaz - Arceo - Lule - Pacheco. Metodología del diseño curricular para la enseñanza superior. Revista: "Perfiles Educativos No. 7" CASE. CISE. UNAM. México, 1984.
9. Díaz, Barriga A. La formación del pedagogo. La formación de profesionales para la educación. Un acercamiento al tratamiento de los temas didácticos. Cuadernos del CESU No. 9 UNAM. México, 1988.
10. De la Garza, Toledo. Lo estructural en el método marxista. "El método del concreto-abstracto-concreto" ENEP. ARAGON. UNAM. México. 1989.
11. Escobar, Guerrero Miguel. La participación estudiantil. Una lectura Freireana. Revista: "Perfiles Educativos No. 35" CASE. CISE. UNAM. México, 1987.
12. Espeleta, Justa. Modelos Educativos: notas para un cuestionamiento. "Cuadernos de Formación Docente" No. 13 ENEP ACATLAN. México, s/f.

13. Esteinou, M. La identidad cultural frente a las nuevas tecnologías de comunicación. Revista: "Perfiles Educativos No. 29-30" CASE. CISE. - - UNAM. México, 1985.
14. Follari, Roberto. Curriculum: el sujeto reclama su lugar. Revista: "Crítica No. 18" U.A.P. México, -- s/f.
15. Furlan, J. Alfredo. La formación de profesionales para la educación. Cuadernos del CESU. No. 9 UNAM México, 1988.
16. Furlan, J. Alfredo. La reflexión pedagógica y las propuestas formativas. Revista: "Foro Universitario" No. 10 Antologías de la ENEP ARAGON. No. 5 UNAM. México, 1988.
17. García - Guerrero - Mendoza. Reflexión en torno al plan de estudios. Cuadernos del CESU No. 9 UNAM México, 1988.
18. Giroux, A. Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación. Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza media superior. UNAM. México, 1988.

19. Gómez, Campos Victor. Relaciones entre educación y estructura económica. Revista: "Educación Superior" Antologías de la ENEP ARAGON No. 5 UNAM. México, 1988.
20. González, Gaudiano Edgar. Implicaciones de la génesis de los procesos de reestructuración curricular. En "El curriculum universitario" Antologías de la ENEP ARAGON. UNAM. México, - - 1988.
21. Hoyos, Medina C.A. La educación como necesidad social. Simposium. ENEP ARAGON UNAM. México, s/f.
22. Imaz, G. Carlos Planificación educativa y desarrollo en el México de hoy. Revista: "Foro Universitario" Antologías de la ENEP ARAGON No. 5 - - UNAM México, 1988.
23. Karp, Lian. El proceso de las formaciones ideológicas. "Aportes de investigación" No. 31 C.R.I.M. UNAM. México, 1988.
24. Pereda, Carlos Utopías lógico-metodológicas. II Coloquio Nacional de Filosofía. "Introducción a la epistemología". ENEP ACATLAN. UNAM México, 1986.

25. PIAGET, Jean. El mito del origen sensorial de los conocimientos científicos. "Introducción a la -- epistemología" ENEP ACATLAN. UNAM. México, 1986.
26. Puigros, Adriana. La sociología de la educación en Ban-<sup>E, r</sup>delot y Establet. "Sociología de la educación I" Antologías de la ENEP ARAGON No. 15 UNAM. México, 1989.
27. Quintanilla, Susana. La izquierda y las universidades en México. Revista: "Foro Universitario" No.60 Antologías de la ENEP ARAGON No. 5 UNAM. -- México, 1988.
28. Radetich, Horacio. La pedagogía. ¿Una disciplina científica? "La formación de profesionales para -- la educación" Cuadernos del CESU No. 9 UNAM México, 1988.
29. Rivadeo, Ana María. Acerca del problema del método en el marxismo. "Introducción a la epistemología" ENEP ACATLAN. UNAM. México, 1986.
30. Rufz, Larraguivel Estela. Reflexiones sobre la realidad del curriculum. Revista: "Perfiles Educativos" No. 29-30 UNAM. México, 1985.

31. Santoyo, Rafael. En torno al concepto de interacción. Revista: "perfiles Educativos" No. 27-28 UNAM México, 1985.
32. Serrano, Castañeda José Antonio. Pedagogía -ciencia(s) - de la educación. Ponencia. ENEP ARAGON UNAM México, 1986.
33. Serrano, Rafael Objeto de transformación y educación. Revista: "Foro Universitario" No. 10 Antologías de la ENEP ARAGON. UNAM. México, 1988.