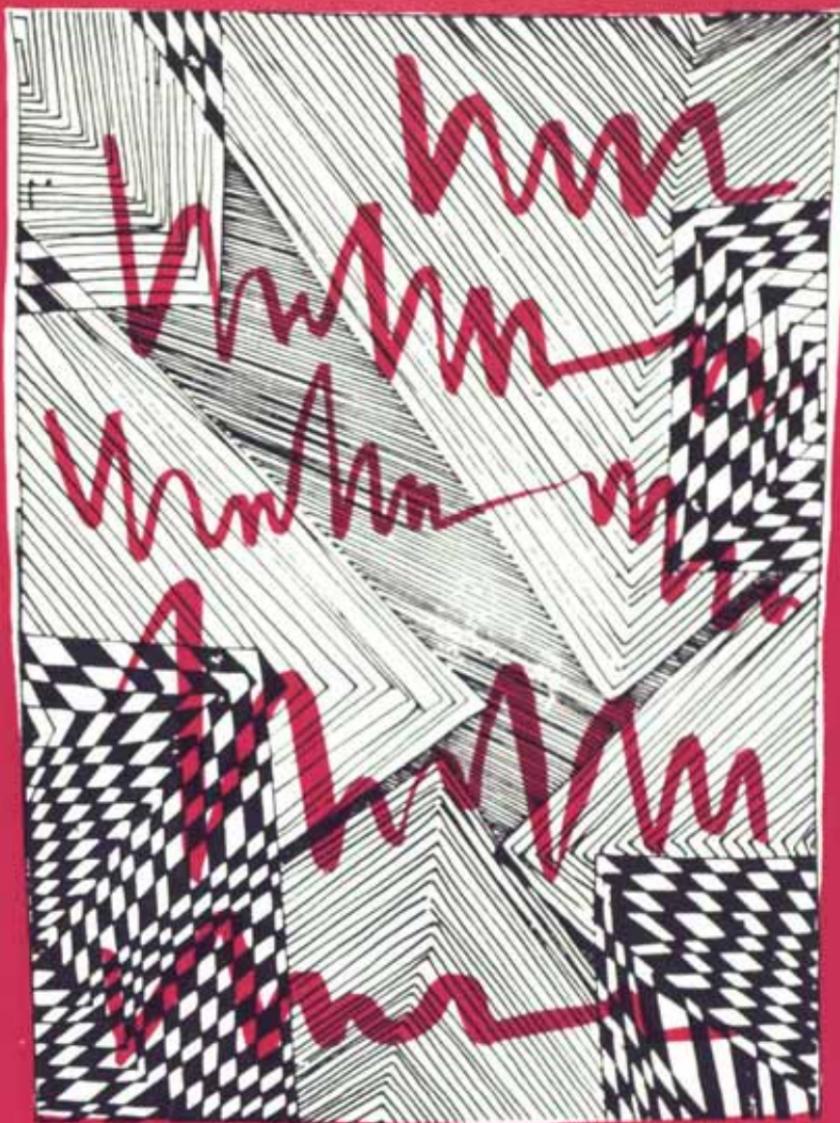


**COLECCION
PEDAGOGICA
UNIVERSITARIA 17**



Arturo

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

COLECCION PEDAGOGICA UNIVERSITARIA 17

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

**COLECCION
PEDAGOGICA
UNIVERSITARIA 17**

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
SERVEI D'INFORMACIÓ I DOCUMENTACIÓ
BIBLIOTECA DE CIÈNCIES DE LA PEDAGOGIA

INDICE

Presentación. Themis Ortega Santos	9
En torno a la Noción de Currículum. Alicia de Alba	11
Hacia una Nueva Construcción Curricular. Lyle Figueroa de Katra	23
El problema Curricular Como Punto de Articulación y Reproducción de Diversas Racionalidades. Julieta V. García Méndez	31
Los Contenidos y el Currículum. Alberto Cuervo Cuervo	41
El Currículum, elemento que Transforma el Conocimiento en Contenidos Escolares. Miguel Angel Pasillas Valdez	51
Saber, Práctica y Planes de Estudios en el Campo de la Salud. Alfredo Tezoco Calderón	61
Maestros, Entrevistas e Identidad. Eduardo Remedi, Patricia Arísti, Monique Landesmann y Adelina Castañeda	69
El Currículo y la Práctica Docente: Discursos Paralelos. Themis Ortega Santos	89
El Currículo Como Proyecto Académico: sus Mitos. Psicología Iztacala. Zardel Jacobo	97

PRESENTACION

La Revista Colección Pedagógica Universitaria reúne en este número artículos relacionados con diversos aspectos de la problemática curricular.

Así, Alicia de Alba plantea algunas líneas de reflexión dirigidas a la apertura de aspectos de observación, problematización y conceptualización respecto a la noción de currículum donde se revisan las síntesis de elementos culturales, la propuesta político-educativa como aspectos inherentes. Se analizan también los aspectos estructurales-formales y procesuales prácticos de un currículum.

Lyle Figueroa de Katra analiza la perspectiva sociopolítica de la concepción curricular en las aportaciones de la Escuela de Frankfurt, especialmente en la "teoría crítica", en este contexto plantea reflexiones sobre el significado del hecho educativo y sobre la necesidad de repensar en procesos pedagógicos que favorezcan la construcción del conocimiento.

Julieta Valentina García analiza la problemática curricular como punto de articulación de diversas racionalidades: pedagógica y psicológica; escolar y científica y la relación racionalidad-sujeto.

Los trabajos de Alberto Cuervo y Miguel Angel Pasillas se refieren a la relación de los contenidos y el currículum. El primero, lo hace a partir de una breve revisión histórica acerca de la conceptualización de los contenidos, y el segundo, examina la procedencia del conocimiento transmitido por la escuela y algunos mecanismos que lo han convertido en contenido a enseñar.

Alfredo Tezoco Calderón hace un recuento de la evolución de la práctica profesional en el campo de la salud en México y su vinculación con la formación de profesionales en ese sector.

El artículo titulado *Maestros, Entrevistas e Identidad* forma parte de una investigación con ese título, realizada por Eduardo Remedi, Patricia Aristi, Monique Landesmann y Adelina Castañeda. En este número, por razones de espacio, se incluyen únicamente los antecedentes, *El Proceso de Desmitificación: lo Teórico-metodológico como Encuadre*, y el capítulo cinco del trabajo de investigación mencionado, titulado *Maestro, Curriculum e Institución*.

Este es un trabajo de interrogación a la identidad de una profesión. Se parte del supuesto de que el texto es vía de acceso a la identidad docente, "que el sujeto se constituye en prácticas discursivas". El análisis de interpretación se aborda por medio de una contrastación entre lo que dice explícitamente el maestro y lo que permitiría decir el discurso. Se utilizan como referente teorías de diferentes campos.

Los dos últimos artículos se refieren a las vicisitudes del curriculum y la docencia.

Themis Ortega plantea la existencia de un paralelismo entre el currículo (los avances en el estudio del mismo) y la práctica docente, y apunta algunas proposiciones para lograr un acercamiento entre ambos.

Zardel Jacobo reseña y analiza una interesante experiencia en la transformación y aplicación de un curriculum que nos muestra el largo y sinuoso camino entre lo planeado y lo vivido.

Themis Ortega Santos.

EN TORNO A LA NOCIÓN DE CURRÍCULUM *

Alicia de Alba **

El debate actual en el campo del currículum toca temáticas y problemáticas tales como; el currículum como práctica social; la diferenciación entre el currículum formal, el vivido y el oculto; la función social del currículum en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica, o bien, desde una perspectiva no sólo de reproducción sino de resistencia y lucha social así como de producción cultural, la importancia de llevar la investigación hacia una óptica de análisis centrado en la vida cotidiana, etc.

El campo del currículum se ha complejizado y en última instancia lo fundamental es advertir si esta complejización está funcionando como un obstáculo para comprender mejor los problemas que se encuentran en él y que son motivo del mismo; o bien si están permitiendo tanto el planteamiento de nuevos problemas, como una mejor comprensión de aquellos que han sido centrales en el debate curricular. Sea una cuestión o la otra nos encontramos con el problema de un nuevo lenguaje o de nuevos lenguajes que se incorporan al campo, que lo recomponen, que lo reconstituyen. Nuevos lenguajes que responden a la incorporación de nuevos paradigmas teóricos y epistemológicos.

La vieja discusión sobre la similitud o diferencia entre plan de estudios y currículum ha quedado rebasada y hoy el debate se centra más, en todo caso, en la pertinencia y factibilidad del campo mismo o en su virtual muerte o inexistencia. Muchos trabajos que se realizan en materia de investigación educativa bien pueden considerarse

* Las ideas que aquí se presentan se están trabajando por la autora en su tesis de maestría sobre Evaluación Curricular.

** Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) de la UNAM.

dentro del campo del curriculum o no, dependiendo de como se conciba al curriculum mismo.

De tal foma que, el debate en el campo obliga a una reconceptualización de la noción misma de curriculum.

El presente trabajo es un intento en esta dirección. En él se apuntan algunas líneas de reflexión [de corte epistemológico y construcción conceptual]¹ que permiten pensar al curriculum a partir de la complejidad que hoy presenta el campo. Se dirige más a la apertura de aspectos de observación, problematización y conceptualización en cuanto a la noción de curriculum, que al desarrollo de categorías y conceptos relativamente acabados². Esto es, se ubica fundamentalmente en una perspectiva de apertura hacia la problemática de la realidad curricular, que permita aprehender y delimitar ciertos aspectos de ésta, para llegar a la construcción de una noción de curriculum, que coadyuve a la superación de determinadas teorías y articulaciones conceptuales entre éstas, que han conformado y constituido la noción. Si bien es cierto, se pretende avanzar, como ya se señaló, en la tarea de construcción conceptual a partir de esta aprehensión-delimitación de aspectos centrales y significativos de la realidad curricular. Inicialmente se presenta un esbozo de la noción de curriculum sobre la que se pretende trabajar y enseguida se desarrollan los aspectos que en ella se delinearán. Si bien es fundamental señalar que tal desarrollo es en muchos casos incipiente o embrionario.

Noción de curriculum

Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada³ e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía⁴. Síntesis

- 1 Se está trabajando la idea de epistemologías desde una perspectiva de la totalidad, específicamente como ha sido desarrollada por Zemelman. Este autor lleva a cabo una diferenciación fundamental entre la perspectiva epistemológica de la totalidad y la construcción teórica. [Zemelman: 1987].
- 2 Desde la posición de Zemelman [Quien retoma y articula aportes de Marx, Kosik y Bloch, entre otros] la perspectiva epistemológica de la totalidad radica en una posición de apertura hacia la realidad que permite la delimitación-aprehensión de campos de observación y problematización, a partir de los cuales se puede iniciar una construcción teórica.
- 3 Aquí se está trabajando la noción de pensar, desde una perspectiva kantiana, esto es, como la facultad que tiene el hombre para generar ideas que le otorgan significado y sentido a la vida social (comunidad espiritual) y que en esta vida social se generan.
- 4 Se está trabajando la noción de hegemonía desde una perspectiva gramsciana en la cual ésta se piensa a partir de la reconceptualización de la noción de Estado. "(el) concepto de Estado, normalmente entendido como Sociedad política (o dictadura) (o dictadura, o aparato coercitivo para conformar la masa popular según el tipo de producción y la economía de un momento dado y no como un equilibrio entre la Sociedad política y la Sociedad civil (o hegemonía de un grupo social sobre toda la sociedad nacional ejercida a través de las organizaciones denominadas privadas, como la iglesia, los sindicatos, las escuelas, etc)" [Gramsci:1981;46].

a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación.

Acerca de la síntesis de elementos culturales que conforman la propuesta curricular.

Empezar a considerar este aspecto da la impresión en un primer momento, de encontrarse ante una enorme mesa en la cual se observan totalmente desordenadas las piezas de un magno rompecabezas.

En efecto, el curriculum es la síntesis de elementos culturales, esto es, de conocimientos, valores, creencias, costumbres y hábitos, que conforman una determinada propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan en él, no sólo a través de sus aspectos formales-estructurales, sino también, por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el curriculum formal se despliega, deviene práctica concreta.

Si bien, en un primer momento, esta síntesis de elementos culturales se nos presenta de manera caótica, esto se debe a su pertenencia a las distintas conformaciones culturales que actúan en una determinada sociedad, en un grupo, en una nación y entre las naciones. Su comprensión nos permite la posibilidad del análisis de esta diversidad y sus relaciones de hegemonía y resistencia en la conformación estructural y el devenir de un curriculum determinado.

Este carácter de síntesis, en muchas ocasiones contradictoria, nos permite comprender el por qué es difícil concebir al curriculum como un sistema congruente y articulado⁵, al tiempo que permite visualizarlo como una totalidad en cuya articulación se presentan las contradicciones, el juego de negociaciones e imposiciones. La síntesis implica el carácter de lucha (expresada de muy distintas maneras) que se desarrolla tanto en la conformación inicial de un curriculum como en su desarrollo y evaluación.

De tal forma que, si bien en un curriculum se incorporan los elementos culturales que se han considerado valiosos, esta consideración es la que sostiene o sostienen los grupos dominantes de una sociedad; sin embargo, en un curriculum se expresan, aunque ocupando diferentes espacios en los planos estructural-formal y procesual-práctico, los elementos culturales que logran incorporarse en dicha síntesis, pertenecientes a otros grupos socioculturales. En términos de Bourdieu [1970] el curriculum es un arbitrario cultural, sin embargo tal arbitrario está conformado por elementos

5 Este cambio en la noción de curriculum ha tenido implicaciones no sólo conceptuales sino metodológicas y técnicas de tal forma que han quedado superadas, entre otras, las nociones de congruencia interna y congruencia externa con las que se operó, por ejemplo, en la evaluación del plan de estudios de biología de la ENEP-Zaragoza [1980-1].

de diversas conformaciones culturales y su carácter es el de una estructura dinámica o relativamente estable [Lefevbre:1968] [Sánchez Vázquez:1968]

Acerca del curriculum como propuesta político-educativa

Se considera que el curriculum es una propuesta político-educativa en la medida en que se encuentra estrechamente articulado a él, o los proyectos político-sociales amplios sostenidos por los diversos grupos que impulsan y determinan un curriculum.

El carácter político del curriculum no se centra en una cuestión partidista.

En cada momento histórico, en el devenir de las distintas culturas y los pueblos, los distintos tipos de educación han intentado responder a las exigencias del proyecto político social amplio sostenido en cada caso. Si bien es cierto, que tal proyecto está sujeto a transformaciones y reformulaciones. Por ejemplo, al finalizar el siglo XIX y en los albores del XX, se sostenían dos proyectos político sociales amplios, aunque su base económica se perfilaba como común (la industrialización): el proyecto internacional del socialismo y el proyecto del progreso industrial de corte capitalista. El siglo XX ha sido la arena en la cual estos proyectos político-sociales han devenido en estructuras y prácticas sociales concretas y en estrecha vinculación con ellos se han desarrollado los sistemas educativos y los curricula que han formado a las distintas generaciones de este siglo.

Una de las características de este fin de milenio es la ausencia de proyectos político-sociales, que sean capaces de responder a los conflictos que vive el hombre hoy en día.⁶ Esta situación afecta al campo del curriculum y en cierto sentido dificulta el trabajo práctico, en la medida en que, el proyecto político-social es un paradigma central para el diseño y desarrollo de cualquier curriculum.

Esta ausencia de proyectos político-sociales amplios se advierte incluso, en el cambio de énfasis en cuanto a lo político, en la mayoría de las tendencias contemporáneas en el campo de la Filosofía en general y de las Ciencias Humanas y Sociales, en particular⁷.

Acerca de los intereses de los grupos y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular

Se ha afirmado que la síntesis de elementos culturales que conforma y determina un curriculum se constituye a través de un proceso de lucha entre los distintos grupos

6 Algunas ideas sobre esta temática se desarrollan en otro trabajo. [de Alba:1988].

7 Nos referimos aquí a las vertientes de indagación y elaboración conceptual que han dejado de lado el manejo directo y explícito de lo histórico-social y político, en el campo de la educación y específicamente del curriculum, tal como lo señala McLaren refiriéndose a posiciones contemporáneas englobadas en el postmodernismo "No estoy sugiriendo que la filosofía de la postmodernidad y los nuevos desarrollos en la teoría social no contengan sus momentos de transformación o que no estén sirviendo de manera laudable a fines políticos. Más bien, me estoy refiriendo tanto a la ausencia de una explicitación, bien definida y resuelta de una postura política en estos trabajos, como al desarrollo ahistórico general de estas nuevas aproximaciones" (McLaren:1986;390) (traducción mía).

y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular. De ahí que se piense que si bien, esta síntesis es un arbitrario cultural, se sostiene que dicho arbitrio cultural contiene de diversas maneras no sólo elementos del grupo dominante o hegemónico, sino también de los otros grupos o sectores sociales. Un caso claro para nosotros en cuanto a intereses de grupos y sectores en relación a un curriculum es la polémica que se observa en torno al curriculum de primaria en México, cuyo eje estructurante es el libro de texto gratuito, el cual se ve sujeto a constantes críticas que han ocasionado su revisión y modificación. En el centro de esta polémica se encuentra un problema de intereses encontrados en relación al carácter y orientación de la educación primaria.

Acerca de los intereses que tienden a ser dominantes o hegemónicos y los que tienden a oponerse o resistirse a tal dominación.

Este aspecto toca uno de los puntos más controvertidos hoy en día en el campo del curriculum, de la sociología de la educación; se refiere al carácter del curriculum en su relación con la función social de la educación.

Al respecto se había venido afirmando que el curriculum de la escuela actual fungía como reproductor del orden social imperante⁸. Desde esta perspectiva se privilegió en el análisis el carácter dominante o hegemónico del curriculum en las sociedades modernas y se dejó de lado la posibilidad de la presencia y desarrollo de elementos curriculares que se opusieron o resistieron a tal dominación.

Trabajos como el de Paul Willis [Learning to Labour:1977] y el de Michael Young [Knowledge and Control:1971], en el contexto de un movimiento intelectual que ha retomado elementos básicos de corte fenomenológico y ha llevado a cabo una crítica muy importante al marxismo ortodoxo [Escuela de Frankfurt, neomarxismo cultural de Raymond Williams], han permitido construir conceptualmente categorías para la comprensión de aquellos elementos inherentes al curriculum que no obedecen a la lógica de la dominación, de la hegemonía. Esto es, han sido la cuna conceptual de las hoy llamadas teorías de la resistencia, sustento de la Pedagogía Radical, cuyos representantes más destacados son Henry A. Giroux y Peter McLaren. Estas teorías se han esforzado por comprender el papel y las posibilidades de los elementos de resistencia en la conformación y desarrollo de los currícula actuales.

En México, se encuentran elementos conceptuales para la comprensión de propuestas curriculares que contienen aspectos de resistencia en algunos trabajos recientes sobre el curriculum de primaria [de Alba-Gutiérrez:1984] y el de Educación

8 En esta línea se encuentran las llamadas teorías de la reproducción o correspondencia. Entre sus exponentes más destacados se encuentran Bourdieu y Passeron [La reproducción 1970], Baudelot y Establet [La escuela capitalista en Francia 1971], Althusser [Los aparatos ideológicos del Estado 1974], Bowles y Gintis [La instrucción escolar en la América Capitalista 1976]. Un excelente análisis de estas posiciones reproductoristas es el llevado a cabo por Henry Giroux en su trabajo "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico" [1983].

Indígena [González Gaudiano et al:1984]; en cuanto a los currícula de Educación Superior, campo en el cual ha sido fecunda la reflexión y elaboración conceptual, se ha dejado de lado este aspecto, hasta este momento. Algunas investigaciones que se encuentran en curso se han centrado más en una óptica teórica reproduccionista.

Acerca de los mecanismos de negociación e imposición en la conformación y desarrollo de una propuesta curricular

En otro trabajo se ha afirmado que el contacto cultural, históricamente, ha sido conflictivo, desigual y productivo [de Alba-Gutiérrez:1984]. El campo del curriculum es un campo de contacto e intercambio cultural. En la conformación misma del curriculum, como se ha venido trabajando, se lleva a cabo una confrontación, una lucha, en la cual distintos grupos y sectores con intereses opuestos y contradictorios, luchan por determinar la selección de contenidos culturales que conformarán un curriculum, se arriba a la síntesis señalada, a través de mecanismos, en el contexto de tal lucha, de negociación e imposición.

En el centro de ésta, se observa un problema de poder. Depende de la relación de fuerza entre los distintos grupos y sectores el tipo de mecanismos que priva en un momento dado para la definición de un curriculum. En la medida en que los distintos grupos y sectores guardan una relación equilibrada de fuerza, se tenderá más a la negociación y en la medida en que alguno o algunos de éstos se encuentran en una situación de menor fuerza, se tenderá a la imposición por aquel que tenga una fuerza mayor.

El curriculum es entonces, una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder:

“Por poder hay que comprender primero la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema, o, al contrario, los corrimientos, las contradicciones que aíslan a unas de otras; las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales” [Foucault:1976;174].

Múltiples estudios en el campo de la educación y del curriculum en particular, se han centrado en el análisis del ejercicio y el desarrollo del poder; destacan los trabajos de Apple y de Giroux.

Acerca de los aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos de un curriculum.

Uno de los problemas más importantes en cuanto a la comprensión del campo del curriculum ha sido concebirlo sólo a partir de sus aspectos estructurales-formales,

esto es, de las disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las legislaciones que norman la vida escolar.

No obstante, como ya se ha señalado, el currículum no se constituye exclusivamente ni de manera prioritaria por sus aspectos estructurales formales, el desarrollo procesual-práctico de un currículum es fundamental para comprender tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas. En múltiples ocasiones, la presencia de elementos de resistencia en un currículum se observa en estos aspectos. Las particularidades de cada barrio, región, estado, se expresan con mayor fluidez y facilidad en los aspectos procesuales-prácticos que en los estructurales-formales. Es más, en múltiples ocasiones se observan contradicciones importantes entre unos y otros aspectos. Por ejemplo, en las comunidades rurales de México se festejan diversas fiestas que son significativas en una región del país y no en otra y que desde luego no están incorporadas en el calendario escolar. De tal forma que se da un alto índice de ausentismo en la escuela cuando se celebran éstas, pese a que en muchas ocasiones los maestros imponen severas sanciones. De esta manera, los alumnos y la comunidad en general están incorporando e imponiendo ciertos contenidos culturales que consideran válidos, afectando la vida cotidiana de la escuela.

Los aspectos procesuales-prácticos, se refieren pues, al desarrollo práctico del currículum, a su devenir.

Acerca de las dimensiones generales y particulares

“Dimensión significa -en términos generales- la demarcación de los aspectos esenciales y de los límites de un proceso, hecho o fenómeno” [de Alba-Viesca:1988;10], en el campo del currículum se consideran dos tipos de dimensiones que lo conforman y lo determinan: las generales y las particulares o específicas. Ambas dan cuenta de los aspectos esenciales del currículum al tiempo que señalan sus límites.

Las dimensiones generales se refieren a aquellas que conforman y determinan cualquier currículum, que le son inherentes. Las particulares o específicas se refieren a aquellos aspectos que le son propios a un currículum y no así a otros.

Las dimensiones se encuentran estrechamente interrelacionadas y, en gran medida, la comprensión del currículum radica en la comprensión de tal interrelación.

Dimensiones generales.

Se refieren a relaciones, interrelaciones y mediaciones que, de acuerdo al carácter social y político-educativo del currículum, conforman una parte constitutiva importante del mismo, éstas pueden explicitarse o no, dejarse de lado o tomarse en cuenta, sin embargo en todos los casos se encuentran presentes.

Una forma analítico-conceptual de concebirlas es la siguiente:

- dimensión social amplia (cultural, política, social, económica, ideológica).
- dimensión institucional.
- dimensión didáctico-aúlica.

Dimensión social amplia

Alude al conjunto de multideterminaciones que conforman la totalidad social, en donde los procesos educativos son parte de la misma.

Los esfuerzos por comprender a esta totalidad social han generado diversas ópticas teóricas, conceptuales, las cuales conceden énfasis a determinados aspectos de esta totalidad social, al tiempo que reconocen otros que a su vez son el centro desde otra perspectiva. De tal forma que en lo cultural está presente lo social, político, económico e ideológico, del mismo modo que en lo político, se advierte lo cultural, lo económico, etc. La categoría de totalidad implica el esfuerzo constante por pensar la realidad social a partir de su complejidad y sus multideterminaciones y no así la obligatoriedad de analizarla desde una única y exclusiva perspectiva teórica.

De ahí que, esta perspectiva social amplia sea comprendida y trabajada a través de diversos aspectos de la realidad, que conforman distintas perspectivas teóricas en el contexto de un plano epistemológico general, en el cual esta categoría de totalidad es fundamental.

Cultural

Se entiende a la "cultura como un plano general ordenador de la vida social que le da unidad, contexto y sentido a los quehaceres humanos y hace posible la producción, la reproducción y la transformación de las sociedades concretas," [Bonfil Batalla:1986;7].

Desde tal perspectiva todos los grupos humanos son productores y reproductores de cultura. El niño nace en un contexto cultural determinado y la visión inicial del mundo que va construyendo en su propia subjetividad corresponde a tal contexto cultural.

Las investigaciones educativas que han partido de una óptica cultural han realizado valiosos aportes en cuanto a la comprensión de lo cultural en los procesos educativos y en los procesos sociales en general. Específicamente, se han superado posiciones de corte racista y clasista, al comprobar que los tests construidos a partir de determinados códigos culturales occidentales dominantes, ofrecen dificultades serias para aquellos grupos de la población que manejan de manera preferente otros. Las investigaciones se han realizado aplicando pruebas en ambos sentidos, esto es, a grupos de población occidental, tests elaborados con otros códigos, en donde se observa que las deficiencias se encuentran en estos grupos en relación a aquellos que pertenecen a la cultura a partir de la cual se construye el test y viceversa. En esta línea es importante retomar la noción de contacto cultural [de Alba Gutiérrez:1984]; en donde se concibe a éste como un proceso histórico y social caracterizado por ser: conflictivo, desigual y productivo. Esto nos permite pensar en la síntesis cultural que conforma un currículum (concibiéndola tanto en el momento de constitución estructural-formal como en el desarrollo del mismo, como un contacto cultural) en el que está presente el conflicto, la interrelación desigual y sin embargo en el que se producen contenidos culturales, siendo la síntesis misma una producción cultural.

Producción cultural en la que se han erigido algunos elementos como dominantes y otros guardan un lugar de subordinación y resistencia. En otras palabras, un curriculum concebido como arbitrario cultural, indica que si bien contiene rasgos culturales hegemónicos, porta asimismo rasgos culturales opuestos, distintos, que son germen y expresión de resistencia.

Política

Todo proyecto educativo es un proyecto político en la medida en que implica una práctica humana, una praxis, es decir, acciones con sentido, dirigidas hacia determinados fines sociales.

De tal manera que ningún curriculum puede ser neutro y aséptico como lo han pretendido las posiciones de corte empírico-analítico. La educación es una parte sensible y neurálgica del tejido social, por tanto los diversos sujetos y sectores sociales se encuentran interesados en ésta y luchan porque la educación, específicamente en aquellos proyectos de su interés, sea congruente con su proyecto político.

La dimensión política es fundamental también en cuanto a la viabilidad de un curriculum.

Social

Nos encontramos en una sociedad compleja y contradictoria que se desarrolla tanto en relación con un proyecto social amplio hegemónico que contiene con otros proyectos sociales, como en el sentido de la presencia y la actuación de los diversos grupos y sectores que la componen, expresándose en ella diversas posiciones y concepciones que se desarrollan en el marco de presiones internas y externas, de acuerdo con las múltiples condiciones sociales, y que se traducen en cambios en el interior de los diversos sectores y grupos de la sociedad global. En cuanto a la dimensión social se sostiene en este trabajo la siguiente tesis: la educación no es en sí misma reproductora, conservadora o transformadora, el carácter que adquiere la función social de la educación está estrechamente vinculado con el o los proyectos socio-culturales y político-económicos desarrollados en el seno de la sociedad, tanto en sus momentos de constitución como en los de su consolidación, desarrollo y transformación.

Económica

Al aludir a la dimensión económica en el campo del curriculum es necesario referirla al problema de la determinación económica.

El determinismo económico ha ocasionado cierto reduccionismo en algunos análisis sobre la educación en general y la escuela en particular. En cuanto a las teorías de la reproducción el trabajo realizado por Bowles y Gintis [1971] está dedicado a la relación entre el aparato productivo, el mercado de trabajo y la escuela, en donde se considera que ésta forma -principalmente en cuanto a actitudes y conductas- de acuerdo a las exigencias del aparato productivo. Sin embargo, estudios recientes

[Willis:1977] ha demostrado que la dinámica escolar contiene un nivel mayor de complejidad, por lo que no sólo se la puede concebir en una relación determinante con lo económico.

En nuestro medio cabe señalar que los estudios referidos al mercado de trabajo o a la relación entre economía y educación son escasos. Si bien, algunos destacados investigadores en México se han dedicado de manera prioritaria a estudios en materia de Economía de la Educación, se considera que ésta es una dimensión importante que tiene que retomarse en el campo del curriculum, en donde la perspectiva de la totalidad social, permite estar atentos para no caer en reduccionismos economicistas, sin dejar de lado la importancia determinante de esta dimensión.

Ideología

Se parte de comprender a la ideología como "a) un conjunto de ideas acerca del mundo y la sociedad que: b) responden a intereses, aspiraciones o ideales de una clase social en un contexto social dado y que: c) guían y justifican un comportamiento práctico de los hombres acorde con esos intereses, aspiraciones o ideales" [Sánchez Vázquez:1976;292].

La dimensión ideológica es muy importante en la conformación y desarrollo de un curriculum en la medida en que contiene las formulaciones básicas que tienden a justificar el poner en práctica un curriculum, esto es, en la justificación misma de un curriculum se encuentran los elementos ideológicos que son una parte central del motor de dicho curriculum. Las perspectivas actuales de análisis del curriculum oculto se sustentan en gran medida en esta dimensión.

Dimensión institucional

La dimensión institucional es el espacio privilegiado del curriculum, toda vez que es en la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes) que conforman un determinada propuesta académico-política.

Es válido afirmar que la dimensión social amplia (cultural, política, económica, social e ideológica) se expresa y desarrolla en la institución escolar a través de mediaciones y particularidades.

La organización de tiempos y espacios, el manejo del contenido, la dinámica particular de relaciones y de trabajo, la jerarquía escolar, la burocracia en la institución escolar, la certificación, etc., son algunos de los tópicos más significativos en la dimensión institucional del curriculum.

Es importante concebir a la institución en relación a su fuerza instituida y a su capacidad instituyente.

Dimensión didáctico-aúlica

La dimensión didáctico-aúlica se refiere al espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de una propuesta curricular entre alumnos y maestros. En ella

son problemas fundamentales, la relación maestro-alumno, la relación con el contenido, el proceso grupal, el problema de la evaluación del aprendizaje y el programa escolar.

Dimensiones particulares o específicas

Se refieren, como ya se ha señalado a aquellos aspectos que le son propios a un determinado currículum y no a otros. En su relación con las dimensiones generales, las particulares o específicas determinan las características esenciales de un currículum. Estas dimensiones se refieren al nivel educativo, al tipo de educación, a la población a la que va dirigida el currículum, etc. De tal forma que, por ejemplo, si se trabaja sobre un currículum de educación básica para adultos, una de sus dimensiones particulares será la problemática de la educación para adultos. Estas dimensiones implican la comprensión teórica de estos aspectos particulares.

Acerca del carácter histórico y no mecánico y lineal, del devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas.

Cuando se habla de carácter histórico y no mecánico del currículum se está haciendo referencia a la complejidad misma de la práctica, la cual no puede entenderse como aplicación de lo estructural-formal, en la medida en que tiene sus propias particularidades, como lo hemos venido señalando. Esto es, el carácter histórico es el devenir curricular.

Niveles de significación

Se concibe a los niveles de significación como constructo-conceptuales que nos permiten pensar en el tipo de significaciones-constitutivas de la síntesis de contenidos culturales que determinan a un currículum, así como de aquellas que se van generando en su devenir histórico-social. Estas significaciones pueden ser implícitas o explícitas, directas, indirectas, manifiestas o latentes.

En particular, los estudios que se han realizado en los últimos lustros sobre el currículum oculto, se desarrollan, en gran medida en cuanto al análisis de los niveles de significación que operan en un currículum y de su interrelación⁹.

9 En cuanto a la idea de distintos niveles de significación es importante el trabajo de Derrida. "Hay datos que deben ser descritos en términos de estructura, otros en términos de génesis. Hay capas de significaciones que aparecen como sistemas, como complejos, como configuraciones estáticas en el interior de las cuales; por lo demás, son posibles el movimiento y la génesis, que deberán obedecer a la legalidad propia y a la significación funcional de la estructura considerada. Otras capas ora más profundas, ora más superficiales, se dan según el modo esencial de la creación y del movimiento, del origen inaugural, del devenir o de la tradición la cual exige que se hable acerca de ellos con el lenguaje de la génesis, suponiendo que haya uno, o que sólo haya uno" [Derrida:1966.126].

BIBLIOGRAFIA

- Althusser, Louis "Ideología y aparatos ideológicos del Estado" en *Filosofía como arma de la revolución*. México, Siglo XXI, 1974.
- Apple, Michael W 1982 "Educación y Poder". Madrid, Paidós Ibérica, S.A. 1987. 209 p.
- Apple, Michael W 1979 "Ideología y Currículo". Madrid, Akal S.A. 1986. 224 p.
- Bonfil Batalla, Guillermo "Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema de control cultural" en la cultura popular. 4a. ed. México, Remia, S.A. 1984. 145 p.
- Bourdieu, Pierre y Jean Claude Passeron. 1970 *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona, Laia, 1972, 285 p.
- Bowles, Samuel y Herbert Gintis. 1976. *La instrucción escolar en la América Capitalista*. México, Siglo XXI, 1981. 377 p.
- Derrida, Jacques 1966 "Génesis y estructura y la fenomenología" en *Las Nociones de estructura y génesis Tomo I Proceso y estructura*. Filosofía. Fenomenología y Psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina, Nueva Visión, 1975. 192 p.
- de Alba, Alicia y Margarita Gutiérrez 1986 "La Pluriculturalidad en la Escuela Primaria Mexicana" en *Estudios y Proyectos SEP*. México 1986. 101 p.
- de Alba, Alicia 1988 "Algunas reflexiones sobre el carácter de los currícula universitarios en México, ante los retos del siglo XXI" Trabajo presentado en el Foro Nacional, La formación de profesionistas ante los retos del siglo XXI Guadalajara, Jal. Jal. mayo 1988.
- de Alba, Alicia, Martha Viesca y otros. 1988 "Ecología en los libros de texto de la escuela primaria" en *Cero en Conducta*. Año 3 No. 10 México, D.F. Enero-Febrero 1988.
- Foucault, Michael 1976 "Método en *Historia de la sexualidad I* publicado en francés en 1976, La versión española es de siglo XXI, México D.F. 1978, Tr. de Ulises Guiñazo. El discurso del poder, 2a. edición. México, D.F. Ediciones. 1984 (Serie construcciones) 245 p.
- Giroux, Henry 1988 *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Granby bergin & Garvey, 1988. 249 p.
- Giroux, Henry "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico"
- González Gaudiano, Edgar y otros autores 1984 *Bases Generales de la educación indígena*, S.E.P. México 1984.
- Gramsci, Antonio 1981 *La Alternativa Pedagógica*, Barcelona Fontamara. 1981, 251 p.
- Lefebvre, Henry "Forma, función y estructura en 'El capital'" en *Estructuralismo y Marxismo*. México, Grijalbo, 1970. (Enlace Grijalbo)
- McLaren, Peter "Postmodernity and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve", en *Educational Theory*, Vol. 36, No. 4 (fall 1986), pp 389-401.
- Sánchez Vázquez, Adolfo "Estructuralismo e Historia" en *Estructuralismo y Marxismo*. México, Grijalbo, 1970 (Enlace Grijalbo).
- Zemelman, Hugo. *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Universidad de las Naciones Unidas. Colegio de México. México, 1987. 229 p.

HACIA UNA NUEVA CONSTRUCCION CURRICULAR. ALGUNAS REFLEXIONES *

*Lyle Figueroa de Katra ***

Una rápida visión de la realidad educativa en nuestro contexto nos informa de diversas tendencias curriculares. En este trabajo, básicamente nos referimos a los aportes de la Escuela de Frankfurt y a algunos planteamientos de Stenhouse. Podría decirse que desde los finales de los sesentas hasta los setentas predomina en Latinoamérica aquel discurso curricular, en el cual la vital preocupación es estructurar el currículo previamente, con base en un conjunto de normas y procedimientos que garanticen la consecución de sus metas y objetivos. Su enfoque se centra especialmente en aspectos técnicos; en consecuencia, descuida las condiciones históricas, políticas, éticas, de toda acción educativa; la dialéctica que sustenta la estructuración del sujeto inserto en un contexto sociológico, la unidad subjetividad-objetividad del proceso de cognición.

Es de destacar el impacto que alcanza esta propuesta. La concepción curricular de Tyler difundida desde 1949, aún está vigente en muchas instituciones educativas. Los trabajos de Doll, Johnson, Taba, etc., si bien presentan otros matices, fundamentalmente continúan con la lógica instaurada por dicho autor.

Desde mediados de los setentas, se genera un cuestionamiento a la propuesta tecnocrática. La discusión curricular se enmarca en una perspectiva sociopolítica. En Latinoamérica y particularmente en México, se intensifica el debate en esta perspectiva en determinados sectores del ámbito educativo, especialmente en algunas universidades. Hay avances significativos en el discurso crítico; pero aún falta

* Ponencia presentada en el Seminario "Currículo y formación de Profesores" - Universiada 1989 - U.V. Xalapa, Ver.

** Investigadora del Centro de Investigaciones Educativas del I.I.H., Universidad Veracruz

consolidarlo en un nivel de integración teoría-práctica y de mayor proyección en todos los niveles del sistema educativo.

El trabajo de Eggleston ("Sociología del currículo" y especialmente la "Teoría crítica" gestada en la Escuela de Frankfurt, (Marcuse, Adorno, Habermas) constituyen apoyos conceptuales en este debate. Giroux, uno de los seguidores de dicha Escuela es quien más orienta su discurso a la problemática educativa y curricular. Justamente, en referencia a la "Teoría crítica", afirma: "De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, la comprensión de la naturaleza de la teoría ha de comenzar con la aprehensión de las relaciones que existen en la sociedad entre lo particular y el todo, lo específico y lo universal... La escuela de Frankfurt... estableció el fundamento dialéctico que hace posible la comprensión de las mediaciones existentes entre las instituciones y las actividades de un lado, y las fuerzas determinantes y lógicas que modelan a la totalidad social más amplia, de otro; lo que es indispensable para la comprensión de la interacción entre el sistema escolar y la sociedad dominante".¹

Podría considerarse como núcleo fundamental de esta teoría, su trabajo por rescatar y dar énfasis a la concepción de la educación desde un marco de síntesis global en el cual lo ideológico, lo filosófico, lo político, lo social, lo pedagógico se encuentran interdisciplinariamente para proporcionar una explicación fundamentada del proceso educativo. En esta línea, la educación, la escuela, el currículo, asumen su carácter de partes constitutivas del sistema socioeconómico. La interacción dialéctica sella esta estructuración. Por tanto, los diversos elementos y procesos del hecho educativo sólo podrían explicarse en el marco global de un contexto sociohistórico en el cual están íntimamente relacionados la ideología, el poder, el conocimiento, los intereses filosóficos, políticos, etc. En este marco, en la construcción curricular, se encontrarían elementos para una mejor comprensión de los mecanismos que se manejan para establecer determinadas relaciones entre un sistema social dominante y un sistema educativo para conservarlo; así como también los espacios para generar aquellos medios que podrían propiciar cuestionamiento a lo establecido, cambio, transformación.

Por otra parte, en la "teoría crítica" se trata de recuperar el carácter subjetivo e intersubjetivo del proceso de cognición. No es válido su tratamiento meramente objetivo, como algo externo que se impone, divorciándolo de su significado humano. El conocimiento debería constituirse en "...un proceso autoformativo para generar un conjunto de significados propios... el conocimiento no es simplemente lo que rodea a una realidad externa, es mucho más importante el autoconocimiento orientado hacia el entendimiento crítico y la emancipación... Desarrollar un modelo de currículo que cultive el discurso teórico crítico acerca de la calidad y propósito de la escolaridad y la vida humana..."²

1 GIROUX, Henry. *Pedagogía Radical*. Traducción de Dagmar Zibas. Editora Cortez: autores asociados. Sao Paulo. 1983. pp. 10 y 15.

2 GIROUX, Henry. *Hacia una nueva sociología del currículo*. En: *Educational Leadership*. 1979. Washington, p. 15. Traducción de H. Rojas.

El conocimiento no tendría justificación si no se orientara al desvelamiento de la realidad, a la lucha por una sociedad más justa. Por esto, Giroux nos expresa "...la teoría crítica contiene un elemento trascendente: el pensamiento crítico se torna en la precondition para la libertad humana... la teoría crítica toma partido abiertamente en la lucha por un mundo mejor".³ Y Horkheimier señala: "Su finalidad es la emancipación del hombre de la esclavitud".⁴

Esta concepción implica construcción crítica del conocimiento; reconstrucción teórica. Es indispensable la autocrítica para explicitar el marco normativo en el cual se inscribe la teoría, los intereses que en ella subyacen. En este sentido, la teoría adquiere una dimensión profundamente política.

El pensamiento crítico, supera la visión positivista en la investigación social. No podría reducirse a la verificación, a la empiria. Enfatiza el carácter procesal, histórico de la investigación y del conocimiento. Favorece la formación de la conciencia sobre la propia realidad del sujeto y de su entorno social. Permite buscar formas de reestructuración para la propia historia y la cultura, rescatando incluso lo más significativo de la sociedad dominante.

Tal pensamiento al penetrar en los modos de interacción social, permitiría advertir que la dialéctica de interrelación incide profundamente en la vida de cada individuo, evidenciando el profundo vínculo entre lo histórico, lo social, lo psicológico; entre la ideología, el poder, el conocimiento, etc.

Es de destacar la relevancia que la Escuela de Frankfurt otorga a la dimensión ética del hecho educativo: "La base para un nuevo modo de currículo debe ser tan profundamente histórica como crítica... debe abandonar la pretensión ideológica de ser libre de valor... Tendrá que subordinar intereses técnicos a consideraciones éticas... Las escuelas... en esencia no son cosas, sino manifestaciones concretas de reglas específicas y relaciones sociales. La naturaleza de su organización está basada en el valor. De manera similar, el diseño de currículo, su instrumentación y su evaluación siempre representan patrones de juicio acerca de la naturaleza del conocimiento, de las relaciones sociales del salón de clases, y la distribución del poder. Ignorar esto es perder de vista los orígenes y consecuencias del sistema de creencias que guía el comportamiento de uno en la situación escolar."⁵

Estos planteamientos, nos remiten a una profunda reflexión sobre el porqué y para qué educarse; ¿qué significa el hecho educativo? ¿cuál es su naturaleza, su razón de ser? ¿qué repercusiones tiene en la vida?...etc., etc. Interrogantes que implican todo un conjunto de elementos ideológicos, filosóficos, sociológicos, etc. En los cuales a su vez, subyace lo axiológico y que es vital analizarlos en el contexto teórico y práctico del currículo; pues es en la acción curricular concreta en la que se confrontan y se van perfilando las diversas dimensiones del hombre: mental, social, afectiva, ética.

Otro elemento significativo en el análisis de Giroux, es el referente a las condiciones peculiares de las personas o de los grupos para los cuales se construye el currículo:

3 GIROUX, H. *Pedagogía Radical*, p. 17.

4 *Ibidem*, p. 18.

5 GIROUX, H. *Hacia una nueva sociología del currículo* pp. 8 y 15.

“Los modelos de currículo deben dirigirse a las experiencias personales concretas de grupos culturales específicos y de las poblaciones... el currículo debe ser profundamente personal. Pero en el sentido sólo de que reconoce la singularidad y necesidades del individuo como parte de una realidad social específica”⁶

La construcción curricular, a su vez debería basarse en un serio y consistente estudio de la realidad educativa en la cual operará; en las necesidades y aspiraciones académicas de su personal. Esto contribuiría a generar una dinámica de trabajo centrado en el desarrollo de la conciencia histórico-social para encontrar no sólo explicaciones del porqué de determinada situación personal, social, política; permitiría descubrir caminos, construir nuevas opciones en una perspectiva de flexibilidad, apertura, diversificación. El docente podría estructurar su práctica según sus condiciones y posibilidades, las de sus estudiantes y del contexto social.

Los diversos aspectos considerados para un nuevo modo de construcción curricular abren vetas profundas para la reflexión y análisis sobre la práctica educativa social y política. Se encuentran elementos que hacen repensar en mejores formas de interrelación escuela-sociedad; docencia-investigación-servicio; muchos de estos elementos ya se tratan de aplicar especialmente en algunas universidades; pero pareciera que aún se está lejos de lograr la concordancia entre la teoría y la práctica, de tal modo que pudiera desarrollarse la acción educativa con un enfoque unitario, integrador, sin descuidar sus diversos elementos, sus niveles de interrelación; implicaciones, posibilidades, limitaciones. Tan importante es considerar quién aprende, como también qué, cómo, porqué, para qué y en qué contexto. El énfasis parcializado en alguno de estos elementos podría causar más problemas que avances.

Todo esto hace pensar en la necesidad de profundizar los estudios pedagógicos en todos sus aspectos, no sólo en el cognitivo. El análisis de las intermediaciones afectivas, sociales, éticas, es indispensable. El campo de los sentimientos, aspiraciones, actitudes, en su proyección educativa y social aún tiene mucho por investigar y descubrir.

Convendría repensar en procesos pedagógicos que pudieran favorecer realmente, la construcción del conocimiento, el desarrollo de actitudes, de capacidades que no sólo llegasen a la explicación e interpretación de los hechos, situaciones, fenómenos. Tendrían que traspasar este nivel para alcanzar el de la práctica y operar para el cambio y la transformación.

En este marco, los procesos pedagógicos requerirían constituirse en objeto permanente de análisis si de veras se pretende mejorar la acción educativa. Por esto, el énfasis en el estudio, en la investigación de la propia práctica docente, cobra vital significado en la reflexión curricular en los últimos años.

Giroux, también insiste al respecto cuando nos expresa: “Los educadores radicales deben desarrollar teorías de la práctica, mas bien que teorías para la práctica”.⁷

6 *Ibidem*, p. 15.

7 GIROUX, Henry. “La educación pública y el discurso de la crisis. El poder y el futuro”, p. 17.

En otro contexto académico, (Inglaterra) el discurso curricular de Stenhouse comienza a difundirse especialmente en el mundo educativo español y latinoamericano. Sus ideas, concebidas a partir de su propia práctica, reafirman el debate curricular vigente y proporcionan otros elementos que podrían enriquecerlo. No es que deba imitarse modelos o paradigmas nacidos en otra realidad. Se hace necesario alimentar y realimentar el trabajo educativo a través de una permanente problematización teoría-praxis en una perspectiva de crítica y creación.

Para Stenhouse, es posible el desarrollo del currículo en la medida en que los profesores lo experimenten e investiguen en su práctica. Por tanto, el carácter prescriptivo, estático del currículo se anularía para asumirlo como proyecto, como "especificación hipotética", dinámica, cuyos procesos posibilitarían generar y construir el conocimiento, la teoría pedagógica. El curriculum se constituye así en el eje vital de la experimentación en el aula y por ende en el medio de desarrollo de alumnos y de docentes.

En este marco, currículo, investigación y formación de profesores se forjan y consolidan en procesos dialécticamente interrelacionados, a partir del mismo currículo como instancia integradora de tal unidad procesal. Leamos al autor: "Mi concepto de la investigación y del desarrollo del curriculum se basa en la proposición según la cual todos los currícula son verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza del conocimiento y de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje. La función de la investigación y del desarrollo del curriculum consiste en crear currícula cuyas conclusiones resulten articuladas y explícitas y queden, por tanto, sometidas a evaluación por parte de los profesores. Tales currícula son medios en los que las ideas se expresan en formas que las hacen comprobables por los profesores en los laboratorios que denominamos aulas"⁸.

El énfasis está en el carácter abierto del currículo, en la comprobación, en el constante interrogar de la realidad; el reto: hay que pensar, experimentar, producir, repensar, todo lo cual implica un meticuloso y serio trabajo docente. Se hace necesario imaginar nuevas ideas y supuestos pedagógicos que habrían de comprobarse en una práctica consistente y rigurosa.

El trabajo curricular tradicionalmente centrado en el alumno, en la propuesta de Stenhouse se desplaza al plano de la construcción del conocimiento, núcleo de la acción curricular, para favorecer la formación de los actores del aprendizaje: maestros y estudiantes. "Afirmo que aunque la educación se interese inevitablemente por la transmisión de destrezas y de información, su esencia consiste en proporcionar acceso al conocimiento como un medio y una disciplina de reflexión."⁹.

En la confrontación curricular, se generarían los procesos cognitivos que trascendiendo el nivel de información tratarían de comprender la realidad. La comprensión en términos de encontrar, de descubrir razones explicativas de los fenómenos o problemas en estudio; razones sustentadas en criterios y principios concordantes con

8 STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata, S.A., Madrid, 1987, p. 100.

9 *Ibidem*, p. 121.

los postulados epistemológicos. No interesa tanto la adquisición del conocimiento como tal. Lo importante es su naturaleza formativa.

Tal vez lo más significativo y valioso del trabajo de Stenhouse sea el modo cómo podría relacionarse las ideas con la realidad; teoría-práctica. Por supuesto, esto implica una reconceptualización no sólo de los aspectos curriculares. La investigación educativa asume el sentido de investigación-acción en términos de experimentación del currículo, así como de los resultados obtenidos por los investigadores en el campo de la educación. Por esto afirma el autor: "...la cualidad única de cada clase escolar supone que toda propuesta -incluso a nivel escolar- precisa ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase. El ideal es que la especificación del currículum aliente una investigación y un programa de desarrollo personales por parte del profesor, mediante el cual éste aumente progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza.

Para resumir las consecuencias de esta postura: Toda investigación y todo desarrollo bien fundamentados del currículum, ya se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, de un grupo de trabajo en un centro de profesores o de un grupo que actúa dentro de la estructura coordinadora de un proyecto nacional, estarán basados en el estudio realizado en clases escolares. Descansa, por tanto en el trabajo de los profesores.

No basta con que haya de estudiarse la labor de los profesores: necesitan estudiarla ellos mismos."¹⁰

10 *Ibidem*, p. 134.

BIBLIOGRAFIA

- DIAZ BARRIGA, A. *Ensayos sobre la problemática curricular*. Ed. Trillas, México, 1986.
- FIGUEROA SEVILLANO, Lyle. La dimensión político-social en la formulación de programas. En: *Rev. Colección Pedagógicas # 9*. CIE. Universidad Veracruzana, 1980.
- GALANGIRAL, Ma. Isabel y MARIN MENDEZ, D. Elena. (Coordinadoras). *Investigación para evaluar el currículo universitario*. UNAM. Ed. Porrúa. México, 1988.
- GIMENO SACRISTAN, T. *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata, Madrid, 1988.
- GIMENO SACRISTAN, T. Y PEREZ GOMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ed. Akal. Madrid, 1989.
- PANSZA, Margarita. *Pedagogía y currículo*. Ediciones Gernika. México, 1987.
- SPRING, J. *Introducción a la educación radical*. Ed. Akal. Madrid, 1987.
- SHARP, R. *Conocimiento, ideología y política educativa*. Ed. Akal. Madrid, 1988.
- STEN HOUSE, L. *Investigación u desarrollo del currículo*. Ed. Morata. Madrid, 1984.
- STRIKE, K. Y EGAN, K. *Ética y Política Educativa*. Ed. Narcea. Madrid, 1981.
- ZABALZA, M. A. *Diseño y desarrollo curricular*. Ed. Narcea. Madrid, 1988.

EL PROBLEMA CURRICULAR COMO PUNTO DE ARTICULACION Y REPRODUCCION DE DIVERSAS RACIONALIDADES *

Julieta Valentina Garcia Mendez **

Introduccion

Para el desarrollo de este trabajo partimos de los principios básicos siguientes:

- 1.- La problemática curricular es resultante de la relación compleja entre un planteamiento curricular y el quehacer curricular, o más ampliamente del trabajo pedagógico.
- 2.- El debate racionalista ha acompañado a la historia de la humanidad, más específicamente a la historia de la civilización. Debate en el que la educación y con ella la escuela necesariamente quedan inscritas.
- 3.- El planteamiento curricular es el vértice de articulación y reproducción de racionalidades que provienen de diversos campos (sociológico, epistemológico, entre otros). Articulación y reproducción que tienen a su vez expresiones en ese quehacer pedagógico, quehacer que les imprime su negatividad creadora.
- 4.- La fuerza de convocatoria del planteamiento curricular está dada por el eje de racionalidad que lo constituye, y que interpela a sectores específicos que a su vez constituyen expresiones curriculares sostenidas en los trabajos cotidianos.
- 5.- La problemática curricular aparece entonces como punto de articulación y reproducción de diversas racionalidades. Esta problemática se genera bajo un

* Ponencia presentada en el Foro sobre nuevas tendencias curriculares. ENEP-Iztacala-UNAM. Nov-1987

** Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas y currículo. ENEP-Iztacala-UNAM.

principio de racionalidad que es propio del curriculum. Racionalidad curricular que aparece tamizada por la lógica de la escuela.

La lógica de la escuela reproduce, reorganiza y reconstruye lo que le viene de afuera, siguiendo con ello los preceptos de la filosofía del "re" que consigna Bachelard (1976) en *El compromiso racionalista*.

Así, por un lado, el planteamiento curricular como punto de articulación es dinámico, es punto de reproyección y reproducción de racionalidades. En ese sentido el curriculum es texto y contexto.

Y por otro lado, el propio debate racionalista se instaura en la problemática curricular bajo la lógica de fines y medios.

Categorías de Análisis

Como dije antes, el debate racionalista acompaña a la historia de la civilización. El proceso civilizador, que en términos generales es un quehacer pedagógico, es la transmisión de valores culturales de una generación adulta a una generación joven y encuentra hoy su espacio privilegiado en la escuela.

Sin ánimo de una revisión histórica de la noción de racionalidad, vale mencionar que ésta se encuentra en el vértice de las siguientes disyunciones generales.

1.- Individuo vs sujeto. Como tránsito necesario -como indica Pascal- de la bestia al ángel (Durkheim).

Citando a Berlin, podemos decir que:

"lo que le es común a todos los pensadores racionalistas es la creencia de que sólo hay un verdadero método, o combinación de métodos; lo que no puede ser contestado así no puede ser contestado. La implicación de esta suposición es que el mundo es solo un sistema que puede ser descrito y explicado por el uso de métodos racionales; con el corolario práctico de que si la vida del hombre tiene que ser organizada un tanto y no dejarla al caos y al juego de la suerte y de la naturaleza incontrolada, entonces sólo puede ser organizada a la luz de tales principios".¹

2.- Barbarie vs civilización. En tanto que la historia de la humanidad no es la historia del individuo, le corresponde a la pedagogía instaurar en el individuo la historia de la humanidad.

3.- Conocimiento vulgar (el del hombre común) vs el conocimiento científico (adquirido por el método científico).

Esta necesidad de separar conocimiento vulgar y científico:

"se conecta en línea directa con una tradición central en el pensamiento occidental que se remonta por lo menos a Platón. (...) Me parece que descansa por lo menos en tres suposiciones: a) que cada pregunta genuina tiene una respuesta verdadera y sólo una: todas las demás son falsas (...); b) el método que conduce a las soluciones correctas a todos los problemas genuinos es racional en carácter y en esencia es, si no la aplicación

1 Berlin, *Contra la corriente*, p. 145

detallada, idéntico en todos los campos; c) estas soluciones, sean descubiertas o no, son verdaderas universal, eterna e inmutablemente: verdaderas para todos los tiempos, todos los lugares y todos los hombres..."²

4.- Filosofía y Ciencias Naturales vs las Humanidades. Este divorcio aparece ante la necesidad de:

"derivar la estructura de las ciencias naturales de un solo grupo integrado de principios o reglas claras que si se aplican correctamente, hacen posible un indeterminado progreso posterior en el desentrañamiento de los misterios de la naturaleza."³

Estas disyunciones generales, atraviesan el curriculum que, a su vez, instaura nuevas disyunciones:

1.- La organización de la vida del hombre es un corolario práctico que es donado a la pedagogía como su función, así la pedagogía pasa a ser disciplina menor por ser práctica.

Como hecho positivo la pedagogía describe y prescribe. Su carácter es práctico y normativo, su método es racionalista.

Como disciplina marca su dependencia con la filosofía, la ciencia y la ética, a través de un proceso de asunción de su tarea de comunicación de los valores legitimados socialmente, por una filosofía contemplativa, bajo un método racional que, a su vez, constituye el valor central de la ciencia; e inculcando en el sujeto el compromiso con los valores éticos que le permitan:

"La pedagogía se ha comprometido a ocuparse de la formación del hombre y del niño y de difundir científicamente ideales y valores"⁴

Filosofía, ciencia y ética marcan los fines curriculares y valores escolares expresados en el planteamiento curricular que gracias a ello, adquiere status. Llamamos la atención sobre una "y" disyuntiva que enlaza el curriculum y sistema de enseñanza. Con esta "y" se establece una relación contradictoria: el planteamiento curricular indica los fines pero no el modo de operar. Así, el planteamiento curricular instaura nuevamente un modelo de profesor que a priori deslegitima la práctica docente.

En este punto conviene marcar que la formación docente formal se finca en la deslegitimación de las prácticas y los procesos formativos virtuales, para poder legitimar su propia acción, para poder justificar su intervención.

Esto significa, que los espacios de acción del curriculum y la formación docente están ubicados:

- 1.- En el espacio que media individualmente entre el *SER* y el *DEBER SER*;
- 2.- En su compromiso racionalista, en tanto asume y promete poner a salvo al hombre del caos de la naturaleza: de la suya y la del medio que lo rodea.

Pero, como apuntábamos al principio, la racionalidad es el vértice del divorcio entre ciencias naturales y humanidades. Estas últimas obtuvieron la nominación de ciencia al incorporar el método racional como vía de construcción de su objeto de

2 BERLIN, Op. cit. p. 145

3 BERLIN, Op. cit. p. 144

4 BROCOLI, *Marxismo y educación*, p. 40

estudio, a partir de que se advirtieron los progresos más notables de las matemáticas y la física.

Esta tendencia a la unificación interpela a aquéllos que:

“creían que las construcciones de la razón y de la ciencia, de un solo sistema que lo abarca todo, que pretendiera explicar la naturaleza de las cosas e ir más allá y dictar a la luz de todo esto, lo que uno debería ser, hacer o creer, fueran en alguna forma restrictivas, un obstáculo para su propia visión del mundo, cadenas sobre su imaginación, sus sentimientos o su voluntad, una barrera para la libertad social y política”⁵

Las ciencias de la educación y la psicología optaron:

Las primeras por hacer aparecer a la escuela como campo de aplicación y de instrumentación de los fines legitimados socialmente.

La escuela aparece como espacio privilegiado de reproducción del arbitrario cultural (en el sentido que lo trabajan Bourdieu y Passeron), naturalizado por la vía de la repetición y el habitamiento. La asistencia a la escuela, como socialización secundaria, sí ofrece la posibilidad de control social de los resultados de la inculcación del arbitrario cultural y del método utilizado para tal inculcación.

Tal reproducción finca sus principios básicos en el uso de un método para la elaboración del planteamiento curricular que ofrece, entre otras ventajas, la posibilidad de planear, ordenar, medir y cuantificar e interpelar a los agentes de la educación.

La psicología, optó por adoptar y adaptarse al método científico (de corte racionalista), que le permitiera la entrada a la escena educativa por dos vías:

1º: Como cuantificadora de la asunción del arbitrario cultural, y como elemento normativo en tanto instauro el perfil del *deber ser* al que el sujeto debe aspirar, aproximarse paulatinamente. Elabora secuencias, ordenamientos, delimitaciones, taxonomías del arbitrario cultural a fin de que el sujeto pueda, progresivamente, interiorizarlo.

2º: Como contenido curricular a nivel de educación superior, estructurada bajo la racionalidad que le permitió erigirse como ciencia: como psicología experimental con un deslizamiento del método racional de la física y las matemáticas, la química y la biología.

Ambas, la pedagogía (ahora bajo el nombre de ciencias de la educación) y la psicología (ahora como ciencia experimental) construyen su cuerpo teórico con los fragmentos y las miradas que las ciencias de mayor estatuto les dispensan.

La problemática curricular, en tanto acción pedagógica, alberga un problema instrumental y metodológico de su propia estructuración, lo que a su vez implica una propuesta pedagógica que va a configurar su base teórica.

Alberga también la expresión y representación de un contenido o área de contenidos especializados que será la fuerza de convocatoria a sectores específicos de la

5 BERLIN, *Op cit*, p. 146

sociedad; de ahí la importancia de que aparezca bajo el orden de la racionalidad. El sector específico del que habla este trabajo es el área de la salud.

En cuanto a representación del contenido en la problemática curricular, queda involucrado el problema del lenguaje como elemento que sostiene la producción racional de los universos simbólicos.

El problema curricular también implica al sujeto particular, que sostiene con su práctica cotidiana, el planteamiento curricular a partir de la interpelación que éste ejerce sobre los integrantes de los diversos sectores institucionales. Configurando a partir de este sostenimiento cotidiano, puntos de fuga que le dan una perspectiva múltiple al cuadro de la escena educativa. Este planteamiento se encuentra explicitado bajo la noción de trayectoria docente y los procesos formativos formales.

En esta parte del trabajo nos permitiremos esbozar los niveles de articulación de algunos de estos elementos; lejos de clausurar la discusión sobre tal articulación, abre líneas de discusión y análisis ulteriores.

Eje 1. Racionalidad pedagógica - racionalidad psicológica.

La problemática curricular articula la racionalidad pedagógica de reproducción e inculcación del arbitrario cultural, en un espacio relativamente autónomo como la escuela, bajo procedimientos que le son propios: mecanismos de ocultamiento de la violencia simbólica y de la inculcación de un arbitrario cultural dominante (cfr. Bourdieu y Passeron); la búsqueda de la uniformidad, la habituación, la incorporación de una ritualidad específica, la dosificación del tiempo y la acción (cfr. Jackson) y la búsqueda del desempeño eficaz del rol, el puesto y la función (cfr. Postic).

Y la racionalidad psicológica en el sentido de conocer mejor al individuo para poder intervenirlo y con ello hacer eficiente la reproducción e inculcación a partir de la asunción del sujeto del arbitrario cultural dominante y la renuncia a su propio arbitrario cultural.

Ambas racionalidades, la pedagógica y la psicológica comparten algunas peculiaridades de su desarrollo.

“Por supuesto que la historia de las ciencias es un soberbio museo: y es absolutamente necesario, desde el punto de vista pedagógico, hacer pasar a las mentes jóvenes por etapas que están totalmente superadas”⁶

El planteamiento curricular fundamentado en el método racional -como el que propone Tyler en *Principios básicos del currículo*- se instaura y constituye el espacio del SER en relación al DEBER SER.

La escuela, sea cual sea su espacio y su tiempo, debe tomar los fines que perseguirá, de la filosofía, la ciencia y la ética (DEBER SER). Considerando desde un punto de vista psicológico las características de los niños y adolescentes (SER).

Esas características no son las del sujeto, son las de su mayor o menor acercamiento a las características que debe poseer tipificadas por la psicología.

“Con el propósito de establecer las bases para la elección de los objetivos primordiales en un programa de estudios deberán realizarse las investi-

6 BACHELARD, *opus cit.*, p 90-91

gaciones necesarias que permitan identificar esas carencias o necesidades de la educación. Los trabajos que se realicen con tal fin contarán con dos partes tendientes primero, a establecer la situación actual del educando y segundo, a comprobar esa situación con las partes aceptables que permitan ubicar las carencias y las necesidades”⁷

Los objetivos en el planteamiento curricular aparecen como los espacios limitados, organizados, seleccionados, bajo una taxonomía que el sujeto-alumno debe ir recorriendo para aproximarse a la meta, aproximarse al DEBE SER aunque nunca lo toque.

“Los objetivos propuestos son algo más que conocimientos, técnicas o hábitos; abarca modos de pensamiento o interpretación crítica, reacciones afectivas, interés, etc.”⁸

Eje 2. Racionalidad escolar - racionalidad científica.

La problemática curricular también articula estas dos racionalidades, la de la escuela como institución centrada en la reproducción del saber y la de la ciencia como productora del saber, de las configuraciones legitimadas, creándose con ello una paradoja:

Mientras que en el orden de lo social, la ciencia y sus productos, por la efectividad que han demostrado, ocupan un lugar privilegiado de reconocimiento y legitimación que les ha concedido incluso poder social y político, en el orden de lo escolar, dicha ciencia y su método se deslizan como contenido curricular, que, en aras de una comunicación, se somete a los procedimientos didácticos de:

“secuencia, amplitud y delimitación en función de la estructura cognoscitiva tanto del enseñante como del alumno”⁹

Es decir, tales producciones científicas se someten al estatuto de la disciplina que una vez menospreciaron por ser práctica. Sin embargo el compromiso racionalista del que habla Bachelard establece que:

“No se organiza racionalmente sino lo que se reorganiza -y añade- Y bien no tengo pena en declararlo como un carácter fundamental: el racionalista está en la escuela, quiere estar en la escuela, está siempre en la escuela (...) Este es por consiguiente, otro carácter que considero primordial -no es secundario- con respecto a la esencia del racionalismo contemporáneo”¹⁰

Pero el racionalista no está -ahora- en la escuela, la escuela nació del racionalismo:

“...la escuela (s. IV a de C) con Aristóteles instituye su propia autonomía, el espacio de la serenidad cognoscitiva (...) A la par que el templo y el taller de la racionalidad científica, de la que es sacerdote y artífice el intelectual, la escuela impone asimismo las nuevas formas de organiza-

7 TYLER, Opus cit., p14

8 TYLER, Op. cit., p34

9 REMEDI, “Construcción de la estructura metodológica” en FURLAN et al, *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*.

10 BACHELARD, Op cit, p.p. 59,61 y 62

ción y de transmisión del conocimiento. En primer lugar su división disciplinaria. La autonomía de la disciplina científica disgrega la vieja unidad de la tradición del saber, que ahora aparece simplemente caótica. A la disciplina científica corresponde una forma específica de transmisión del conocimiento: el tratado, en el que cubre ordenadamente su camino la nueva racionalidad, acumula sus conocimientos, se extiende y se transmite a los discípulos de la escuela.”¹¹

Tal espacio de serenidad cognoscitiva se instaure con ciertos elementos que aparecen como líneas de continuidad de la problemática curricular actual.

“...si el trabajo del racionalista debe ser tan actual, ahora debe segmentarse (...) Es preciso vivir la actualidad de ciencia de hoy, pero es preciso reconocer que la especialización (...) es una necesidad: ¡es una feliz necesidad! ¡es la especialización la que da el tonus racionalista! ¡es ella la que hace vigorosa a una mente! ¡Es ella la que otorga la seguridad de estar hoy en el eje del ayer!...”¹²

Es la disgregación de la unidad de la tradición del saber y el privilegio del área científica, en cuyo vértice encontramos lo que hoy conocemos como Biología y Medicina.

La Biología y la Medicina a su vez se desprenden de:

“la indicación de un método de investigación destinado a resolver tan importante problema biológico como el origen de las venas (...) Pero este método es, a su vez, el resultado de una silenciosa y extraordinaria novedad en la actitud intelectual hacia el animal. Aristóteles unifica, reconociéndolas como *momentos* particulares del método científico, las dos polaridades que recorrían conflictivamente la tradición precedente. De la pitagórica deriva la exigencia de la teoría pura, del conocimiento desinteresado mientras rechaza con indiferencia la condición sobrehumana, la vocación de dominio, el tabú propio del sabio vinculado a aquella tradición.

Con los hombres que se ejerce la *technai* Aristóteles comparte su falta de prejuicio frente al animal, la familiaridad con su cuerpo, esté vivo o muerto; pero añade una disposición a matar sin otro propósito que el conocimiento que les era totalmente extraña. La superposición de los dos polos, que estuvieron superpuestos en otros tiempos, contribuye a tener un éxito doble de excepcional importancia (...) se perfila un nuevo estilo de racionalidad, la racionalidad del método, del experimento, de la teoría científica, que se distancia de sus objetos, los neutraliza y, por así decirlo, los esteriliza a fin de obtener pleno dominio cognoscitivo sobre ellos, sea cual sea el proyecto que deba pagar.

De ahí en adelante, la llamada a la disección se hace muy frecuente en

11 VEGETTI, *Los orígenes de la racionalidad científica*, p. 35

12 BACHERLARD, *Op cit.*, p. 62

Aristóteles: constituye en sentido estricto la *theoria* del animal, la mirada fija capaz de alcanzar los órganos primarios, esenciales, centrales, escondidos(...) eliminando materialmente la envoltura ficticia de los órganos secundarios.

La nueva racionalidad rompe, en el preciso momento en que se instaura, el antiguo vínculo de amistad y de simpatía entre el hombre y el animal. Aristóteles subraya esta distancia hablando del filósofo moral: no hay amistad ni lazos de justicia de ninguna índole hacia las cosas que carecen de alma. Ni estamos contra un caballo o un buey ni contra un esclavo en calidad de esclavo; no tenemos nada en común."¹³

El llamado a la disección supedita otros órdenes y allana el camino para concederle la primacía, en toda medicina "dogmática" o racional de la anatomofisiología patológica sobre la semiología médica.

"El ojo de los biólogos alejandrinos y de la tradición médica que de ellos se deriva observa en primer lugar el cadáver; el paciente vivo se estudia como si fuese un cadáver..."¹⁴

Galeno (131-201 D.C.) nos describe ese llamado a la disección, que aún hoy es vigente como discusión y como práctica de la problemática curricular de la medicina y la biología. (Véanse los fascículos de la Unidad Didáctica de morfología de la Facultad de Medicina de C.U. y curricula del área de la salud Iztacala y Zaragoza).

"Debe ser tu deber y empeño no aprender detalladamente la forma de cada hueso solo del libro, sino hacerte asiduo observador ocular de los huesos humanos. (...) Por mi propia cuenta los he visto en numerosas ocasiones cuando se han abierto tumbas o descubiertos monumentos. Además, un río en cierta ocasión, inundando a los pocos meses una tumba construida apresuradamente, la abrió con facilidad y arrastrando con la fuerza de la corriente el cadáver del muerto con las carnes podridas pero con los huesos perfectamente unidos entre sí, lo depositó después en un estadio más allá. El cuerpo del muerto fue empujado hasta un lugar pantanoso de márgenes escarpados y era posible verlo tal como lo hubiese preparado expresamente un médico para mostrarlo a un joven estudiante."¹⁵

La disección pone también a salvo la racionalidad ya que permite la elaboración del "tratado" como testigo de la actividad cognoscitiva, que puede verificarse nuevamente en la práctica de la disección.

La disección, por todo ello, constituye un espacio privilegiado para el escalpelo y la pluma:

El escalpelo, como elemento generador de discurso que queda vinculado a la ciencia en un compromiso racionalista de:

13 VEGETTI, Op cit, p. 34-35

14 VEGETTI, Op cit, p. 46

15 VEGETTI, Op cit, p. 49-50

“defender de las chanzas de los filósofos callejeros como Diógenes ‘el perro’ a propósito del pasaje referido como Diógenes Laercio: -Platón había definido al hombre como bípedo implume y tuvo éxito. Diógenes desplumó un gallo y lo llevó al aula, exclamando: ‘He (sic) aquí el hombre de Platón’.”¹⁶

La pluma como el elemento de construcción simbólica de *theoria* capaz por sí mismo de anexarse nuevos campos de la realidad.

Es decir la racionalidad persigue un universo simbólico (lenguaje) que sea unívoco, total y monosémico, sin embargo, pese a la búsqueda el lenguaje como producción hermenéutica, articula expresión, comunicación e información, negándose a subsumirse en la descripción y prescripción gramatical y a la monosemia.¹⁷

Conclusión

Bajo la última articulación, (eje 3): racionalidad - sujeto
Se presenta la conclusión.

Eje 3. Racionalidad - sujeto.

El racionalista, en efecto hace una llamada al sujeto, como si ese estatuto fuera natural, como si el tránsito individuo-sujeto no fuera, como ya lo apuntaba Durkheim a principio de siglo, una renuncia dolorosa al instinto y a la pulsión, a lo que el individuo es.

El racionalismo se ubica en el trabajo de la educación de la conciencia...

“Quería limitarme al hombre en vigilia, al hombre superdespierto, al hombre que yo denominaría precisamente (...) “el hombre racionalista”.¹⁸

Se ubica también en el plano de la educación para la elección consciente.

“El racionalismo axiomático tiene a la vez las necesidades de coherencia desde el comienzo ¡No se recomienza la vigilia en la gratuidad de un ensueño!”¹⁹

El hombre podrá elegir lo que él quiera de la axiología, pero debe hacerlo racionalmente.

Pero la racionalidad no sólo se impone de afuera:

“La civilización coarta las pulsiones imponiendo prohibiciones pero la interiorización de tales prohibiciones se efectúa para cada individuo, dentro del marco del complejo de Edipo, del que no se puede decir que lo haya impuesto la sociedad. Hemos visto a propósito de *Totem y tabú*, que dicho complejo era estructural, constitutivo tanto de lo humano como de lo social. La fuerza misma de la autorrestricción, de la autocensura, es tomada de la pulsión de muerte, de la propia agresividad del sujeto.

16 VEGETTI, *Op cit*, p. 64

17 Cfr. CASTILLA DEL PINO. *La hermenéutica del lenguaje*.

18 BACHELARD, *op. cit.*, p. 54

19 IDEM, p. 66

(...) El niño consagra su entrada al orden simbólico constituido por el lenguaje, que funda la humanidad como tal, por el complejo de Edipo²⁰.

Para concluir expresamos lo siguiente: Se trata de ir más allá de la historia de la racionalidad, se trata de desentrañar su lógica, sus mecanismos de acción y de profundizar en las articulaciones con la problemática curricular, con una actitud lúcida y atenta.

Ponernos en el lugar de los adversarios de la racionalidad, sería jugar en el polo inscrito en la misma, en la misma lógica, la de la irracionalidad.

BIBLIOGRAFIA

- BACHELARD, Gaston. *El compromiso racionalista*. 2ª ed. México, Siglo XXI, 1976. 205 p.
- BERLIN, Isaiah. *Contra la corriente*. México, F.C.E., 1983. 455 p.
- BOURDIEU, Pierre y J. Claude Passeron. *La reproducción*. Barcelona, Laia, 1981. 285 p.
- BROCCOLI, Angelo. *Marxismo y educación*. México, Nueva Imagen, 1980. 257 p.
- CASTILLA DEL PINO, Carlos. *Introducción a la hermenéutica del lenguaje*. Barcelona, Península, 1975. 222 p.
- DURKHEIM, Emile. *La educación como socialización*. Salamanca, Sígueme 1976.
- JACKSON, P.W. *La vida en las aulas*. Madrid, Marova, 1977.
- MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. Barcelona, Paidós, 1982. 213 p.
- POSTIC, Marcel. *La relación educativa*. Madrid, Narcea, 1982.
- TYLER, Ralph. *Principios básicos del currículo*. Bs. As., Troquel, 1979. 136 p.
- VEGETTI, Mario. *Los orígenes de la racionalidad científica*. Barcelona, Península, 1981. 189 p.

20 MILLOT, Freud antipedagogo, p.149-150

LOS CONTENIDOS Y EL CURRÍCULO

*Mtro. Alberto Cuervo Cuervo **

En torno al objeto de estudio currículo a partir de los años 60's se han elaborado diversas discusiones, lo que demuestra de antemano el interés que varios investigadores manifiestan sobre el tema. El curso de las discusiones ha generado diversas vertientes en el estudio de éste, por un lado encontramos aquellas que ponderan al currículo como un proyecto formal escrito que conlleva a una finalidad educativa, finalidad basada en alguna política educativa que hace posible su existencia; dentro de esta perspectiva al currículo se le equipara con un Plan de Estudios. Otra perspectiva nos indica que el concepto currículo se refiere a todas aquellas experiencias derivadas de un proyecto formal, lo que ha llevado al planteamiento de la noción del currículo oculto.

A partir del análisis de las perspectivas alternas acerca del estudio del currículo, se puede observar que ya sea éste, tomado como un Plan de Estudios o como experiencias derivadas de ...; un estudio del currículo, nos lleva de antemano a un estudio de contenidos, pues además de sistematizar actividades de aprendizaje, materiales de estudio, interacciones maestro - alumno, etc. O analizar las experiencias derivadas de esta sistematización, un eje de análisis del currículo es el estudio de los contenidos que lo conforman.

El presente trabajo tiene como propósito primordial presentar una revisión histórica acerca de cómo los contenidos han sido conceptualizados por los estudios del currículo, pues dependiendo de esto es la manera como se les concibe y se les sistematiza, lo que conlleva a la estructura de un elemento principal del currículo.

* Prof. titular "A" tiempo completo. U.P.N. Adscrito a la Academia de Educación Básica.

Debido a la dificultad de abordar una reseña histórica del estudio del currículo, los historiadores de éste suelen dividir su estudio en diversos períodos. En este apartado se presentará una breve descripción sobre tales períodos, para después hacer énfasis sobre los trabajos de algunos autores que han influido sobre este campo.

I. Fundamentos históricos:

1. Período prehistórico.- Las noticias más antiguas que se poseen acerca de la humanidad se ubican a partir del año 4200 A.C. y nos dicen que básicamente es probable haya existido una forma de aprendizaje muy limitado, al igual que la comunicación, pues la vivencia o la experiencia directa con el ambiente era la forma en que el hombre "conocía" la naturaleza, de ahí, según Johnson, que en esa época "el curriculum consistía en la transmisión informal de costumbres, problemas y posibles soluciones, comunicadas por los ancianos a los jóvenes".¹
2. La civilización egipcia.- Durante los años 4000 y 3000 A.C. floreció la civilización egipcia, la cual ofreció a la humanidad un importante legado: el alfabeto fonético, pues a partir de la representación gráfica de objeto y la combinación de sonidos cuyos objetos no podían dibujarse surge tal invención; la cual influye de sobremanera en su educación, que se transmitía de generación en generación basada en experiencias relacionadas con la vida cotidiana.
3. La civilización griega.- Good en su obra "A History of Western Education" nos reseña que la finalidad de la escuela griega, no importando las diferencias entre Esparta y Atenas, era la de entrenar y educar soldados fuertes y valerosos, así como ciudadanos leales y compenetrados con la moral vigente; mientras que Esparta asignaba importancia al entrenamiento físico y a la memorización de leyes del código de Licurgo y las poesías de Homero; Atenas priorizaba la formación intelectual y moral y era hasta los 18 años de edad cuando al joven ateniense se le entrenaba en servicio militar; sin embargo a partir de las Guerras Persas (479 A.C.) la civilización griega se fundamenta en la orientación ateniense y las prácticas de Sócrates, Platón y Aristóteles se consideraron válidas. De Sócrates se dice que estableció normas morales y éticas que influyeron sobre sus discípulos, sin embargo no dejó nada escrito, sus trabajos se conocen a través de la obra "Diálogos de Platón". Platón abordó temas sobre política y educación y consideraba que cada individuo de acuerdo con su naturaleza puede pertenecer a una de las tres clases de hombres: filósofos, soldados o trabajadores; siendo el objetivo de la educación determinar la clase a la que cada hombre pertenece. Sus ideas sobre educación las expresó en su obra "La República" Libro VI. Discípulo de él, Aristóteles, se dedicó a recopilar y clasificar conocimientos de las ciencias naturales, lo que le hace alejarse del idealismo de Platón, y utilizar el método inductivo para definir ideas y conceptos de manera concreta. Sócrates, el padre de la Mayéutica, aportó a la educación el momento mayeútico de la acción pedagógica

1 Harold, T. Johnson. Curriculum y educación. Paidós, España, 1982. p.20.

(momento positivo y constructivo), Platón, su doctrina de las ideas "el alma está unida a la naturaleza que debe conocer y toda la naturaleza está unida a sí misma, es decir, constituida por elementos unidos entre sí"² y Aristóteles, el postulado de que la filosofía tiene por objeto una realidad particular, el ser en cuanto tal, y el considerar a la lógica como un instrumento de investigación; así como el estudio de la metafísica, la cual eliminó el prejuicio predominante del platonismo contra la investigación empírica de la naturaleza. Los aportes de estos tres filósofos conformaron más tarde los marcos de referencia en la investigación, de ahí su importancia en cuanto al estudio de los contenidos y por ende del currículo.

4. Roma y sus aportes a la educación.- Además de su marcado interés por una educación moral que aseguraba el mantenimiento de las leyes; los romanos desarrollaron el Trivium (gramática, retórica y lógica) y el Quadrivium (aritmética, geometría, astronomía y música), las cuales conformaron las siete artes liberales de la Edad Media, cuyo origen se remonta a los griegos, representando esto una de las primeras sistematizaciones formales del currículo.
5. La educación cristiana.- A las siete artes liberales este tipo de educación agregó la filosofía y la teología, reflejando en su curriculum ideales de la cultura hebrea, griega y romana, sus escuelas más importantes fueron: la escuela de Tecúmenos, de Catequesis, Monástica, de Canto y Capillas. Esta educación se caracterizó por su marcado humanismo y su creencia en un sólo Dios. El hombre debería tener como ejemplo su Dios.
6. El Renacimiento y la educación.- Los cambios sociales ocurridos durante el renacimiento trajeron consigo cambios en la educación y fueron las escuelas humanistas las encargadas de satisfacer las demandas intelectuales del Renacimiento; su curriculum giraba en torno al estudio del hombre y se organizaba de acuerdo con el modelo de las escuelas de humanidades romanas, por lo que sus materias fundamentales se centraban en el estudio de la lengua, la literatura latina y griega. También se incluían dentro del curriculum temáticas referidas a la moral, declamación, composición, y actividades físicas.

Un importante acontecimiento ocurrido en esta época lo constituyó el desarrollo de las Universidades, lo cual trajo consigo el incremento del conocimiento y la investigación científica, pudiéndose afirmar que los trabajos de Copérnico constituyeron el verdadero comienzo de la investigación científica moderna. Con el nacimiento de este espíritu científico, los objetos del mundo real existen independientemente de la mente y la percepción humana, (realismo) las filosofías adquirieron otro tinte, lo que llevó a la divulgación del realismo humanista; característica de los conocimientos originados en el Renacimiento. Junto a este tipo de filosofía surgen la del realismo social propugnada por John Locke la cual se proponía satisfacer las necesidades del mundo contemporáneo

2 ABAGNANO, N. y A. Visalberghi. *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica, México, 1980. p.75.

y las del realismo sensorial que surge de la obra de Francis Bacon, la cual proponía la necesidad de un método de instrucción basado en la percepción sensorial, siendo Juan Comenio, una de las figuras centrales de este movimiento, todo ello llevando a una nueva concepción de lo científico, siendo esto, el contenido central del currículum de las universidades.

Con el curso del tiempo el estudio del currículum plantea diversas posiciones filosóficas dentro de las cuales se pueden enumerar: el Idealismo, el Realismo y el Pragmatismo³.

El Idealismo es la postura filosófica que nos dice que el mundo exterior es producto de la idea de la mente del hombre o de un ser sobrenatural. Esta postura se inicia con Platón con su llamada doctrina de las ideas, y se caracteriza por su enfoque racionalista, el cual considera al método deductivo como al único del conocimiento. Se considera que la verdad es absoluta y existe independientemente del individuo o de la sociedad; de acuerdo con el idealismo, la educación tiene como propósito la transmisión de la herencia cultural, la cual nos da cuenta de la verdad develada en el curso de la historia. Según los idealistas el currículum se basa en las ideas y la historia y literatura son consideradas fuentes principales; pues ambas registran aspectos importantes de la humanidad.

El realismo reconoce la existencia de un mundo real y su independencia en relación con la percepción e interpretación del individuo; para los realistas el universo es materia en movimiento y la realidad es el mundo físico, concediendo importancia a la regularidad mecánica del universo. El método de conocimiento empleado por el realista es el inductivo, pues a partir de datos singulares llegan a la formulación de principios de carácter universal. según Harold L. Tyer⁴ el objetivo de la educación, desde la óptica del realista, es ayudar al alumno a ingresar en el ámbito de la cultura y permitirle comprender el orden natural de las cosas a fin de que se adapte a dicho orden y así estar en armonía con el universo; el alumno debe conocer el funcionamiento de las leyes naturales y reaccionar frente a ellas de manera adecuada. Para esta postura el currículum debe estar intergrado esencialmente por las ciencias físicas y sociales y lo organizan en diferentes áreas de contenido, como se visualiza en los trabajos de Comenio, Locke y Herbart.

El pragmatismo es la posición filosófica que concibe a la realidad como un proceso de cambio permanente, considera a la ciencia como la fuente de la cual deben surgir las respuestas a los diferentes problemas del hombre. Su método de trabajo emplea la hipótesis de tipo si... por lo tanto y no otorga carácter permanente a la verdad. Para el pragmatismo la educación no es una forma de preparación para la vida, si no forma parte de la vida misma; para el pragmatista la educación es el medio que permite recrear, controlar y dirigir la experiencia.

3 Herman Harrell Horne. *This New Education*, Abingdon Press, 1969.

4 TYER, Harold L. "Fundation of education". Georgia Souther Collage, Statesboro, 1967.

Dentro del currículum y a diferencia de las experiencias derivadas de la filosofía realista, las áreas de estudio no constituyen la base del currículum, su base la constituyen los intereses de los alumnos. El concepto pragmatista de educación fue definido por Dewey como "la reconstrucción o reorganización de la experiencia que otorga sentido a esta última, y desarrolla la capacidad de orientar el curso de las experiencias posteriores"⁵. El pragmatista concede gran importancia al método del aprendizaje en la planificación del currículum y las disciplinas son consideradas como instrumentos del currículum.

De lo expuesto, se puede concluir que en un estudio del currículum actual se observan cómo han influido las posiciones filosóficas, por ejemplo los currículos basados en una teoría psicológica conductista se fundamentan en el realismo, los currículos basados en teorías constructivistas se fundamentan en el idealismo, ya que para ellas el individuo construye una interpretación de la realidad, la cual recrea en sus ideas; los currículos basados en una teoría cognitiva del aprendizaje se fundamentan también en el idealismo y la *Escuela Nueva* encuentra su fundamento filosófico en el pragmatismo, pues su interés se centra en la actividad que el sujeto despliega y esta posición filosófica, el pragmatismo, rescata el interés del alumno como fuente del currículum.

II. Reflexión sobre la naturaleza de la materia de estudio:

En las líneas anteriores se esbozó una breve reseña histórica del estudio del currículum, en ellas se observa como independientemente de la manera en que se le concibe, siempre existe un contenido, lo cual designaré como materia de estudio; esta materia de estudio ha sido abordada por varios estudiosos del currículo; en este apartado se revisará como ha sido abordada, para lo cual se presentarán, siguiendo un orden cronológico, las reflexiones de Dewey, Tyler, Taba y Ausubel.

I. La reflexión de John Dewey.

Para Dewey la ciencia es el conocimiento producto de los métodos de observación, reflexión y comprobación que se adoptan deliberadamente para obtener una materia establecida y asegurada⁶. Según Dewey la ciencia significa una comprensión de las implicaciones lógicas del conocimiento, de ahí que el orden lógico sea un orden impuesto sobre lo que se conoce, lo que da por resultado un conocimiento ideal el cual debe ser alcanzado por el alumno, por lo que para éste el conocimiento es algo confuso, lleno de símbolos, los cuales necesitan interpretación. Siendo así el alumno aprende una "ciencia" en vez de aprender el modo científico de tratar el material de la experiencia ordinaria; para este aprendizaje Dewey sugiere el método cronológico, que se inicia con la experiencia del alumno y a partir de ella desarrolla los modos más adecuados de estudio científico (método psicológico), el cual se diferencia del método lógico,

5 DEWEY, John. *Democracy and Education*. New York. The Macmillan Company, 1916. pp-89-90.

6 DEWEY, John "Democracia y educación", Losada, Buenos Aires, 1978. p 234.

el método de los especialistas, y conlleva al alumno a una comprensión de lo que se estudia.

La materia de estudio, según Dewey, debe relacionarse con problemas diarios del alumno, para que de esta manera él comprenda la materia a partir de sus experiencias y no del modo en que el científico lo investigó; por lo que la materia de estudio se convierte en hechos observados, recordados, leídos, expuestos y en las ideas sugeridas en el desarrollo de una situación que posee un propósito, de ahí que lo que el alumno posee, su experiencia, no es idéntico a la del científico, ya que ésta última, la experiencia del científico, representa la materia sistematizada y cristalizada, a la cual podrá acceder el alumno.

Dewey distingue tres etapas en el proceso de adquisición de la materia a partir de la experiencia del alumno, primeramente nos dice que la materia existe como un producto del conocimiento científico, siendo este producto algo ideal que el alumno no comprende, ya que de ella únicamente expresa lo familiar o con lo que ha tenido un trato íntimo, por ejemplo el alumno sabe que existen las hojas y nos habla de las hojas de los árboles, nos dice que son verdes, pero no comprende el conjunto de conocimientos sistematizados por la biología que nos dicen el porqué las hojas son verdes. Después a partir de su experiencia con un determinado tipo de material, siguiendo el ejemplo de las hojas de los árboles, el alumno profundiza en ese conocimiento, a partir de investigaciones hechas por él mismo o por información que transmite el maestro, se le puede sugerir que investigue por qué las hojas son verdes, qué es la clorofila, en qué consiste la función de la fotosíntesis en los vegetales, etc. o proporcionarle información sobre tales temas y, finalmente se elabora un material racional o lógicamente organizado de quien es experto en la materia en donde se relacionen los elementos que hacen posible el objeto estudiado, en este ejemplo sería elaborar una lectura, basada en informaciones de especialistas en la biología acerca de cómo se relacionan las hojas con el color verde, la clorofila y la fotosíntesis y es así como de esta manera, según Dewey, el alumno accede a la ciencia y hace suya la materia de estudio.

2. La reflexión de Ralph W. Tyler.

Ralph Tyler en su texto Principios básicos para la elaboración del currículo, nos dice que: La educación consiste en modificar las formas de conducta humana, entendiendo por conducta la acción manifiesta que involucra tanto a la acción como al pensamiento; por lo que los propósitos de la educación consisten en cambios de conducta que se logran a través de la enseñanza; para ello el conocimiento que posee el maestro acerca del alumno es básico, pues permite determinar qué cambios en sus formas de conducta debe proponerse obtener la escuela.

Debido a que existe un enorme cuerpo de conocimientos surgidos de la ciencia, su imposibilidad de enseñarlos en la escuela es clara, de ahí que Tyler proponga derivar los objetivos de la escuela a través del estudio de la vida contemporánea,

por dos razones: primero porque la vida contemporánea es compleja y cambiante, sólo se deben enseñar los aspectos medulares y esenciales de la vida, y segundo, el estudiante estará posibilitado para aplicar en su vida diaria lo que aprende en la escuela, si en ésta, se le brindan las posibilidades de relacionar los contenidos de la ciencia con las situaciones que él viva; es decir la escuela debe presentar experiencias que permitan al estudiante reconocer las similitudes entre las enseñanzas de la escuela y las situaciones de la vida.

Tyler utiliza el término "experiencia de aprendizaje" para referirse a la interacción entre el estudiante y las condiciones del medio ante las cuales el alumno reacciona y es esa interacción lo que hace posible hablar de un estudiante activo. Sugiere cinco principios generales a tomar en cuenta para una selección adecuada de experiencias de aprendizaje; el primero hace referencia a las experiencias que el estudiante debe vivir, a fin de que éstas le permitan actuar de acuerdo con el tipo de conducta señalada en el objetivo; el segundo principio nos señala que es necesario que las conductas implicadas en el objetivo produzcan satisfacciones en el estudiante; un tercer principio es referido a las reacciones que deben producir las experiencias de aprendizaje; las reacciones, deben figurar dentro del campo de posibilidades de los alumnos, es decir que las experiencias adecúen a la capacidad de los estudiantes; el cuarto principio establece que existen varias actividades de aprendizaje para el logro de un mismo objetivo, y son útiles en la medida que satisfagan los diversos criterios de un aprendizaje efectivo; el quinto principio, nos habla acerca de cómo una misma actividad de aprendizaje da, por lo general, distintos resultados.

Considera básico que toda organización de actividades de aprendizaje satisfaga los criterios de continuidad (reiteración vertical de los elementos principales del currículo) secuencia (importancia de que cada experiencia sucesiva se funde en la precedente) e integración (relación horizontal de las actividades del currículo), ya que la consideración de tales criterios es el modo de asegurarnos la ocurrencia de un aprendizaje eficaz. También en la organización de actividades de aprendizaje es necesaria la identificación de los elementos del contenido que nos sirvan como canales de tal organización, es decir, a partir de un análisis de la materia de estudio, se deben identificar los conceptos, los valores derivados de tales contenidos y las habilidades, destrezas y hábitos ya que todos ellos servirán como nexos en la organización.⁷

A las diferentes maneras en que se pueden presentar las actividades de aprendizaje, Tyler las denomina "estructura organizativa" y nos habla de niveles diferentes, dentro de los cuales se ubican otras estructuras. En el nivel más amplio se consideran las siguientes:

- a) Asignaturas específicas, ejemplo: Historia, Matemáticas.
- b) Temas más amplios, ejemplo: Estudios sociales, artes del lenguaje.
- c) Combinación de asignaturas con temas.

7 Cfr. TYLER, Ralph.W. *Principios básicos del currículo*. Troquel, Buenos Aires 1973 pp.88-98.

d) Estructuras indiferenciadas cuyo programa total sea una unidad.

A un nivel intermedio corresponden las siguientes estructuras:

a) Cursos organizados por secuencia, ejemplo: Biología I, Biología II.

b) Cursos que constituyen unidades de un semestre o un año, ejemplo: Historia Antigua 1er. semestre, Historia Europea 2º semestre, etc.

En un nivel inferior aparecerían las siguientes estructuras:

a) La lección, tratada como una unidad discreta.

b) El tema, desarrollado en uno o varios días.

c) La unidad, actividades que ocupan varias semanas.

Recomienda las estructuras organizativas más amplias, ya que éstas permiten desarrollar una planeación más estructurada de las actividades, a diferencia de las de nivel inferior que posibilitan la fragmentación del aprendizaje.

3. La reflexión de Hilda Taba.

Para hablar acerca de la naturaleza del conocimiento, Taba retoma la discusión planteada por Kazamian en 1960 y nos dice que gran parte de la confusión sobre cuál es el conocimiento de mayor importancia o de mayor impacto educativo obedece a la falta de análisis sobre el papel del conocimiento en el aprendizaje, comentando además, que la confusión se agranda cuando se emplean términos como materia, asignatura, contenido, asignándoles diferentes significados.

Taba afirma que todo conocimiento tiene dos características principales: su contenido (reserva de información adquirida) y su proceso (método especializado de investigación) y en la historia del currículo por lo general se prioriza una característica en detrimento de la otra, generándose discusiones acerca de qué es lo más importante, el contenido o el método; y dependiendo de la característica que más se valore se eligen criterios para la elaboración del currículo.

Sin embargo, la idea de que el contenido de una materia es lo básico en la elaboración del currículo es insostenible, pues el aprendizaje involucra interacción entre contenidos y procesos mentales del estudiante y es difícil concebir que el dominio pasivo del contenido pueda producir una mente disciplinada ya que así como existe una relación entre los procesos cognitivos y el contenido, también existe entre los sistemas de pensamiento y las diferentes asignaturas, y cada uno de ellos tiene algo singular que contribuye a una evolución intelectual y equilibrada.⁸

En el análisis que Taba realiza acerca de la naturaleza del conocimiento, identifica los siguientes elementos:

a) Hechos y procesos específicos.- Dentro de ellos incluye todas aquellas descripciones de la materia de estudio que requieren un bajo nivel de abstracción, así como las habilidades específicas y nos dice que su dominio no produce nuevas ideas ni empuja a la mente hacia adelante. Ejemplo de

8 Cfr. TABA, Hilda. *Elaboración del currículo*. Troquel, Buenos Aires, 1983. p.232.

estos elementos lo pueden ser las características del aparato digestivo, fechas históricas, métodos específicos para sumar, etc.

- b) Las ideas básicas.- Dentro de ellas ubica los principios que conforman la estructura de la materia, perteneciendo a éstas las ideas sobre las relaciones causales entre la cultura humana y el ambiente natural, es decir son ideas que implican generalidad, ideas que una vez entendidas son útiles para la explicación de varios fenómenos.

Ejemplo está el principio del Tropicismo.

- c) Conceptos.- Taba define a los conceptos como "sistemas complejos de ideas altamente abstractas que sólo pueden estructurarse mediante experiencias sucesivas en una variedad de contextos".⁹ Afirma que los conceptos deben constituir los temas recurrentes en la elaboración correcta del currículo, ya que son los hilos que de manera acumulativa y dominante recorren el currículo. Ejemplo de ellos en Matemática puede ser el concepto "conjunto", en Ciencias Sociales "democracia", etc.

- d) Sistemas de pensamiento.- Utiliza este término para referirse a ciertas proposiciones y conceptos que dirigen el curso de la investigación y el pensamiento de las disciplinas académicas. Se podría decir que los sistemas de pensamiento son los procesos y métodos propios de la materia, el tomar en cuenta esta característica de la materia de estudio conllevaría a propiciar en los alumnos el desarrollo de un pensamiento disciplinado que permita la generación de medios lógicos para relacionar ideas y seguir un método racional en la investigación lo que traería por consecuencia formas más activas en el aprendizaje, evitando así la memorización del material que permite aprender hechos descriptivos; pero no deducir ideas fundamentales o modos de aplicar estas ideas a problemas nuevos.

La identificación de tales características del conocimiento hacen pensar que cada asignatura tiene un modo específico de pensamiento y difieren en las exigencias lógicas que imponen a los estudiantes, ya que no siempre es posible enseñar de igual manera todos los procesos del pensamiento en todas las materias, ya que algunas exigen un nivel de abstracción mayor que otras.

4.- La reflexión de David P. Ausubel:

Una de las tendencias de la corriente de psicología educativa cognitiva avalada por Ausubel, Bruner y Novak, como sus principales representantes, nos señala que para que el aprendizaje ocurra en los alumnos, éste debe ser significativo, es decir, el aprendizaje debe entenderse como el proceso en el cual la materia de conocimiento se relaciona de manera sustancial e intencionada con la estructura cognoscitiva del que aprende; de lo contrario el aprendizaje sería memorístico y su relación con el alumno sería de un modo arbitrario y no sustancial.¹⁰

⁹ Ibid

¹⁰ AUSUBEL, David y otros. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México, Trillas, 2a. ed. 1983.

El aprendizaje significativo, según Ausubel, requiere de relacionar el nuevo material potencialmente significativo con las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva del alumno. La significatividad potencial depende de la significatividad lógica (la relacionabilidad intencional y sustancial del material de aprendizaje con las correspondientes ideas pertinentes que se hallan al alcance de la capacidad de aprendizaje humano) y la disponibilidad de tales ideas pertinentes en la estructura cognoscitiva del alumno en particular; siendo su producto un significado psicológico (significado fenomenológico idiosincrático).¹¹

Por lo anterior para que el material de estudio se relacione intencional y sustancialmente con la estructura cognitiva del alumno es necesario que el material se presente al alumno respetando su lógica interna, es decir respetando la interrelación de conceptos que la propia estructura de la disciplina presente; claro que para que ésto ocurra (relación intencional y sustancial) es necesario que el alumno posea conocimientos previos que le permitan enlazar los nuevos conceptos en su estructura cognoscitiva.

Este proceso de relación de ideas pertinentes del alumno con el contenido nuevo Ausubel lo denominó integración obliterativa.

Con base en lo expuesto se puede afirmar que la integración obliterativa es el proceso que explica cómo se pueden producir aprendizajes significativos en el alumno, y si se desea que un plan de estudios propicie tal aprendizaje en los alumnos, es necesario primeramente explicitar los conceptos centrales de las disciplinas referidas en los cursos que conforman dicho plan de estudios; así como las interrelaciones que se presentan en los mismos; para que de esta forma se pueda iniciar el estudio de la disciplina, tomando en cuenta los conceptos previos que acerca de ella posee el alumno.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAGNANO, N. y A. Visalberghi *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica, México, 1980.
- AUSUBEL, David P. y otros. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas, México, 1983.
- DEWEY, John. *Democracia y Educación*. Losada, Buenos Aires, 1982.
- HAROLD, T. Johnson. *Curriculum y Educación*. Paidós, España, 1982.
- STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid, 1984.
- TABA, Hilda. *Elaboración del currículo*. Troquel, Buenos Aires, 1976.
- TYER, Harold L. *Foundations of education*. Georgia Souther College, Statesboro, 1967.
- TYLER, Ralph W. *Principios básicos del currículo*. Troquel, Buenos Aires, 1973.

11 Ibid.

EL CURRICULUM: ELEMENTO QUE TRANSFORMA AL CONOCIMIENTO EN CONTENIDOS ESCOLARES

Miguel Angel Pasillas Valdez *

Curriculum-Conocimiento

El curriculum es: "el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo"¹.

Existen casi tantas caracterizaciones o definiciones de currículo como propuestas de diseño. Podemos decir que se encuentran situadas entre dos polos: el plan y los resultados; las intenciones educativas o las experiencias vividas por los participantes en el proceso educativo. Varios estudiosos del curriculum entre ellos Stenhouse y Taba analizan las diversas definiciones y las implicaciones teóricas y perceptivas que conlleva cada una; ahora nos proponemos ensayar un breve análisis de la definición presentada antes.

Destacan varios aspectos: el curriculum es una propuesta educativa que intenta ponerse en práctica. Esto nos alerta sobre la diferencia que existe entre la propuesta y la práctica; inclusive habla de dificultades, ya que se trata de un intento. Pero lo que da por sentado esta definición es que existe una relación entre la propuesta educativa y la práctica. Varios estudiosos han indagado sobre este asunto y lo han caracterizado como: "Curriculum pensado y Curriculum vivido", "Modelo y realidad Curricular",

* Profesor asociado, adscrito al proyecto de Investigación Curriculum UIICSE, ENEP, UNAM, Iz-tacala

1 Stenhouse.- *Investigación y desarrollo del Curriculum*, Morata, P. 30.

etc.² Esos trabajos señalan, destacan o subrayan distintos problemas y maneras de articulación entre proyecto y práctica.

Otro aspecto señalado en la definición es el referido a las instituciones del sistema educativo, asunto que se agrega a la complejidad anterior. Es decir, es una propuesta que intenta realizarse en una escuela, enmarcada, impulsada u obstaculizada por los miembros de la institución. Propuesta que intenta normar, conducir o realizar algunos (o todos) intereses de un grupo; que tiene la problemática de lo institucional.

"Implica no sólo contenido, sino también método", dice Stenhouse. Se trata de enseñar algo previamente definido, de determinada manera; el curriculum entonces es el intento de enseñar unos contenidos, empleando algún método, en una institución educativa -institución que se convierte en tal, entre otras cosas, por efecto de los dos elementos anteriores-. El curriculum nos pone de frente a la situación de tratar un contenido de tal manera que se logre la propuesta educativa de una institución.

Estamos destacando aquí la problemática que atiende directamente el currículo: la organización y puesta en práctica de la enseñanza, la transición escolar de unos conocimientos; de ahí surge toda una serie de problemas relativos al contenido y la práctica, asuntos referidos a las relaciones entre el saber escolar y la manera de enseñarlo; problemas de constitución de la práctica docente, a partir del tipo de conocimientos que el curriculum delimita.

Para dar cuenta de algunos problemas de la práctica docente relacionados con el conocimiento marcado por el proyecto curricular, nos proponemos hacer una rápida revisión de la procedencia del conocimiento transmitido por la escuela y de algunos mecanismos que lo convierten en contenido a enseñar.

- 1.- La escuela tiene el encargo social de transmitir conocimientos, no de producirlos. "La característica y la dificultad de estos grupos educativos consisten en que tienen como misión introducir a sus miembros en culturas que no les son naturales y que entran con frecuencia en conflicto, en determinados aspectos con las culturas del hogar y del grupo de compañeros"³.

Al respecto Eggleston señala algo interesante: "¿qué se considera "conocimiento" dentro de una sociedad? E igualmente importante, ¿qué se considera "no-conocimiento"? En la mayoría de las sociedades que cuentan con escuelas, uno de los currículos empleados en sus aulas"⁴.

Con lo que aquí tenemos, encontramos situaciones importantes respecto del conocimiento que se usa en la escuela. En la primera se trata de una tarea, y a veces difícil, de transmitir para conducir a los alumnos a un saber que no poseen; saber que puede estar en contradicción con el que tienen o el que ya les ha sido transmitido. La dificultad estriba en que ese conocimiento puede ir en contra del que ya poseen los alumnos; la escuela para garantizar el logro de su misión se encargará de eliminar lo contradictorio, de hacer que lo contradictorio parezca armónico o de obligar a que

2 El autor del primero es Alfredo Furlán, las autoras del segundo son Raquel Glazman y María de Ibarrola, quienes en nuestro medio, junto con otros, han protagonizado el estudio del curriculum.

3 Stenhouse.- Op. cit., p. 34.

4 Eggleston.- *Sociología del Currículo Escolar*, Troquel, p. 11.

el alumno aprenda eso aunque sea contradictorio. En fin, aquí la escuela lleva al estudiante a una situación, su tarea es conducir al estudiante a una cultura, a una visión del mundo entre otras.

Por otra parte, la escuela tiene un encargo diferente con respecto al saber; se trata de dar o quitar precisamente estatus de conocimiento. Pensamos que no todo el conocimiento de una sociedad está en la escuela; y que mucho del no-conocimiento también está en su interior. Es decir, la escuela y el currículum participan en el juego de legitimación del conocimiento social, pero ni tiene la exclusividad en legitimarlo, ni transmite únicamente saberes legitimados por otras instancias.

2.- La escuela no enseña precisamente el conocimiento social o la cultura de grupos externos a ella; enseña contenidos. Es decir, el saber socialmente producido es incluido bajo la lógica escolar y en esa inclusión se convierte en contenido (aunque sea muy parecido al conocimiento o trate los mismos asuntos que se enfrentan en determinado campo laboral y cultural, se trata de contenido escolar).

Los alumnos que aprenden ese conocimiento lo aprenden como temas escolares, como aprendizaje que deben lograr en la escuela, para resolver las demandas de la misma escuela. El contenido tiene importancia, validez, relevancia para el trabajo escolar; quizá ese mismo conocimiento fuera de la escuela no es significativo y para hacerlo importante sea necesario "quitarle el sello que le dió la escuela". Así es como la escuela participa en el juego de legitimación: incorpora el conocimiento reconocido como tal, junto al que puede no ser reconocido y ambos son transformados en contenido. Podemos imaginarnos como un grito y el eco que resuena del modo que le permiten las particularidades del ámbito.

Así como los alumnos lo aprenden en tanto contenido, los profesores lo transmiten bajo la lógica escolar, poniendo especial atención en responder a las presiones de la misma escuela (tiempo, orden, exámenes, simultaneidad con otros temas, etc.). La fuerza de la institución escolar hace que el conocimiento que selecciona el currículum se convierta en contenido. El contenido es por y para la escuela. El conocimiento es extra escolar; aunque también para el logro del proyecto escolar se empleen conocimientos o saberes no escolares que escapan al dominio del currículo, pero esos no son reconocidos como válidos escolarmente (así sean muy valiosos fuera del recinto educativo).

O sea que aunque la escuela y el currículo tienen un encargo social, que consiste en enseñar un conocimiento que no producen; no lo hacen de una manera transparente. Eso que transmite la escuela necesita ser adecuado a las exigencias mismas que impone la escuela para tener la capacidad, la posibilidad de transmitirlo sin que se note que es contenido escolar ni que es enseñado por encargo social.

"Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características de su estructura y funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la

institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social).⁵

El contenido

Algunos tratados sobre metodología del diseño curricular mencionan asuntos relacionados con el valor o la importancia del conocimiento a enseñar; parece que el problema de la selección y delimitación no es tan sencillo.

Aunque se trate de un encargo social, la sociedad está conformada por grupos y clases con puntos de vista diferentes, enfrentados o contradictorios. Por otro lado, la escuela tiene el compromiso de formar a los alumnos para el desempeño de diversas tareas que requieren conocimientos que pueden estar en contradicción con los grupos mismos que "le hacen el encargo" a la escuela. En fin, ese es otro asunto que le otorga particularidades al conocimiento que se enseña en las escuelas.

Normalmente los libros sobre curriculum proporcionan pautas más o menos extensas, más o menos claras, más o menos útiles para realizar esa selección o delimitación y posteriormente conducen al lector hacia la manera de organizar eso que se ha seleccionado.

Pero no todos los curricularistas alertan al lector de que precisamente la manera de organizar esos conocimientos es el camino que va de allí al contenido escolar. Hilda Taba nos dice algo con respecto a la diferencia entre uno y otro: "El aprendizaje en la escuela difiere del aprendizaje en la vida en que el primero está organizado formalmente....Para que el currículo sea un plan de aprendizaje, su contenido y las experiencias de aprendizaje deben ser organizados de modo que permitan alcanzar los objetivos....Un contenido caótico o las experiencias de aprendizaje aisladas generalmente no resultan útiles para lograr objetivos importantes."⁶

El contenido entonces es aquel conocimiento que está seleccionado por un currículo; que está organizado; organizado de tal modo que va en pos de un fin previamente señalado; esa organización hace que deje de ser caótico, es decir lo pone en orden, le quita u oculta las contradicciones; se trata de conocimientos que no son aislados, sino que están agrupados o al menos forman parte de una entidad en la que se relaciona con otros conocimientos, y por añadidura son saberes útiles para lograr objetivos (escolares) importantes.

Tanto Taba como Tyler proponen la secuencia, profundidad e integración como los principios que se aplicarán al conocimiento "extraescolar" para transfigurarlo en contenido escolar; esos principios -según estos autores- están en concordancia con las características o leyes del aprendizaje, de lo que resulta que el proceso de transformación de conocimiento a contenido es una exigencia y condición para que

5 Bourdieu y Passeron.- *La Reproducción*, LAIA, p. 95.

6 Taba, Hilda.- *Elaboración del Currículo*, Troquel, p. 381

el aprendizaje sea posible. Quizá así es: el alumno para aprender debe tratar con un conocimiento organizado. Pero el asunto es que esa misma persona fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje también aprende muchas cosas y no están "organizadas"!

Tal vez la escuela misma ha "producido" al alumno que sólo aprende contenidos organizados; es decir, el alumno es creación del orden escolar inclusive hasta en la lógica del aprendizaje sin que ello tenga que ver con leyes del aprendizaje, con mecanismos propios del aparato psíquico, sino con modalidades del aprendizaje en la escuela. Sería bueno investigarlo detenidamente.

Hasta aquí hemos encontrado que el conocimiento se organiza con miras al aprendizaje escolar, pero existe otro elemento institucional y curricular que presiona hacia determinado tipo de organización: "La escuela es un distribuidor de conocimiento, más que un fabricante del mismo, y esto supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella respecto de los temas que enseña; estos puntos de referencia residen en *culturas que se sitúan fuera de la escuela y de las que dependen las materias escolares y con las cuales se relacionan*"⁷.

La característica de que el conocimiento que toma la escuela tiene puntos de referencia exteriores a ella, posee una importancia singular para la organización del saber escolar: además de ser organizado con fines de aprendizaje, puede ser depurado o "limpiado" de tal manera que al incrustarse en un proyecto curricular ese saber aparezca purificado de todos los intereses, juegos de poder o acentuaciones intencionadas con las que necesariamente está acompañado en una situación no escolar.

En el proceso de incorporación al currículo, un saber es sometido (no maquiavélicamente, sino mediante la preocupación didáctica) a una profilaxis que lo transmuta en un contenido temático, alejado de intereses políticos, (aunque el tema sea política) extraño a todo tipo de perversiones (así se trate de estudiar las perversiones) e interesado "nada más" en presentar "científicamente" el objeto de estudio que le es propio. Esa limpieza a la vez es otra característica que lo convierte en un conocimiento dócil que se deja organizar.

Otro rasgo del contenido que está relacionado directamente con grupos y sectores de la institución escolar, es su división o agrupamiento por materias: "Las materias o áreas de estudio son comunidades de gentes que compiten entre sí y colaboran mutuamente, definiendo y defendiendo sus límites, exigiendo sumisión a sus miembros y confiriéndoles un sentimiento de identidad"⁸. El "lado más sociológico" del contenido escolar organizado como asignaturas consiste entonces en que son grupos de gentes que estudian, definen, discuten, comparten determinados conocimientos. Ese hecho distribuye a tales grupos las diferentes posiciones y beneficios de la escuela.

Esos conocimientos que al entrar a la escuela, vía curriculum, fueron liberados de intereses extracognoscitivos, "identifican a las subculturas académicas como creadoras y cuidadoras de aquellas disciplinas de conocimiento que hallan expresión en la escuela como grupo de materias de estudio. Las disciplinas del conocimiento poseen

7 Stenhouse, Op. Cit., p. 36 (el subrayado es mío)

8 Musgrove, citado por Stenhouse, Op. cit, p. 36

una existencia social y están situadas dentro de grupos de estudiosos, que en nuestra sociedad trabajan habitualmente en universidades y que amplían sus disciplinas mediante investigación y las enseñan a estudiantes"⁹. Si las materias tienen existencia social, regresamos al asunto de los intereses de los agrupados bajo esos saberes: la escuela, por medio del currículum, selecciona e incorpora conocimientos que le producen beneficios a quienes los descubrieron o los poseen, pero al asimilarlo no trae necesariamente a los mismos grupos; se los sacude por medio de organización para fines de enseñanza-aprendizaje (didactización) y una vez convertidos en las materias de estudio que conforman el currículum se constituyen o reacomodan grupos. Grupos que se fortalecen desarrollando esos contenidos, buscándole mayor espacio, importancia o valor curricular.

Ya vimos cómo el conocimiento producido con intereses distintos a la enseñanza se convierte en contenido educativo a través de; a) una organización didáctica con fines de aprendizaje; b) un proceso de depuración que convierte el saber socialmente aplicado en temas de estudio; y c) un agrupamiento en segmentos curriculares (asignaturas o materias) alrededor o junto con los cuales se fortalecen grupos en el interior de las escuelas. Si nos detenemos un poco a mirar esos mecanismos, encontramos que en todos ellos hay una acción que va de la escuela al conocimiento; es decir, éste ha sido moldeado por las exigencias de la escuela.

Pero el asunto en realidad no queda totalmente librado a las necesidades de la escuela o los requerimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las operaciones que realiza la escuela sobre el conocimiento tienen un límite (es justo señalar inclusive que en ocasiones la escuela está mucho más limitada para efectuar dichas operaciones sobre el saber que recibe). Ese límite o tope es la *lógica del conocimiento*.

Las áreas o sectores del conocimiento científico también están formadas por grupos o instituciones dedicados a la investigación, aplicación o resguardo de esos campos del saber; -inclusive en las mismas universidades se hace investigación, pero con intenciones distintas a la enseñanza; en ese sentido el conocimiento curricularmente seleccionado le viene de fuera a la educación- Esos grupos o instituciones le imprimen su sello específico y señalan los requisitos, tanto, de formación como de manejo, a aquéllos que pretenden conocer o aplicar ese conocimiento.

Cuerpos del saber que tienen existencia social fuera de la escuela; agrupaciones con mayor o menor tradición y fuerza; Historia, tanto de esas instituciones como del desarrollo del conocimiento en cuestión; maneras, estrategias y métodos propios de producir o tratar ese conocimiento. En fin, las áreas del saber no son abstracciones exclusivamente teóricas que están contenidas solamente en libros; se trata de producciones y tradiciones sociales que se nos presentan con determinada fuerza, dinámica y características que se nos imponen. Aunque hayan sido producidas por otros hombres; aunque tengan una trayectoria de arbitrariedad y convencionalismo social, se nos presentan como hechos exteriores; como entidades independientes a

9 Stenhouse, Op. cit., p. 37.

nuestra voluntad. Para conocerlas necesitamos apegarnos a todo ello, asimilar esa lógica, entender "su naturaleza".

La escuela, como hemos visto, transforma ese conocimiento en contenido escolar, acto de transformación que tiene este tope (que si es rebasado puede tener como consecuencia el desconocimiento social de ese saber y de la institución que lo enseña) en lo que hemos llamado la lógica propia del conocimiento.

Lo que al terreno didáctico le concierne de la lógica del conocimiento, son los asuntos metodológicos. La manera de tratar ese saber en enseñanza; transmitirlo y aprenderlo; enfrentarlo y operar con él.

La lógica del objeto, las maneras de abordarlo se introducen a la escuela por medio del curriculum y se instalan en las materias de estudio como metodologías para el trabajo educativo. Así el conocimiento definido curricularmente tiene unas determinaciones particulares (y hasta cierto punto) sobre el trabajo docente.

Entre los elementos de carácter epistemológico que dan origen a las asignaturas o materias de estudio de un currículo están: el objeto de estudio, la perspectiva teórica de análisis de ese objeto, las metodologías de trabajo, el nivel de complejidad conceptual, etc. Así se van agrupando problemas, fenómenos, temas, conceptos, hasta conformar las materias. Al haber realizado el agrupamiento en diversos núcleos se llega a materias diferentes dentro de un mismo curriculum; materias que en lo general pueden compartir una lógica de estudio o tener diferencias poco notorias, pero también puede haber situaciones en las que la lógica de estudio sea totalmente distinta e inclusive, en algunos aspectos ir contra los principios o procedimientos de las otras.

Dice Taba: "Cada asignatura encierra también un modo específico de pensamiento las materias difieren en las exigencias lógicas que imponen a los estudiantes, independientemente del tipo de métodos de instrucción que se utilice y del rigor de la actividad intelectual exigido por esos métodos"¹⁰. A continuación explícita lo que quiere decir con exigencias lógicas que las materias imponen. Creo que lo que constituye la lógica de las materias (según Taba) nos proporciona una sugerente guía para: pensar y diseñar estrategias de enseñanza con unos contenidos específicos, y aplicarla como categorías de análisis en el estudio o investigación de las metodologías de trabajo educativo.

Lo que sigue es un resumen y ennumeración de lo que Taba denomina exigencias lógicas de las materias o modos de pensamiento:

1. Cada materia tiene un lenguaje lógico y proporciona guías para:
 - utilizar hechos y símbolos.
 - relacionar hechos y principios entre sí.
 - tratar las relaciones causales.
2. Cada asignatura varía en el modo de utilizar las ideas:
 - para hacer inferencias y deducciones.

10 Taba.- Op. cit., p. 240.

- para considerar el grado de confiabilidad y universalidad representados en sus generalizaciones.
 - 3. Las materias estudian objetos desde distintos niveles de abstracción.
 - 4. Los procesos lógicos de argumentación cambian de acuerdo a cada materia.
 - 5. El proceso de pasar de las proposiciones a las conclusiones tiene diferencias significativas en cada materia.
 - 6. La manera de probar hipótesis es diferente en cada asignatura.
- “En este sentido, cada disciplina tiene su propia lógica, su modo de interpretar y organizar los acontecimientos y los fenómenos con los cuales trata, por lo cual también cada disciplina aporta un ángulo diferente de orientación con respecto al mundo”¹¹.

Es claro que para Taba la convivencia de distintas lógicas de estudio es un beneficio porque le aporta a los estudiantes distintos ángulos de mira y ello es valioso en la perspectiva de proporcionarle al alumno una formación integral.

Sin embargo el asunto no se puede ver únicamente desde ahí, porque las lógicas para abordar una asignatura están acompañadas de muchos otros mecanismos, procesos y situaciones. Así por ejemplo, encontramos que en lo que se refiere a la estructura psíquica del estudiante, se produce un choque que impide el aprendizaje: “la acomodación a los contenidos nuevos transforma estas estructuras (estructura congnotiva) en el sentido de su semejanza creciente con los del pensamiento científico; las resistencias, las imposibilidades y las distorsiones provienen ya sea de una desemejanza demasiado marcada entre estos dos tipos de estructuras y de la ausencia de tipos intermedios o bien de una asimilación intemperante, ya sea de una inercia o esclerosis del pensamiento y de las representaciones ingenuas que los fija y que vuelve imposible toda acomodación”¹².

Otra región de donde se desprenden dificultades es la anteriormente analizada como los grupos constituidos a partir de las materias de estudio. Decíamos que una manera de consolidar a los grupos y sus materias es la búsqueda de mayores espacios e importancia curricular. Eso nos alerta sobre el tipo de convivencia entre los alumnos y distintos profesores representando, defendiendo, impulsando cada cual su materia; la coexistencia de diferentes lógicas de estudio está marcada por la problemática emanada de la coexistencia de las distintas asignaturas y sus agrupaciones.

Lógica del conocimiento, estructura congnotiva del alumno, simultaneidad con otras materias, son elementos que entretajidos constituyen la trama del contenido escolar. Contenido que es producto del trabajo docente (hemos visto las operaciones realizadas sobre un saber para trasfigurarlo en contenido) pero a la vez es una guía, una pauta, produce efectos de normatización sobre el desempeño docente. El contenido adquiere su propia fuerza, impone una lógica particular que enmarca, le da dirección y límites a la práctica docente.

11 Taba.- Op. cit., p. 241.

12 Not, Louis.- *Las Pedagogías del Conocimiento* FCE, p. 252.

Hemos llegado a un punto donde nos parece necesario analizar una situación particular que nos permita ver qué concreciones adquiere lo dicho hasta aquí; recoger nuevos aspectos para reflexionar y encontrar otras articulaciones entre el conocimiento y la enseñanza. Estudiar si se trata de determinaciones o interrelaciones en esta problemática que ahora entendemos como algo anudado de la siguiente manera:

No hay práctica docente en el vacío; se desarrolla un tipo de enseñanza a partir de contenidos específicos. El docente es docente porque enseña tal o cual contenido; el contenido a su vez tiene esas características por efecto y necesidades de la práctica docente. El contenido le confiere identidad al docente; el profesor al desplegar la enseñanza de un saber transmite un contenido y que además está curricularmente delimitado.

BIBLIOGRAFÍA

- BROCCOLI, ANGELO.- *Marxismo y Educación*, Nueva Imagen. 1980, 257 p.
BOURDIEU Y PASSERON.- *La Reproducción*, LAIA. 1981, 285 p.
EGGLESTON, JOHN.- *Sociología del Currículo Escolar*, Troquel. 1980, 195 p.
NOT, LOUIS.- *Las Pedagogías del Conocimiento*, FCE. 1983, 495 p.
STENHOUSE.- *Investigación y Desarrollo del Currículo*, Morata. 1984, 319 p.
TABA, HILDA.- *Elaboración del Currículo*, Troquel. 1983, 662 p.

SABER, PRACTICA Y PLANES DE ESTUDIO EN EL CAMPO DE LA SALUD

ALFREDO E. TEZOCO CALDERON*

1).- El enfrentamiento del hombre con el fenómeno de su propia vida y muerte, origina saberes y prácticas que intentan dar cuenta y operar sobre el mismo; en torno a este fenómeno ha elaborado representaciones y nociones que identifican a ciertos estados como de bienestar o malestar, de salud o enfermedad, de normal o anormal, de benigno o patógeno, y ha nombrado a los agentes causales de dichos estados.

Así vistos estos saberes y prácticas, constituyen el acervo construido a lo largo del devenir del hombre, observándose que dicha construcción no ha sido unívoca, lineal o ahistórica; entendiéndose por esto que cada representación simboliza la cosmovisión y actuar específico de un grupo particular sobre un fenómeno inherente al género humano.

En este sentido, se reconocen saberes y prácticas del campo de la salud que corresponden a la cultura en la cual tienen origen, sin embargo es posible identificar un elemento común a las culturas, todas apelan a los sujetos a "sostenerse ante la muerte, ante lo inevitable, es decir, ante la certeza de la muerte se obtiene la entereza para afrontar la idea de finitud"¹.

En los saberes y prácticas del campo de la salud, es posible identificar sujetos depositarios a los que se someterán otros sujetos, aceptando la acción de unos sobre otros; dichos sujetos depositarios se identifican y cohesionan entre sí formando

* Profesor de Asignatura A. Facultad de Medicina UNAM.

1 CONTRERAS, B. PONCE, B.J. QUEZADA, C. TEZOCO, A. *Acerca del saber, prácticas y constitución de los sujetos en el campo de la salud. Reflexiones en torno a dos casos.* Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV IPN, México D.F. 1986.

grupos con historia, intereses y expectativas comunes, que a la larga se transformarán en grupos con una axiología definida y ritualidades específicas que buscarán reproducirse y prolongar la detentación del saber y las prácticas del campo de la salud².

La importancia que adquieren los grupos en la toma de decisiones de la sociedad a la que pertenecen, el grado de aceptación que la población haga de dichos grupos y el desplazamiento que logre uno sobre otros grupos o sujetos con similar función social, hablará del nivel de hegemonía logrado. La hegemonía de un grupo se constituye imponiéndose sobre otros y para sostenerse como tal es necesario que se presente como único, verdadero, con criterios de verdad preestablecidos y dogmas irrefutables; es decir, desde el ejercicio de un poder se niegan y atacan otros saberes, procurando imponer la propia visión del fenómeno vida-muerte.

2).- Entender el saber y la práctica dominante en el área de la salud de nuestro país, significa conocer su evolución y consolidación desde el siglo XIX hasta las primeras décadas de nuestro siglo; el XIX, es el siglo testigo de grandes transformaciones que estructuran líneas de desarrollo que configuran nuestra actualidad. En lo político-social asistimos al nacimiento y crecimiento de instituciones y costumbres que sustituyen la concepción de poder político emanado de las monarquías por concepciones de nación, soberanía o independencia, la burguesía arriba a su mayoría de edad y asume el poder político cuando directa o indirectamente, por sí misma o por repercusión acaba con los regímenes monárquicos.

La revolución industrial de la primera mitad de dicho siglo, beneficia a la burguesía propiciando una organización social donde se definen estratos, que de acuerdo con la relación que guarden con los medios de producción, ocuparán un puesto y función definida en las nuevas sociedades; así, el capitalismo mercantil e industrial se consolida generando un estrato de trabajadores industriales con conciencia en sí y para sí, que a lo largo del siglo darán luchas políticas pero no accederán al poder. El poder será detentado por los restos de la antigua aristocracia nobiliaria y por los grandes industriales y financieros, que conservadora o liberalmente decidirán por el conjunto de la sociedad.

Interpelando, movilizándolo y constituyendo a los sujetos, diversas corrientes del pensamiento recorren el siglo XIX, el evolucionismo, el positivismo, la convicción de que el devenir del hombre puede ser racional y no especulativamente entendido, el romanticismo que permea el entender y hacer de los artistas, la posesión del valor y la entereza necesaria para hacer de la vida del sujeto algo dependiente de sí mismo, etc. El positivismo propone que la verdad acerca de las cosas sea obtenida de la observación y la experiencia, dicha verdad debe ser ordenada inductivamente en leyes que tendrán como finalidad la predicción y el progreso de los hombres hacia una vida cada vez más satisfactoria; el evolucionismo propone una visión del cosmos como proceso a lo largo del cual de un primitivo estado de indiferenciación van naciendo

2 Dicha definición de enfermedad no es privativa de esta cultura, sin embargo es en ella donde se expresa tan sistemática y consecuentemente.

formas y fuerzas cada vez más diferenciadas... "la materia inanimada, la biósfera, la antropogénesis y la historia no son sino formas y niveles distintos de esa unitaria y general evolución".³

Todo rasgo o evidencia de evolución no debe ser producto de la especulación sino de la aprehensión de la realidad sensible. Así, el curso de la historia es entendido racionalmente, la interpretación del devenir del hombre es posible bajo una óptica biológico-evolucionista que supone un progreso indefinido, o bajo una perspectiva dialéctica que supone a la historia como un diálogo sucesivo de tesis, antítesis y síntesis.

La cosmovisión hegemónica abandona lo mágico y religioso dando paso a la observación directa, la mensuración y la experimentación proporcionan el andamiaje para un saber y práctica del campo de la salud distintos. Se inventan o perfeccionan aparatos que amplían las posibilidades naturales del hombre para percibir lo que le rodea e interesa⁴; la medición avanza del recuento de longitud, superficie, volumen, peso y calor, hacia formas de energía, velocidad de reacciones químicas, distancia de las estrellas, relación estímulo-sensación, etc... "Nada parece escaparse a la mensuración, y el hombre de ciencia cree que sólo empieza a serlo de veras cuando su mente actúa ante la realidad como una *mens mesurans*"⁵. La experimentación se impone en todos los campos del saber y la práctica, así no solamente se utilizan métodos azarosos, alquímicos o resolutivos, se incluyen métodos analíticos; por vía de la experimentación se analizarán los diversos momentos que integran un fenómeno y su causa determinante, suprimiendo o alterando uno a uno, observando y midiendo exactamente el resultado de su intervención, de esta manera es posible conocer el determinismo y la ley del fenómeno del que se trate; conocimiento que será más contundente cuanto mejor exprese en términos numéricos la relación entre causa y efecto⁶.

El conocimiento macroscópico del cuerpo humano se conforma como la combinación y cooperación de unidades morfológicas vitales: los tejidos. Al estudiar los diversos componentes del cuerpo por medio de la disección, un tejido queda caracterizado por la homogeneidad y constancia de su apariencia (cualesquiera que sean las condiciones y manipulaciones a que sean sometidos), y por las propiedades

3 ENTRALGO LAIN, P. *Historia de la Medicina*. Salvat Editores, Barcelona (España), 1978. 722p.

4 Microscopio apocromático, espectroscopio, telescopio, quimógrafos, termógrafos, rayos X, consolidación de análisis químico, son algunos ejemplos de todo el instrumental inventado, diseñado y construido en este siglo.

5 ENTRALGO LAIN, P. Op. cit. pag. 397.

6 En este sentido, se va conformando la imagen de cientificidad en un saber expresado en términos de causa-efecto y evidenciado numéricamente.

particulares del mismo. Así, Marie-Francois-Xavier Bichat propone una clasificación de tejidos simples o elementales en veintidós sistemas, siete generales o difusos⁷ y catorce especiales o localizados⁸.

El tejido resulta entonces la unidad anatómica funcional a partir de la cual son posibles formas, funciones, combinaciones, patologías y lesiones; con dicha conceptualización, la enfermedad es entonces la lesión anatomopatológica que deja huella en el cadáver del paciente, definiendo como el ejercicio del saber y práctica en el área de la salud, descubrir dichas lesiones por los signos y síntomas⁹ presentes en las acciones vitales de los destinatarios de los saberes y prácticas.

En este andamiaje se sientan las bases para el desarrollo de un saber y práctica preocupados por conocer la forma y función de todos los tejidos que conforman al ser humano, así como su génesis, desarrollo y estructuración en aparatos y sistemas, de modo tal que al conocer las causas y los efectos de todo aquello que altere a los órganos y/o tejidos, se esté en capacidad de intervenir para evitar o sanar la enfermedad. Así, es explicable el posterior desarrollo en el estudio por aparatos y sistemas, y en tipos de enfermedades y grupos de agentes causales de las mismas; la especialización, el desarrollo tecnológico y la atención centrada más en curar que en prevenir, será la vía del saber y la práctica hegemónica.

En esta hegemonía, la relación que se establece entre el sujeto detentador y el destinatario está destinada a transformarse conforme avanza el estudio especializado y se desarrollan tecnologías cada vez más sofisticadas para "ver" lo que pasa en el paciente, si bien al inicio la relación detentador-destinatario es estrecha, poco a poco se toman distancias centrando la preocupación en las partes, sacrificando el todo.

3).- El siglo XIX mexicano, es el siglo de la guerra de independencia, de las intervenciones, de las asonadas militares y de la paz porfiriana. Al consumarse la independencia desaparecen instituciones como el Tribunal del Santo Oficio y el del Protomedicato, marcando con esto el arribo a una práctica y saber de la salud en lucha contra el pensamiento religioso.

A mediados del siglo, los hospitales en México, poco a poco transforman su carácter caritativo; durante la guerra de intervención norteamericana, el gobierno se dio a la tarea de reorganizar y establecer hospitales que recibieran a los heridos en las batallas, con esto se hace evidente el conflicto entre los que proponen administraciones civiles y los que proponen administraciones religiosas en los hospitales. Al

7 Celular, nervioso de la vida animal, nervioso de la vida orgánica arterial, venoso, exhalante y absorbente o linfático.

8 Oseo, medular, tendino, fibroso, fibrotendinoso, muscular de la vida animal, muscular de la vida orgánica, mucoso, seroso, sinovial, glandular, dérmico, epidérmico y piloso.

9 Signo es la manifestación de la enfermedad percibida objetivamente por el detentador del saber y la práctica. Síntoma es la manifestación de la enfermedad sentida por el destinatario de los cuidados.

término de la intervención norteamericana, el puesto de sangre¹⁰ de San Pablo se convierte en el primer hospital municipal de México.

La disputa entre el pensamiento laico y el religioso se manifiesta en las distintas propuestas de normatividad que a lo largo de los primeros dos tercios de este siglo proponen los grupos en conflicto. Así, en la constitución de 1836 se señala la obligación del estado de cuidar la salud pública y reglamentar lo conveniente para preservarla¹¹, sin embargo y debido a las vicisitudes impuestas por las luchas políticas, tales disposiciones no surtieron efecto; el 12 de julio de 1859 se nacionalizan los bienes del clero -comprendiendo a los hospitales en esta medida- con la llamada Ley Juárez, estableciéndose las condiciones propicias para la guerra civil de tres años entre liberales y conservadores, al finalizar ésta, se dispuso que todos los hospitales administrados por las autoridades eclesásticas quedaran secularizados y que la nación se encargara de su dirección y mantenimiento en el Distrito Federal y los gobiernos locales en las demás entidades.

El Segundo Imperio Mexicano no varía mucho en cuanto a la opinión de que sea una administración civil y el estado los responsables de la salud del pueblo, hecho -que entre muchos otros- marcó serias controversias con los conservadores mexicanos que apoyaban el Imperio.

Con la caída del segundo imperio y la consolidación del partido liberal, se dio paso a la lucha entre las diversas facciones liberales por el poder, hasta el año de 1877 cuando se establece la paz porfiriana; el porfiriato se caracteriza por la adopción del modelo de saber y práctica del campo de la salud vigente en Europa y particularmente en Francia, dicho modelo ubicaba la atención de la población en hospitales, organizando las instalaciones de acuerdo a los dictados de comodidad, aseo y eficiencia que los detentadores del saber y la práctica -desarrollados en la vía descrita anteriormente- construían en el continente europeo. En este sentido, los hospitales simbolizan el saber y la práctica hegemónica en el campo de la salud. En las postrimerías del régimen porfirista, los hospitales existentes eran de sostenimiento federal, local, municipal o privado, evidenciando estas instituciones la política de atención hacia la población.

Mil novecientos diez es el año de inicio del movimiento social que dará fin al porfiriato para dar paso a una organización de gobierno y estado distinta, la ideología que permea este movimiento es de reivindicación de atención a las necesidades de la población más desprotegida y en consecuencia un estado otorgante de aquello que las remedie; 1920 es cuando comienza a tomar cuerpo esta ideología en el saber y las prácticas del campo de la salud. El Hospital Juárez se reconstruye con fondos de la Lotería Nacional -organizada ésta para la beneficencia pública- y las instituciones hospitalarias -que en su mayoría funcionaban en viejas casonas adaptadas- fueron

10 En 1863, gracias a sucesivas ampliaciones tenía ya capacidad para trescientas veinte personas, distribuidas en cinco departamentos: de presos, libres, mujeres, lazarenos y de franceses y españoles.

11 ENCICLOPEDIA DE MEXICO. 3 ed., Enciclopedia de México S.A. de C.V., 1974. Tomo VII. pp. 24-47.

poco a poco reformadas agregando unidades que por aparato o sistema -del cuerpo humano-, tipo de enfermedad o área de especialización, centran las atenciones, estudios y procesos de formación de los detentadores del saber y la práctica especializada. Los hospitales del nuevo estado son concebidos como un todo armónico, cuyas partes unidas entre sí, permiten una acción eficiente y uniforme para dar atención a los enfermos hasta restaurar y mantener su salud, impartir enseñanza al personal y realizar trabajos de investigación; los servicios que otorgan son organizados en consulta externa, intermedios¹², de hospitalización¹³, y generales o auxiliares¹⁴. Los escudos o logotipos que adoptan estas nuevas instituciones reflejan la concepción de un estado otorgante de salud y bienestar que sólo por medio de la acción de los detentadores del saber y la práctica se conseguirá elevar el nivel de salud de la población. Las nuevas instituciones hospitalarias, construídas y organizadas como símbolos del nuevo estado toman cuerpo en la Secretaría de Salubridad y Asistencia, en el Instituto Mexicano del Seguro Social (1943) y en el Instituto de Seguridad de Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (1960), consolidando y reproduciendo el saber y la práctica del campo de la salud iniciando en el siglo XIX, desarrollado a lo largo del mismo y de lo que va del siglo XX, sin existir hasta el momento rupturas definitivas en la ontogénesis de su saber o de su hegemonía. Es de hacer notar, que quizá en ningún otro campo como en el de la salud, el avance de los conocimientos y el diseño y construcción de nuevas herramientas tecnológicas sea tan sorprendente. A esto han contribuido las grandes compañías farmacéuticas transnacionales, las investigaciones clínicas y en general todas las entidades dedicadas a proveer los suministros para que funcionen las instituciones hospitalarias y que justifican sus productos con referencias empíricas y experimentales probadas.

4.- Entendemos a la institución educativa como la encargada de la selección, organización, distribución y transmisión del saber y la práctica validada socialmente; en este sentido es posible hablar de una conexión entre el saber y la práctica dominante y lo que se enseña en la institución escolar, la función de la escuela es reproducir el saber y la práctica hegemónica imprimiendo a este proceso una lógica y racionalidad propia. En otras palabras, la institución escolar realiza una organización de contenido¹⁵, una racionalización de las actividades de aprendizaje, propone una metodología de transmisión, una jerarquización de estatus, una definición de roles y funciones, y una ritualización del actuar diario, mismos que constituyen la vida propia de la institución y que aseguran en mayor o menor medida la reproducción del saber y la práctica dominante.

12 Laboratorios de diagnóstico, departamento de terapias especiales, salas de operaciones, central de esterilización.

13 Salas de albergue, de maternidad y niños, departamentos de urgencias, de infecciones y necropsias, central de enfermeras.

14 Información, control, archivo, almacén, farmacia, cocina, lavandería.

15 El saber transmitido en la institución escolar es un saber recortado de acuerdo a la axiología y al acervo construído por la sociedad en la que se inserta dicha institución. El saber recortado en tanto es organizado con fines de transmisión, adquiere la característica de contenido escolar.

Para poder cumplir con su función, la institución escolar necesita presentarse como depositaria del conocimiento que es único, verdadero, objetivo, benéfico para todo individuo o grupo social y que por ser una institución construída y validada socialmente, puede otorgar y certificar conocimientos a los sujetos que transiten por ella, suponiendo que los ha formado para un desempeño acorde a los requerimientos del grupo social en cuestión.

La institución escolar marca un ideal, un deber ser acorde al grupo humano en el que se inserta; la conjugación de este debe ser con la lógica y racionalidad de la institución, la biografía y actuar diario de los alumnos y docentes, hablará del currículum escolar como espacio de constitución del sujeto. Existe cierta correspondencia entre las expectativas de formación del sujeto y lo ofrecido por la institución escolar, entendiendo que dichas expectativas han sido formadas en el contacto diario con el saber y la práctica hegemónica y es en la escuela donde se van concretando y adquiriendo en forma más definitiva.

Al interior de la institución educativa, como fuera de ella, es posible identificar grupos que sustentan posturas diferentes ante el saber y la práctica hegemónicas, los acuerdos o contradicciones que entre ellos existan, se exacerbarán o minimizarán según las circunstancias que condicionan sus posturas, dichas pugnas o acuerdos definirán lo que se enseña y cómo se enseña.

El saber y la práctica transmitidos en la mayoría de las instituciones encargadas de formar a los sujetos que se insertarán en el campo de la salud, no escapan a la situación descrita. Para formarse como detentador del saber y la práctica, el sujeto debe transitar por dos ciclos: el de ciencias básicas y el de enseñanza clínica. El paso por ciencias básicas es enfatizado como importante en tanto permite formar en la disciplina y metodología de conocimientos que suponen dar cuenta del desarrollo, estructura, forma y función de los tejidos, aparatos y sistemas del cuerpo humano sano; lo anterior es reivindicado como acceso a la clínica, donde se estudia al ser humano enfermo, dicho estudio se hace por aparatos y sistemas, tipos de enfermedades, grupos de agentes causales y las áreas de especialización desarrollados en el saber y práctica del campo de la salud.

El paso de los sujetos por los ciclos clínicos, está caracterizado por la gran cantidad de tiempo que los alumnos permanecen en las instituciones hospitalarias, donde de modo determinante se enfrentan al saber y práctica hegemónicas y todo aquello que los institucionaliza, en esta situación el sujeto entra en contacto con los hábitos, tipificaciones y rituales de la institución hospitalaria¹⁶, vale decir, con la práctica real de la medicina hegemónica.

16 En la institución escolar como en la castrense y en la religiosa, existe un orden y una jerarquía donde los detentadores del saber y la práctica tienen una función y puesto definidos, dicho puesto y función son desempeñados en una serie de ritos constituidos y constituyentes que van conformando la imagen de la institución y -en el caso de la institución hospitalaria- el destinatario de los cuidados reconoce diferencialmente a los actores de la práctica, validando a la prescripción del médico como promesa de bienestar.

Lo descrito hace referencia a un modelo de formación que por sus postulados y organización académico-administrativa, conjuga los objetivos y recursos de dos instituciones: la educativa y la hospitalaria. El tipo de vínculo que se establece entre ambas se significa en documentos como los planes de estudio, mismos que simbolizan el acuerdo establecido entre la práctica y el saber hegemónico y los procesos de formación de los futuros detentadores de dicho saber y práctica, dicho vínculo no es lineal, es posible encontrar diferencias y contradicciones que reflejan las pugnas entre los distintos grupos, mismas que abrirán espacios de análisis y reflexión sobre el saber y la práctica del campo de la salud, llegándose incluso a proponer un deber ser cuestionador de dicha hegemonía.

Sin embargo, el desempeño de los sujetos de una u otra manera formados, se realiza en las instituciones que el saber y la práctica han construido, de modo tal que el sujeto se inserta en la práctica establecida. Y voluntaria o involuntariamente, para sí y para los demás, reproduce -o en el mejor de los casos, desarrolla- el saber y la práctica del campo de la salud hegemónico.

5.- Los planes de estudio de las instituciones encargadas de formar sujetos que se insertarán en el campo de la salud, buscan normar y controlar todos los procesos y actores presentes en el actuar de la institución educativa, en tanto dicho documento manifieste su intencionalidad en forma coherente sostenible y viable, se supone contar con un documento que garantizará el logro de los objetivos institucionales. Sin embargo, existe siempre una distancia entre el documento y la cotidianidad que pretende normar, pues la realidad de la vida escolar va más allá de lo consignado en un plan de estudios.

Decretar una vía para formar a los sujetos en el saber y la práctica del área de la salud, significa conceptualizar un modelo de sujeto que se desempeñará de una manera distinta, el sujeto que sea formado para cuestionar la hegemonía se debatirá entre buscar ser aceptado -renunciando a sus posibilidades cuestionadoras- o luchar contra la inercia institucional y ser siempre marginal; el sujeto formado en la reproducción del saber y la práctica hegemónica, se debatirá entre el desempeño mediocre y el altamente eficaz, con todas las implicaciones que esto conlleva.

MAESTROS, ENTREVISTAS E IDENTIDAD

*Eduardo Remedi y colaboradores.**

Antecedentes

El Proceso de Desmitificación: Lo Teórico-metodológico como Encuadre.

I. Las bases de reflexión de la presente investigación conjugan el trabajo diario en formación docente durante varios años con maestros de la Universidad Nacional Autónoma de México y la confrontación y reflexión cotidiana del equipo de investigación en el Departamento de Investigaciones Educativas.

Durante el tiempo de trabajo con maestros observábamos la fuerza con que las propuestas modelizantes del hacer docente se imponían. No era, por cierto, el diseño de un modelo explícito, estructurado y/o sistematizado en una propuesta. Era (o es) un conjunto de significados armados e interiorizados que los maestros ponían en acción todos los días; por los que lograban identidad, se sentían en papel y podían, por tanto, ejecutar su quehacer docente.

Este modelo, si así puede denominarse, opera en los términos en que Jackson describe los mecanismos del curriculum oculto.¹ Se impone en esa serie de actos repetitivos, no reflexivos, pero con alto nivel de significación.

Construido por múltiples identificaciones donde se conjugan vivencias como alumno, aspiraciones sociales, señalamientos institucionales, imágenes de pares, etc.,

* Este trabajo es parte de una investigación realizada por Eduardo Remedi, Investigador del DIE, CINVESTAV del IPN; Patricia Aristi, Investigadora del DIE CINVESTAV del IPN; Monique Landesmann, Profesora Titular del Instituto de Investigaciones Curriculares de la ENEP Iztacala y Adelina Castañeda, Profesora Titular del CCH de la UNAM.

Por razones de temática y de espacio, solamente se ofrecen al lector la introducción y el capítulo cinco, titulado Maestro, Curriculum e Institución.

1 Jackson, Phillip. *La vida en las aulas*, Ediciones Madrid, Madrid, 1979. Se impone en esa serie de actos repetitivos, no reflexivos, pero con alto nivel de significación.

el modelo interiorizado que dista ampliamente de las propuestas formales que se ofrecen, permite al docente presentarse cotidianamente y desempeñar su rol.

En tanto hacer interiorizado y construido en la historia particular del sujeto no es por ende reflexionado. Se vive como la fuerza de la costumbre y no presenta aparentemente niveles de quiebre que obliguen a pensar lo actuado.

La capacidad de ser auto-reflexionado se debilita o se pierde ante el imperativo del hacer que obliga a buscar en este entrecruzamiento de múltiples identificaciones aquellas que permitan sostenerse.

Repetición y redundancia definen el hacer docente,² y lo definen en el sostenimiento de una acción que entendida como social en estricto, no explica el sentido de un hacer que en actos cotidianos y reiterados constituyen una práctica específica.

En el orden de esta búsqueda de sentidos nuestra indagación se aleja del encuentro de nuevos modelos y/o propuestas del buen hacer. No es parte de nuestro interés definir las nuevas virtudes de la profesión ni búsquedas en las mejoras de la calidad del desempeño de roles.

Interrogar la identidad de una profesión es intentar actuar en la búsqueda de un desconocido que siempre ha sido definido y ocultado en cualidades. Cualidades que son descritas en lo general como objetividad, dignidad, dedicación; "abierto, seguro de sí mismo, escuchando a los otros pero también sabiendo imponerse, firme pero no autoritario, hijo de una sociedad impugnada pero también mago que debe escaparse a su influencia".³ Definición y modelo que arrinconan a un hacer a la figura ideal; figura que portando los signos de progresista o tradicional, flexible o estricto, de avanzada o reaccionario encadenan la lectura a un deber ser que se impone al maestro y al investigador quienes indetificándose con esta posición proyectan su deseo en un modelo que los tranquilice y complete.

Padre ideal, lugar de producción, sujeto de gestas; modelo que se aprendió como sujeto-alumno, modelo difícil de romper sin romper la figura paterna: lugar de producción, penetración, seguridad, juez e ideal... como señala Hamelin: "En el mismo personaje se mezclan, sobre el plano de las proyecciones simbólicas, el maestro, el padre, el juez, el exorcista, la autoridad en una palabra".⁴

¿Cómo observar este lugar en relación con situaciones estructurantes? ¿Cómo definir el lugar de una profesión más allá de las complicidades que el docente tiene con los términos que lo enajenan? ¿Desde dónde leer las censuras que uno como investigador posee, en tanto cómplice de una visión tranquilizante y depositaria de un ideal?

Leeremos (y leímos) constantes redundantes, reiterantes. Constantes de obvedad que por su fuerza y presencia son ocultas. Observamos un discurso complejo que intenta plasmarse en referencias a la institución; formas de conceptualizar su trabajo; imágenes que le devuelven alumnos, pares, padres; el curriculum y sus perspectivas;

2 Ver: *La identidad de una actividad: Ser Maestro*. Documentos DIE #7, 1987.

3 Abraham, A. *El mundo interior del docente*. Ed. Cultural Barcelona, Barcelona, 1973.

4 Hamelin, Daniel. *La Instrucción, una actividad intencionada*. Ed. Narcea, 1981, Madrid.

la relación con el saber, el contenido, su función social; el espacio del aula, como lugar de un hacer; la profesión ya olvidada, renunciada su formación; su posición ideal; etc.

El discurso que el docente elabora y lo sostiene es complejo en tanto que en él se representa a sí mismo no a través de un acto de autorreflexión individual o una toma de conciencia personal. Sino en tanto se reconoce en una imagen que le permita incluirse y desarrollar una actividad.

Imagen en la que por un lado se aliena. No le pertenece, no es una construcción propia, le es ajena, pertenece a otro y desde allí se la atribuye. Imagen que es la representación de un hacer que sintetiza la concepción que de él se tiene y las condiciones sociales necesarias para su desenvolvimiento. Por concepción entendemos la imagen que de una función se construye socialmente; por la que se definen maneras de un hacer a la vez que se otorgan significados en los que se establecen símbolos, preceptos, consecuencias. Concepción que está materializada en reglamentos y órdenes explícitas, que recogen y sintetizan historia, tradiciones y mitos que de la función se sostiene implícitamente.

Esta concepción circula socialmente y se plasma en situaciones instituidas en donde se gestan condiciones institucionales para el desenvolvimiento del hacer.

Por condiciones institucionales entendemos la distribución y organización del espacio y tiempo con que opera explícitamente la institución y que otorga una modalidad específica (implícita) al desarrollo de la función. En y por la institución se gesta una imagen. Imagen que otorga un enunciado que permite al maestro identificarse con otra imagen, otorgada por la institución, que se deriva como propia y que autoriza al maestro a legitimar su papel y por ende a actuar.

Desde allí dirigimos nuestra mirada al texto, es decir el conjunto de enunciados que el maestro elabora para nosotros a través de la pregunta que le formulamos: "¿Qué significa para usted ser docente?".

II. Cuando iniciamos el trabajo partimos del supuesto de que el texto es vía de acceso a la identidad docente. Sostenemos que el sujeto se constituye en prácticas discursivas. Es decir, yuxtaposición de identidades del sujeto, se constituye a partir de los discursos que, entre otras, sobre él emiten las instituciones sociales y en los cuales se reconoce. "El sujeto que se reconoce en el espejo y se reconoce a sí mismo en el reconocimiento de otro ser humano es un sujeto como dice Pecheux-que ha sido objeto del discurso ajeno y destinatario de este discurso antes de que él pudiese por su cuenta hablar. Cuando llega a hablar lo hace desde una identificación (libidinal, jurídica) alcanzado por un cierto lugar de sujeto y un cierto significante, su nombre propio que le fue impuesto por la estructura familiar (y social) en la que él queriéndolo o no, habrá de incluirse y sin saberlo, sin poderlo pensar, sin poderlo decir".⁵

Inclusión primaria del sujeto en el orden discursivo de la familia, inclusión forzada, que el sujeto podrá reconocer, asumir, negar, pero nunca dejar de tomarla como una referencia. Así como en la familia, el sujeto será incluido en otras prácticas discursi-

5 Braunstein, N. *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacán)*. Siglo XXI Ed. 1982, México, p. 77.

vas, que corresponderán a las distintas instituciones sociales en las cuales su existencia cobra sentido, encuentra soporte.

Se entiende al discurso no solamente como un conjunto de significados relacionados con representaciones o referentes estáticos, sino retomando la concepción de Foucault, de práctica discursiva. El discurso puede entonces ser pensado como la práctica en sí de producción y clasificación de significados.

En el caso del maestro un discurso particularmente interesante para entender la constitución de su identidad docente, es el discurso pedagógico.

Discurso en el cual el maestro puede ser incluido bajo distintas posiciones como estudiante, como maestro, como investigador. Específicamente, el discurso pedagógico tiene que ver con la producción, clasificación, distribución y control de los significados que se realizan en la práctica pedagógica. Al respecto importa aclarar de qué manera el discurso pedagógico es una categoría en la cual cada sujeto de esta práctica se constituye, se ubica y reubica al modo en el cual el sujeto puede ser incluido bajo distintas posiciones como estudiante, como maestro, como investigador.

Desde esta preocupación que nos anima para explicar la relación entre identidad del maestro y discurso, lo que interesa es explicitar la relación que se da entre discurso y mensaje. De acuerdo con Bernstein, el discurso ejerce una función de control simbólico, ubicando, contextualizando, constituyendo a los sujetos.⁶ Por una parte el discurso ubica a los sujetos situándolos en relaciones sociales, regulando, en el caso específico del discurso pedagógico, las relaciones entre transmisor y adquirente. Por otra, mediante reglas específicas regula no solamente las posiciones de los sujetos sino también sus prácticas y voces. Por voces Bernstein entiende a la gramática, es decir, a las reglas de producción de significados adquiridas, internalizadas por los sujetos. La producción de la voz no es, por tanto, individual; depende de la ubicación del sujeto en la estructura de relaciones sociales reguladas por los discursos. "Nadie adquiere la voz de un discurso sin haber sido ubicado en el discurso por el principio clasificatorio".⁷

La adquisición de la voz llega a ser una operación subjetiva inconsciente dominada por lo que sociológicamente se ha descrito como socialización. La voz sería la ideología intrínseca a las prácticas sociales. La voz es constitutiva del sujeto en tanto delimita los enunciados, los textos legítimos que el sujeto puede emitir. Los textos son entonces las realizaciones del discurso y de las voces.

El discurso es una construcción, es una categoría abstracta, producto de una red de relaciones sociales. El sujeto no es la fuente del sentido del discurso. Se puede considerar que el discurso es autónomo de la conciencia del sujeto, de sus intenciones. Lo mismo puede decirse de la voz del maestro.

Señalamos anteriormente que el mensaje, el texto que emite el sujeto está determinado por la voz. Por lo cual también puede uno inferir que tampoco en el caso del

6 Bernstein, B., Díaz, M. *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Revista Colombiana de Educación, N° 15, Bogotá, 1985.

7 *Ibidem*.

texto el sujeto que lo produce se encuentra libre, autónomo en esta producción. Sin embargo este punto amerita dos precisiones fundamentales para el trabajo.

Por una parte, dado que la adquisición de la voz se logra mediante una operación inconsciente, su impronta en el texto no es reconocida por el sujeto. Al contrario, el texto es vivido como el resultado de la conciencia particular de cada sujeto. Esta forma en la que el sujeto vive el texto como intencional, como propio, se debe a la relación imaginaria de autonomía que tiene el sujeto respecto de su ubicación en el discurso.

Quizás lo propio de la constitución de identidad de un sujeto reside en este doble movimiento de reconocimiento-desconocimiento en el cual por una parte el sujeto se reconoce y se identifica en el discurso que sobre él vierten las instituciones y que le sirven de referencia identificatoria y por otra se imagina como productor de este discurso, separado de la institución, desconociéndola como la matriz de su orden simbólico significante y normativo. Dice Bernstein: "Lo que se considera como la voz del discurso se vive como la voz del individuo".⁸

Por otra parte la voz sólo marca los límites del texto y su determinación no es absoluta sobre la producción del texto. A este respecto Castoriadis señala que: "Hay un uso inmediato de lo simbólico en donde el sujeto puede dejarse dominar por éste, también hay un uso reflexivo. Uso que implica, por una parte una apropiación selectiva de ciertos símbolos".⁹ Uso reflexivo donde la conciencia encuentra sus resquicios para rescatar la dignidad del sujeto.

Entonces, es posible observar por una parte que el sujeto está constituido por el discurso y la voz. La voz, como regla de construcción de un texto particular adentro de una práctica discursiva, es la que confiere identidad específica al sujeto, en tanto delimita los enunciados que él puede emitir. Tocar el mecanismo de constitución de la identidad docente, implica poner a la luz esta voz discursiva, propia de la posición de transmisión del sujeto en la escuela.

Dado que las voces no son un conjunto de significados sino reglas de producción de significados que se expresan en y a través del texto, no tenemos acceso directo a esta voz. El problema se complejiza aún más si recordamos que el docente desconoce la existencia de estas reglas e imaginariamente piensa que es productor autónomo del discurso. Cuando elabora su texto, él selecciona y organiza significados otorgándoles sentidos propios que para él son los que definen la identidad. Es decir, el texto habla del maestro, su contenido explícito sólo nos da acceso a la identidad subjetivada del maestro, a la representación que hace para nosotros de lo que él cree que es. Acceder al guión que preside a esta interpretación (en el sentido de interpretación de un rol) de identidad, demanda un trabajo de análisis, de desentrañamiento del texto. Exige la distinción de las determinaciones del orden simbólico marcado por la práctica pedagógica discursiva, de las representaciones imaginarias que presiden la producción de un texto.

8 Ibidem.

9 Castoriadis, P. *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen I, Ed. Tusquets, Barcelona, 1983.

Este trabajo de análisis de interpretación lo abordamos a través de una contrastación entre lo que dice explícitamente el maestro y lo que permitiría decir el discurso.

Para efectuar este trabajo de contrastación, usamos como referente esencial, teorías de diferentes campos, y las categorías mismas que el texto sugería. Principalmente apelamos a las teorías de la reproducción cultural, que han ayudado a descodificar o más bien a construir un discurso de saber respecto del discurso pedagógico.

Para trabajar el problema de la inclusión del sujeto en el discurso y la institución también acudimos a teorías del campo psicoanalítico y de la psicología social.

La lectura de los textos, los enunciados de los maestros fueron contrastados con estas referencias simbólicas esenciales, a fin de poner en evidencia este deslizamiento de sentidos que produce el imaginario del maestro. Apelamos aquí a este imaginario colectivo, propio de la posición docente y que tiene como función para el sujeto representarse su inclusión en el orden institucional y ocultar o disfrazar su determinación simbólica. Imaginario que tiene entonces su raíz en el discurso y en la voz, aunque su función o alcance sea justamente ocultarla.

El trabajo de interpretación que realizamos pretende aportar elementos para ir desentrañando esta construcción discursiva del maestro que es el texto, poniendo en evidencia algunos de sus andamios. Esta gramática del texto que tratamos de evidenciar a través del análisis es para nosotros constitutiva de la identidad docente.

Puesto que el texto es habla del sujeto, el análisis del mismo es visto en un conjunto de enunciados, cuyos límites señalamos previamente y que están dados por el discurso educativo, así como otras prácticas discursivas.

Sin embargo, retomando a Braunstein: "La relación entre lenguaje y sujeto solo puede ser pensada en la figuración que se desprende de la banda de Moebius, en ella no existe de un lado el hablante y del otro el lenguaje, sino que hay una inquebrantable continuidad que ubica al sujeto como incluido en el lenguaje y no como enfrentado a él".¹⁰

El sujeto deja su marca en el lenguaje. Adentro de los límites hay opciones que el sujeto puede hacer entre los enunciados posibles, opciones permitidas por la indeterminación del lenguaje. Los significantes que el simbolismo utiliza no son totalmente sometidos al contenido que están supuestamente vehiculizando.

Existe un cierto grado de ambigüedad, de no adecuación entre significante y significado. Esta relación sufre indeterminaciones en la medida que el sentido no resulta de la oposición de los signos ni los signos son seleccionados en función de los sentidos. No existe una correspondencia unívoca entre significante y significado. En parte es por este grado de indeterminación el que se posibilita un deslizamiento en la relación significante-significado y que apela a la ya mencionada noción de imaginario. Cada texto lleva entonces esta presencia del sujeto que lo enuncia, que lo denuncia.

10 Op. Cit. p. 151

Esta presencia que marca una particular inclusión del sujeto en el lenguaje no es arbitraria o expresión de individualidad sino que está determinada por la historia del sujeto y su posición al interior de los diferentes discursos que le confieren identidad. Se puede leer la identidad del docente analizando la "subversión" del lenguaje que produce la intromisión del maestro en el discurso. Subversión que se puede identificar tanto a través del análisis del contenido manifiesto expresado por el maestro, como por el análisis de la forma del habla, que nos remite al mito, tal como lo entiende Barthes.¹¹

Análisis de las formas de significación que se da a través de la forma como el maestro se inmiscuye en el lenguaje y que se expresa por ejemplo en el uso de los pronombres, el yo, tú, se, nosotros, etc., donde el hablante parece salirse de repente de la enunciación para poner a otro u otros en su lugar. Formas de significación; sentidos agregados por los significantes. También a través de los tiempos, cuando el maestro hace transitar su identidad en forma aparentemente caótica a través del tiempo.

Ni el contenido explícito del texto, ni su construcción particular por parte de cada docente, son autónomas. Ambos son fuente adecuada de análisis de la identidad docente, ambos son trabajados, significados en esta relación orden simbólico-construcción imaginaria.

III. El trabajo de interpretación se hizo de acuerdo con los criterios anteriormente mencionados. Los textos de los maestros nos causaron un gran impacto, por su carácter mítico, por su esfuerzo de racionalización,¹² que presentan a la vez que por la presencia de frecuentes irrupciones inconscientes como lapsus, cambios de tiempo de los verbos, de los pronombres, de repeticiones, silencios, rupturas que atesituaban las dificultades por establecer un orden (otro orden, un orden propio) en el discurso.

Antes de iniciar el trabajo de interpretación nos fijamos ejes de análisis. Sin embargo al emprender la tarea, nos dimos cuenta que en cada entrevista se privilegiaba algún elemento constitutivo, soporte de identidad, por ejemplo: el curriculum, la institución, el método de enseñanza. Decidimos entonces respetar, este orden de cosas, reconociendo con ello que el proceso de constitución de identidad en el maestro no se presenta, en una primera aproximación de manera homogénea, con los mismos elementos constitutivos.

El texto del maestro tiene una gran riqueza de elementos por analizar y no pretendemos agotar en este momento el análisis de cada uno. A la vez que cada discurso destaca alguna problemática dominante, también se presentan una gran cantidad de elementos merecedores de una mayor profundización que se dejaron para una fase posterior del trabajo.

11 Para Barthes, el mito es una habla, constituye un sistema de comunicación, un mensaje, un mundo de significación de una forma. El mito no se define por el objeto, de su mensaje sino por la forma en que se le profiere. Barthes, R. *Mitologías*. Siglo XXI, Ed. México, 1985.

12 Aquí hay una cuestión compleja que precisar. El discurso en sí tiene un orden ya que está determinado. Sin embargo, como el maestro no reconoce ese orden para él es un discurso caótico, que en consecuencia trata de reordenar mediante sentidos significativos para él mismo y los que se imagina que son para nosotros.

Cada eje descubierto en el texto fue sugiriendo el uso de categorías o conceptos específicos de las distintas teorías ya mencionadas como por ejemplo: autoridad pedagógica, institución, currículum, ideal del yo, autonomía del sujeto, etc.

El trabajo de análisis se desarrolló sobre el contenido explícito y se apoyó también sobre un análisis de la forma de lenguaje; las palabras, la construcción de las frases, la construcción del texto total, la detección del lapsus, las asociaciones, las repeticiones, etc. Estos nos interesaban en tanto significaciones, mensajes que se agregan a los significados vehiculizados por los significantes del discurso. Ya señalábamos previamente, que a pesar de los esfuerzos del maestro por presentar una historia ordenada, racionalizada con sentidos conscientemente elegidos, también transmite sentidos que nos permiten acceder a los mitos de la profesión docente.

Con frecuencia, los lapsus presentes en el discurso sugerían una interpretación psicoanalítica del sujeto. Sin embargo era claro que de ninguna manera la situación podía aproximarse mínimamente a una situación psicoanalítica. El trabajo de interpretación por ningún concepto pretende acercarse a un análisis del sujeto, a un trabajo del inconsciente individual aunque, evidentemente este fuera un componente significativo de la configuración del habla del maestro.

Así mismo vale la pena aclarar que tampoco pretendemos acudir a una verdad oculta atrás del discurso, revelar algo escondido atrás de las palabras. Ciertamente el discurso en sí no nos revela en su inmediatez los elementos y formas de sostenimiento de identidad del docente, por eso es necesario el trabajo de interpretación.

Queremos enfatizar el carácter relativo de esta interpretación, en función por una parte de la extrema complejidad de la problemática y del acceso que cada uno de nosotros tenemos a las distintas teorías; de la posibilidad de movilización de estas teorías y de la relación que cada uno establece con el docente y su discurso. Hablar de los aspectos anteriores implica referirse mínimamente a los sujetos que desarrollan la investigación.

El equipo está conformado por 4 maestros de distintas instituciones educativas y de investigación; El DIE, el CCH, la ENEP-I. El equipo viene compartiendo desde hace varios años un campo teórico común que se fue consolidando durante la preparación y desarrollo del curso especializado sobre currículum y formación docente en el DIE-CINVESTAV-IPN, donde fuimos todos docentes así como en el curso de teoría pedagógica, a cargo de Eduardo Remedi, en la Maestría de Educación del DIE. Este trabajo conjunto fructificó en la consolidación de un marco teórico común que permitió un abordaje relativamente coherente y homogéneo del trabajo.

El hecho de que tres de nosotros, escogimos entrevistar a maestros de las instituciones en las cuales estábamos trabajando, significó por una parte un mayor conocimiento de las condiciones objetivas de la institución de la cual nos hablaba el maestro y facilitó con frecuencia el trabajo de interpretación a la vez que también implicó mayores riesgos de quedar atrapados en el discurso del maestro, en establecer una distancia con él, en la medida de que habíamos sido socializados en la misma institución.

El atrapamiento en el discurso del docente, en su "propio" imaginario se ve incrementado por el hecho de que todos somos maestros y por ello compartimos una misma mitología del quehacer docente.

En este sentido, el trabajo de investigación requería de una vigilancia severa por parte de nosotros. Vigilancia que fuimos ejerciendo mutuamente. Hay que decir que dado el tema mismo de la investigación, el tema de la identidad, el trabajo con los maestros moviliza interrogantes propias respecto de nuestra identidad. O quizás sería más correcto plantearlo en los términos de Bourdieu: "Lo real no tiene nunca la iniciativa puesto que sólo puede responder si se le interroga".¹³

El problema resulta aún más complejo, si reconocemos que en el escenario intervienen interrogantes conscientes pero también interrogantes inconscientes pero que están siempre latentes y también le plantean preguntas al objeto. Estas también estuvieron presentes en todos los momentos de la investigación: en la selección del lugar de entrevista, del entrevistado, en el desarrollo de la entrevista y desde luego en su interpretación.

Abordamos este tipo de problemática desde dos perspectivas. Por una parte, apelando a la teoría que permite "romper las relaciones más aparentes, que son las más familiares para hacer surgir el nuevo sistema de relaciones entre los elementos".¹⁴ Nuestro propio imaginario pasa a formar parte del objeto de estudio, de análisis, de interpretación. Imaginario que no solamente se trabaja desde las perspectivas teóricas sino, desde un trabajo de interpretación psicoanalítica individual.

Esta preocupación por nuestra propia identidad, quizá como la interrogante inconciente de mayor fuerza, posiblemente condición de existencia del trabajo, nos llevaba a veces a tomar posiciones explicativas casi justificatorias, del texto del maestro, como si de pronto empezáramos a tomar su lugar, dificultándose establecer la demarcación del orden imaginario mediante su contrastación con lo simbólico.

Otra tensión que se generó en el trabajo de interpretación y relacionada con la anterior, fue la tentación de dar una visión totalizante, integradora de la identidad del docente, respecto de un eje o elemento. El trabajo de interpretación puntual exige una buena dosis de tolerancia, respecto a la incoherencia, a las contradicciones, a las rupturas con representaciones, significaciones propias. Grande es la tentación de ahorrarnos así como al lector de las investigaciones, la confrontación con este cuestionador proceso que es la constitución de identidad. Una alternativa a esta confrontación es querer dar una representación ordenada, depurada del fenómeno estudiado. El orden aporta tranquilidad en la medida que ofrece la ilusión de aprehender y controlar elementos y relaciones que son colocados bajo su normatividad.

Independientemente de la impertinencia del deseo, en este momento del trabajo, es imposible ofrecer una visión integrada, ordenada o más completa. En una etapa posterior se espera enriquecer la aproximación a cada eje, no tanto mediante un

13 Bourdieu, P., Chamboredon, L.C., Passeron, J.C. *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, México, 1975, p. 55.

14 Bourdieu. *Op. Cit.* p. 29

ordenamiento que quizás implicaría agregar nuevos sentidos, propios pero imaginarios, sino haciendo emerger nuevas relaciones entre los diferentes elementos del objeto.

No hay interpretación sin escritura. La escritura es objetivación de nuestra producción y espejo de identidad. Por ello se vuelve tan difícil hasta dolorosa y a veces exaltante. Escritura, etapa final donde van tomando cuerpo, materializándose las freses, las palabras y que tiene el atroz poder de ahuyentar las ideas atrevidas o inseguras. Escritura que nos parece como el negativo deformado de nuestros pensamientos y donde aparecen en relieve las sombras y los huecos de los objetos que queríamos resaltar. Escritura que también de repente parece delirio y no se sabe muy bien quién está hablando, quién está escribiendo. El análisis de la identidad no tiene fin. Es laberinto y es galería de espejos.

IV. Elegimos para la realización de la entrevista a profesores de educación media superior y superior que habiendo obtenido una formación profesional dedican actualmente a la docencia la mayoría del tiempo. Esta situación pretendemos relevarla a lo largo del trabajo en términos del ejercicio de la docencia como una actividad significativa para los sujetos. Fueron realizadas las entrevistas con una consigna inicial ¿Qué significa para Ud. ser docente? siendo retomado el texto del maestro sólo cuando el entrevistador consideraba importante enfatizar un elemento significativo o precisar parte del texto. Entendemos que esta situación de entrevista no dirigida no implica desorganización para los sujetos que en ella participan; por el contrario hay estructuras claves que no se pierden: su rol, nuestro papel como expertos del campo pedagógico, el lugar de la entrevista que siempre estuvo hecha en la institución a la que pertenecen, la consigna que los remite a una práctica específica, al acuerdo preciso a ser entrevistados y el contexto que se le dio a la propia entrevista. En este sentido entendemos que los sujetos estructuran los acontecimientos como situaciones y les dan cierta coherencia aunque sea imaginaria y no es vivida caóticamente.¹⁵

De los sujetos entrevistados sólo uno de ellos tenía la formación "pedagógica" o "didáctica" incluida en la licenciatura, los demás estudiaron con la finalidad de realizar una práctica profesional que lleva al sujeto fuera del ámbito escolar. Sin embargo sólo algunos de los entrevistados ejercieron esta práctica previamente a su ingreso o simultáneamente a la docencia. Aunque para el momento de la entrevista sólo unos pocos continúan con dicha actividad profesional, los demás son personal de tiempo completo en su escuela de adscripción.

Nuestro interés estaba dirigido a indagar más profundamente cómo se había realizado este proceso y cuál era la posición que el sujeto tenía ante este hecho: ser maestro. Entendiendo que esta posición está dada desde fuera para los sujetos individuales y que en esa medida la articulación producida se hace en función de la figura que interroga. Esto implica que el relato del maestro no es espontáneo o casual sino que está organizado y tiene una pretensión concreta como historización de su práctica. Por esto la consigna inicial tenía ese alto nivel de generalidad, para que el

15 Monnoni, M. *La educación imposible*. Ed. Siglo XXI, México, 1978.

sujeto pudiera incluirse de manera particular. Las entrevistas fueron grabadas mecánicamente y posteriormente transcritas, respetando por una parte la literalidad del discurso y el estilo de cada maestro. En las transcripciones se consideró un discurso: el silencio, las pausas, las discordancias, las muletillas, los tonos de la voz, y aunque no se hizo un estudio hermenéutico si se consideraron como integrantes y formadores de sentido para el docente. El tiempo total de cada entrevista fue de 45 a 60 min. que en la transcripción correspondían a 35 ó 40 páginas para ser analizadas.

Debemos hacer notar que ningún sujeto tiene resistencia o rechazo a que su discurso sea grabado, quizá hasta podríamos asegurar una cierta complacencia, complicidad. Se daba la consigna inicial y el entrevistado se hacía cargo de su interpretación, en algunos casos fue necesario precisar el sentido de las respuestas. En este punto es necesario aclarar que la dificultad mayor para respetar la consigna estuvo en muchas ocasiones en el propio investigador, hubo ocasiones en que intervenían para "encauzar la entrevista", se nota en las transcripciones con preguntas tales como: ¿Pero qué pasa en tu salón de clase?, ¿Cómo te ha funcionado?, ¿Desde cuándo lo has aplicado? Intervenciones todas que tenían un sentido "racionalizador" del discurso del maestro.

Por otro lado, existieron intervenciones por parte de los entrevistadores donde éstos ¿por identificación quizás?, parecían haber perdido distancia y compartían la realidad institucional de la misma forma que el maestro, entonces se apelaba a una experiencia "común" el plan de estudios, la experiencia tal de innovación metodológica, etc. Es como si el entrevistado no hubiese podido dejar su rol de "experto pedagógico" ni ante el maestro ni para sí mismo y por eso la entrevista se comprendiera con una evaluación de cierta innovación pedagógica.

V. La entrevista. Propiamente hablando tenía como propósito la producción de un discurso y el hacer de éste un objeto de análisis. Estos objetos de estudio fueron solicitados y producidos en un momento único e irrepetible, sabemos que ante otro interlocutor o bien en otro momento se hubiera tenido otro discurso, pero esta particularidad no es un elemento en contra del trabajo realizado sino el señalamiento de uno de los límites de quien trabaja para la investigación social.

La entrevista y la transcripción fue un trabajo individual para cada miembro del equipo. Posteriormente se leían y discutían colectivamente. Se marcaban los ejes de INTERPRETACION para cada una de las entrevistas, se hacían propuestas de redacción del análisis de la entrevista que se discutían otra vez colectivamente.

Hablar de interpretación de entrevistas marca una cierta forma en que se realizó el trabajo; es decir hay previo a la lectura del discurso del maestro un trabajo de construcción de significados que estructuran y llevan a una lectura específica no fáctica sino elaborada desde un lugar teórico-metodológico, donde lo real no estaba ahí, dado, sino que requiere para su aprehensión de un esfuerzo, de un rodeo, de un salto por sobre lo aparente. No es porque la interpretación descubra "la verdad" de lo que el sujeto es o dice sino porque propone una lectura posible.

Así como no hay verdad en lo que el maestro dice por la frase explícita que usa, tampoco el investigador-inviste (¿se nota la semejanza?) al discurso de *su* sentido, el discurso de ambos sobre la práctica docente es metafórico y metonímico. Ambas producciones (la del entrevistado y la del entrevistador) son construcciones imaginarias ante la imposibilidad real de aprender directamente el simbolismo de las instituciones, ser maestro e identificarse con este universo mítico son procesos que implican para el sujeto *ser como*, salir de sí, ocupar un lugar y *hablar* desde ahí. Pero el investigador tiene el mismo problema y somete a una dinámica parecida por eso su palabra no es una palabra verdadera, llena o equivalente con la realidad es también una propuesta, una apariencia, un deslizamiento.

Otro elemento que está presente en la interpretación y que problematizó nuestro trabajo es el mundo compartido por nosotros con ellos, de donde se desprende que esta distinción entre entrevistador-investigador no es de ninguna manera ni clara ni concreta. Nosotros somos o hemos sido maestros y cuando los interrogamos también nos escuchamos a nosotros mismos, nuestras historias se mezclan no porque sean semejantes, iguales o equivalentes, sino por que la mística-mítica docente no es exclusiva de alguien sino corresponden al cuerpo social en su totalidad. Por esto el recorte que hemos hecho de la entrevista habla del maestro que fue grabado pero también habla de quien señala y releva, excluye o niega. La entrevista y la interpretación han dejado de ser neutrales para incorporar al investigador y sus preocupaciones, historias, mitos y leyendas.

En diversos trabajos de las entrevistas hemos enfatizado el intento racionalizador que desde nuestra perspectiva vería al discurso del maestro y en este sentido marcamos por ejemplo la temporalidad, la conciencia de una intencionalidad, la aceptación de un proyecto (curricular o de otra índole) como elementos que el maestro construya para significar su quehacer, sin embargo no está únicamente en ellos, también los entrevistadores lo hemos racionalizado. En dos momentos fundamentalmente: en el primero en la entrevista como ya ha sido señalado. En segundo lugar en la selección y ordenamiento del material para el trabajo de análisis donde los huecos, vacíos o pérdidas de sentido son llenados con elementos "coherentes" ¿será por que a nosotros también nos horroriza la falta? o tal vez porque esto es un supuesto de la investigación: ordenar y clasificar la realidad.

Una dificultad más en el trabajo de interpretación realizado es el que se refiere a la discusión teórica-práctica. Los modelos clásicos teoría-práctica, práctica-teoría, teoría-práctica-teoría o práctica-teoría-práctica no resuelven desde nuestra perspectiva el problema de la discontinuidad entre ambas aunque se le modernice con la idea de retroalimentación. Siempre hay una plus que escapa puesto que no hay totalidad de significados o significantes totales. Nosotros no buscamos aclarar o leer en la realidad lo que los autores han escrito, ni tampoco creemos que la práctica construya en tal sentido que luego éste se ubique en una metafísica totalizante que explique. Nuestro trabajo se reconoce como una construcción en cierto sentido que pretende explicar lo que sucede con los sujetos cuando ejercen una práctica social. Con Geertz

asentimos en el trabajo de interpretación profunda de la cultura. De tal forma que incluso las teorías que sirven de sustento y fuente en el trabajo son de las denominadas críticas y no propositivas. En este sentido es que hay autores como Freud, Lacan, Habermas, Castoriadis, Adorno, Foucault, Durkheim, etc. Lo cual también implica que tenemos una relativa cercanía con éstos pero que hacemos distinciones y marcamos distancias hacia ellas.

Finalmente debemos reconocer las dificultades que nos planteó la escritura tanto desde las transcripciones hasta las interpretaciones y las versiones finales del trabajo. Escribir es una práctica que ha generado resistencias y dificultades individuales y colectivas. Cada uno de nosotros lo ha asumido de diferente manera y esto es fácil notarlo en el estilo, forma, tamaño, enfoque de las entrevistas y las interpretaciones. El tránsito entre ser maestro (¿hablar?) y ser investigador (¿escribir?) no es sólo una dificultad de los otros, también nosotros cargamos con ella y está presente. Berger y Luckman dicen que quien habla tiene la fantasía de poder construir una realidad, mientras que quien escribe sólo puede hacerlo desde los límites establecidos; y éstos son subjetivos y objetivos. Escribir es una objetivación de lo que cada uno cree ser sin embargo los signos y formas que utiliza no siempre muestran lo que el sujeto ha construido como su identidad. Pero sólo en este riesgo es que la producción es posible porque si no la transmisión es nuestro destino irremediable.

MAESTRO, CURRÍCULO E INSTITUCIÓN

En su hacer cotidiano los maestros mantienen determinadas relaciones que definen un movimiento posible al interior de la institución en la cual ejercen su tarea como docentes. Su tarea se sostiene siempre significada por el lugar que la institución le señala a través de ciertos modelos de relación pedagógica, de formas específicas de planeación curricular y de prescripciones y normas de funcionamiento, que estructuran un espacio "instituido" para que la acción docente pueda llevarse a cabo.

El maestro se apropia, en el ejercicio de su rol, de determinados significados que lo convierten en sujeto portador de la presencia de la institución, de lo que ésta permite, propicia o aspira a realizar. De este modo hace posible su inscripción como docente, actuando en algún sentido como instituido, mediante la aceptación de programas, horarios, sistemas de evaluación y normas de comportamiento, y manteniendo un discurso identificador con los fines y prácticas institucionales.

Cuando se interroga al maestro sobre su identidad docente aparecen en su discurso significados institucionales que reflejan un nivel de reconocimiento o interiorización de lo que la institución define como función o tarea docente. Esto es así porque el maestro necesita mantener en su actividad real un lenguaje instituido "tanto para los alumnos como para sus padres, constituye (el maestro) uno de los signos de este lenguaje de las instituciones: el maestro habla, pero es también hablado, distribuido entre los posibles signos de la presencia de las instituciones, cuyo código no

está mantenido por el simple dicatamen de su buena voluntad".¹⁶

Es en este hablar y ser hablado del maestro donde es posible identificar motivaciones, acciones y factores que determinan y explican su actividad al interior de una institución escolar específica. Porque si bien el maestro "es hablado" desde una identidad social del ser docente, basada en el desempeño de roles y sostenida en una autoridad que le deviene socialmente y lo mantiene en un lugar marcado por la institución; el maestro en su "hablar", en su actuar, se forma una imagen, una representación de su propia función, en un complejo juego de reconocimiento, desconocimiento, resistencia y oposición que lo convierten en portador de valores, intereses, expectativas e intencionalidades que definen también el ejercicio de su profesión como docentes.

En este entrecruzamiento de significados institucionales y personales el maestro se inscribe y conforma una trayectoria profesional marcada por la concepción del acto de enseñanza, por el modelo de maestro y por el carácter que adquiere su actividad en la transmisión de saberes instituidos.

Es precisamente por este imbricado juego de significados que al maestro le resulta difícil definir con claridad su concepción de ser docente y el lugar y efectos de su práctica. Su trayectoria tiene que estar en permanente reconstrucción; en su hacer presente apela al pasado para obtener datos que lo identifiquen y al futuro, para tener referencia de lo que debe hacer.

La maestra dice:

"Soy maestra un poco por casualidad, o un mucho, supe de la convocatoria para el Colegio por mis compañeros... me empezaron a platicar de cómo orientado el CCH, que muy bonito, que es un sistema diferente donde hay más participación de los estudiantes... vi una buena oportunidad por un lado de tener trabajo y por otro que era algo que me llamaba la atención, novedoso por el sistema de enseñanza, me gustaba ver qué tanto podía yo aprender dando clase, me gustaron los cursos de ambientación, era diferente a como estaba yo acostumbrada, que impartieran clase tradicionalmente".

La docencia no se presenta como una profesión elegida en concordancia con el campo de conocimiento en el que se ha formado y con circunstancias previsibles. Se presenta más bien como una eventualidad aprovechable por la posibilidad de inscribirse de manera activa en un proyecto que llama a ser, que pueda ser espacio de construcción y de creatividad.

Compartir el proyecto como utopía realizable, construir el futuro, "hacer realidad los objetivos del Colegio" son ideales que se expresan en un discurso que convoca bajo principios y valores, y cuya tendencia se orienta a una identificación más fuerte con la institución que con la función docente.

La forma en que una institución "proporciona" un orden de inscripción de los sujetos parece ser muy importante para definirse por la profesión; sobre todo si se

16 Hameline, Daniel. *La institución, una actividad intencionada*. Narcea, S.A. De Ediciones, 1981, Madrid, España.

trata de una institución de nueva creación donde el currículum se presenta como el lugar ideal para incluirse; como lugar de identidad por ser un proyecto que promete una experiencia diferente a la vivida como estudiante.¹⁷

En otra parte de la entrevista la maestra nos dice:

"No puedo puntualizar exactamente qué identificaciones me sostienen como maestra... por un lado, pues sí me siento identificada con el método, con algunos objetivos del Colegio... por lo demás todas las otras cosas que hay en el colegio, las situaciones de formar grupos con los maestros, pero también hay identificación en el aspecto académico, a veces en aspectos que puedo mencionar políticos, pero pues no sé si sea un poco todas esas cosas"

Buscar semejanza, unificar, reconocer que hay circunstancias que distinguen la profesión docente de las demás profesiones no parece una tarea fácil. Se mezclan significados, se dificulta su jerarquización y se tipifican en función de relaciones y posiciones no claramente definidas. El método, los objetivos, los aspectos académicos y políticos aparecen articulados a un orden simbólico¹⁸ que los separa del contenido y referente concretos. Así por ejemplo la alusión al método puede estar referido al método de las ciencias o al método de enseñanza o de aprendizaje y a distintas interpretaciones que de él se hacen, sin embargo, se presenta como el significante que reúne representaciones y significaciones por todos compartidos.

En este sentido, el método y los objetivos del Colegio se han convertido en símbolos presentes en la práctica docente porque han dado realidad a las innovaciones planteadas por la institución.

La maestra reivindica reiteradamente la importancia de la metodología que propicia *"enfrentar a los alumnos a un problema y a la búsqueda de la solución"* y que fomenta *"el descubrimiento del conocimiento"*, como el encuentro con un nuevo tipo de enseñanza.

El plano metodológico representa para ella el elemento fundamental de innovación que sostiene al currículum:

"...en referencia a los programas, sobre todo los objetivos, yo siento que es a lo que tratamos de llegar, a llegar a hacer realidad los objetivos del Colegio, o sea la formación de los estudiantes para que adquieran una metodología científica, que tengan una visión más crítica de los conocimientos y todas esas cosas que yo siento que en los programas tradicionales, cuando nosotros éramos estudiantes, pues a lo mejor estos objetivos no existían, porque en ningún lado veías que se tratara de formar en ese sentido".

17 La institución a la que se hace referencia es el Colegio de Ciencias y Humanidades, creado en 1971 con la idea de llevar a cabo innovaciones en la metodología de la enseñanza y la organización curricular, en el ciclo de Bachillerato de la UNAM.

18 De acuerdo con Castoriadis, el simbolismo se expresa en la capacidad de poner entre dos términos un vínculo permanente de manera que uno represente a otro. El símbolo representa significados que se hacen valer como tales porque emerge de algo que no es signo o que es signo de otra cosa.

Lo metodológico también como lugar de constitución de su identidad como maestra:

"...fue el enfrentamiento con los problemas lo que me hizo buscar el camino y encontrarles solución y en esa búsqueda fue que fui cambiando mi formación hacia hacer un tipo de investigación que yo no había hecho y hacía tratar de plantearme los problemas de otra manera..."

El maestro percibe una discontinuidad entre su formación previa y la práctica docente centrada en los métodos de enseñanza y de aprendizaje. Aquí ubica la ruptura entre el alumno que fue formado en un sistema tradicional y el maestro capaz de formar a un alumno en una metodología científica, tan sólo por haberse incluido en un proyecto educativo que preconiza un nuevo tipo de enseñanza.

El currículum formal se presenta como el espacio propicio para modificar su posición con respecto al saber; pues se da por sentado que existe una distancia, en cuanto a métodos y contenidos, entre el currículum de la carrera académica orientada al campo profesional y la propuesta curricular que la convoca al ejercicio de otra profesión, ser docente, bajo principios educativos distintos.

Habría que preguntarse porqué el maestro piensa que es posible este salto cualitativo, porqué ubica la constitución de su identidad en el momento de su inscripción en un currículum determinado.

La decisión de ejercer la profesión docente parece responder frecuentemente a un deseo de continuidad en la imagen del ser maestro que percibió cuando era alumno. Ya sea en la semejanza, ya sea en la diferencia, el maestro tenderá a reproducir concepciones, prácticas y saberes adquiridos en su experiencia escolar previa. "En cierto sentido ser alumno es como ser aprendiz de maestro".¹⁹

Si partimos de aceptar que todo currículum no sólo formaliza conocimientos legimados, sino orienta comportamientos y socializa significados, resulta difícil pensar una práctica docente desarticulada de contenidos y estrategias aprehendidos a través de la historia personal y formación académicas anteriores. Es precisamente por un modelo interiorizado de maestro que la institución puede aparecer fijando o delimitando la trayectoria profesional del maestro, apelando a fines, métodos de enseñanza y modos particulares de ser docente y alumno.

El tránsito entre el ingreso y la permanencia en la docencia está aquí señalado:

"Estudié física, es mi carrera pues no sé qué tanto campo haya, actualmente si yo quisiera buscar otro trabajo no sé qué tan fácil sería encontrarlo, pero además pues mi experiencia está ya más en este sentido de docencia... porque no busco otro lugar, porque me agrada el sistema en el CCH, se ha hablado de que es un sistema abierto, no abierto sino activo en que hay más participación de los estudiantes para ellos obtener el conocimiento... por ejemplo en la facultad tendría yo cierta libertad, porque en la universidad existe, pero pues tendría otro tipo de problemas, aunque en un momento

19 Dan C. Lortie. "Los límites de la socialización del maestro". En: *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Antología preparada por Elsie Rockwell. Ediciones El Caballito, SEP.

dado sí me interesaría buscar dar clases en otro lugar, o buscar otro tipo de trabajo, pero no dejar el Colegio..."

Se desprende de la entrevista que un proyecto educativo como el del Colegio de Ciencias y Humanidades ²⁰ abriría puertas a ocupaciones en el campo pedagógico, sobre todo para sectores provenientes de carreras con un campo limitado de trabajo o con dificultades para ejercer una profesión independiente.

Es significativo el hecho de fincar su permanencia como maestra en principios de libertad propiciados por el sistema de enseñanza, sin hacer referencia alguna a la posible continuidad en el campo de su formación como física.

El proyecto del Colegio prometía algo más que ejercer la docencia: propiciar el hacer científico formado en una metodología científica y una visión crítica del conocimiento. Esto fue un aspecto fundamental para interpelar a quienes, como la maestra, se habían formado en una área de conocimiento en la que la investigación y el hacer ciencia se valoran como la actividad profesional primordial.

"Eso es básicamente lo que me gusta -dice la maestra- que aquí no vienes, les sueltas un rollo o los mandas a ver los libros, sino que ellos tienen que investigar, que te hacen preguntas y que tú estás viendo en los experimentos, porque no nos salió, pues hay muchas cosas que los libros no dicen y uno va aprendiendo y tiene uno que investigar... en el sistema tradicional no es así, a mí no me enseñaron así, en la facultad se resolvían los problemas que venían en los libros y en el laboratorio nos daban las prácticas como recetas de cocina, entonces, pues no había lo que hay aquí..."

En el tránsito entre ser estudiante y ser maestro se ubica un plano importante de identidad. Formarse con los alumnos en un método de adquisición del conocimiento opuesto a su formación anterior, es para la entrevistada un elemento muy significativo. Reiteradamente se refiere a su formación previa para negarla, como si la negación de la identidad anterior fuera el principio de la constitución de una nueva o de otra.

Es tal vez por esta idea de discontinuidad en la constitución de identidad que en su discurso el maestro se remita a lo que hace pero en referencia permanente a lo que debe hacer, en una especie de presencia-ausencia en el rol que desempeña:

"si hubiera otras perspectivas en el Colegio me gustaría quedarme por ejemplo como profesor de carrera para que pudiera yo seguir haciendo investigación, pero yo siento que muchos proyectos en el Colegio se han ido perdiendo y cada vez hay menos condiciones..."

Lo que la maestra hace es propiciar la investigación por medio de lo que ella llama "su metodología"; pero ni las características de su profesión, ni la institución son propicias para la realización de sus aspiraciones. La institución exalta la necesidad de investigar para conocer, pero valora más la docencia, en la medida que sus funciones se destinan fundamentalmente al ejercicio de la misma.

20 Para una información amplia acerca de los fundamentos y características del proyecto curricular del CCH, véase: Castañeda, Adelina. *La utopía y la realidad en la construcción de un proyecto educativo: el currículo del CCH*. Tesis de Maestría. DIE 1985.

Ser docente e investigador se convierte en un ideal que puede dar sentido al hacer del maestro en la perspectiva de mejorar su enseñanza y hacer coincidir ésta con actividades propias del campo profesional. Sin embargo, en el plano de lo real lo que es apremiante en su práctica cotidiana es hacerse de un conjunto de estrategias para hacer más efectiva y eficaz su tarea. Esto puede explicar que en gran medida su preocupación central y referente identificadorio sean los alumnos y el método de aprendizaje de su asignatura.

En este sentido la maestra comenta:

"Me gusta dar clases... estar en contacto con los alumnos: con los estudiantes yo digo que siempre hay cambios, porque se tiene uno que adecuar a situaciones diferentes que se presentan en un momento dado y entonces hay que ver el modo en que se va a ver un tema, porque en un momento dado después que has dado los mismos temas nueve años, de pronto te das cuenta que a lo mejor hay una manera más efectiva de que un tema se dé porque hay conocimientos que a lo mejor vale la pena ver más antes para facilitar la comprensión".

Ser maestro quiere decir, entonces, identificarse con el método, con los cambios en aspectos que tengan que ver con la reorganización de los contenidos o con estrategias para la actividad en clase. Al colocarse como ejecutora de situaciones propicias para la enseñanza y el aprendizaje, la reflexión sobre el tipo de contenido y la perspectiva epistemológica de su tratamiento, aparece obturada.

La ritualización, la presentación formal del conocimiento y el contenido como producto objetivado de la realidad, se vuelve entonces su referente central.

Le resulta difícil por lo tanto objetivar qué la sostiene como maestra en relación a la significación del contenido; pues de antemano sabe que ella no produce, únicamente transmite conocimientos. Si su prestigio no puede fundarse en la producción de conocimiento en la investigación científica, la búsqueda constante en aspectos metodológicos le proporciona "bases" suficientes para encontrar sentido a su hacer y así, establecer su identidad en referencia a los alumnos.

Así, el maestro cree saber la finalidad de su tarea, aunque en lo concreto ésta se diluya en una relación ritualizada con el alumno, con la metodología didáctica y con el método científico experimental, proclamados todos ellos como elementos de innovación.

Habría que preguntarse si la acentuada identificación con el método tiene que ver con el hecho de que la tarea docente aparece como una profesión donde los productores, en este caso los maestros no tienen la posibilidad de ejercer poder sobre lo que hacen, en la medida en que el referente de su acción pedagógica se coloca entre lo que fue y lo que puede llegar a ser.

El único control posible se efectúa a través del método.

En este aspecto la maestra comenta:

"... mi metodología es más bien esa, enfrentar a los alumnos a un problema y en la búsqueda de la solución de ese problema es que ellos van haciéndose

de instrumentos, de las herramientas del conocimiento en sí, entonces siento que es una mejor manera de aprender que el aprendizaje es significativo y sí se va formando un criterio y unas ciertas normas, ya no así como dogmáticas, sino de que tú vas viendo que te dan resultados y de que vas hilando tus conocimientos y que vas usando un método que no es rígido, sino de acuerdo a las necesidades que te plantee el problema y yo siento que es lo que me pasó a mí en el Colegio... anteriormente era todo como si ya estaba hecho, no descubrirlo, que es lo que creo que hay en el Colegio y lo que yo he adquirido en el Colegio y eso me gusta... la metodología de alguna manera les va a servir para cualquier cosa que hagan”.

En esta transposición entre el conocimiento como objeto de conocimiento y como contenido curricular, el método adquiere prioridad en la enseñanza de las ciencias. El campo de creatividad se limita a la realización de experimentos en los que maestro y alumno puedan participar en la lógica del descubrimiento de un conocimiento ya formalizado. Es en la reconstrucción del método científico, en la flexibilidad de su aplicación, donde se ve la transformación de los sujetos que aprenden, aun cuando los contenidos sigan presentándose con un sentido de valor y de descripción objetiva de la realidad.

En este sentido, el contenido no se presenta como un lugar de ubicación y una manera de concebir el mundo para el maestro que lo transmite, sino como un referente del lugar de verdad que la ciencia le ha otorgado y como conocimiento verdadero que le corresponde transmitir de la mejor manera posible.

La centración en el método permite, por lo demás, ser portador de cierta tradición innovadora de la institución y así mismo jugar con la fantasía de autonomía personal frente al marco normativo institucional. Autonomía que se traduce con frecuencia en un no compromiso e “irresponsabilidad” con la realización y puesta en práctica del proyecto con el cual dice identificarse.

“... yo no sé realmente por qué soy maestra (se ríe) pues sí tiene uno satisfacciones y aprende uno bastante pero sí actualmente ya se siente uno desmotivado para seguir adelante por muchas presiones de tipo económico y de desgaste... ciertamente estoy muy pesimista acerca del futuro del Colegio... yo no sé cual sea la idea de las autoridades, qué tan interesadas estén en la educación, qué tan comprometidas están con la educación... yo siento que muchos proyectos en el Colegio se han ido perdiendo y cada vez hay menos condiciones, que hay menos compromiso de las autoridades, que no les interesa sacar adelante un proyecto, que no hay una idea clara más arriba de qué es lo que se quiere por parte de los políticos”.

En este doble movimiento de creer en el proyecto y esperar que las autoridades lo lleven a cabo, se advierte un proceso de alienación con respecto a los fines y funciones que han orientado su trabajo. El proyecto ya no le pertenece, como presente es de las autoridades, aunque al hablar de su identidad como maestra los principios del Colegio sean un elemento articulador. Al convertirse éstos en discurso

separado de su sistema de referencia concreto, la práctica docente opera también en un distanciamiento entre ideales y realidad.

No obstante, para poder sostenerse en la profesión de enseñante, el maestro necesita mantener un nivel de significación personal de su tarea que ensanche su presente y apunte hacia el futuro.

Si el nivel de operación la sitúa en el campo de la transmisión, es legítimo que el campo de conocimiento de su área sea pensado fuera o al margen de la institución:

"no estaría pensando en estudiar la maestría... si hubiere otras perspectivas en el Colegio".

En contraposición con lo esperado, el sistema de enseñanza no ha propiciado la superación de sí misma. Incluso su aspiración de realizar investigación, ya no la remite a su profesión como docente.

"... que aspiraría yo, que realmente pudiéramos hacer investigación, que sacáramos más provecho de lo que estamos haciendo, más idea de lo que se quiere hacer, cambiar la situación de este país mejorarla, que cada vez fuéramos menos dependientes, que cambiara nuestra tecnología. Yo siento que con investigación y trabajo dentro de los colegios y la universidad se podría sacar adelante estos proyectos de investigación que puedan utilizarse en nuestro país".

En esta perspectiva, la relación que el docente construye con su función no se identifica con la profesión de ser maestro, porque parece no ubicar en ella su función como sujeto social que lo compromete directamente. Sus ideales y aspiraciones sobrepasan su experiencia y trayectoria profesionales.

EL CURRÍCULO Y LA PRÁCTICA DOCENTE: DISCURSOS PARALELOS

Themis Ortega Santos*

"Yo creo que los profesores preferimos oír planteamientos sobre planes y programas de estudios partiendo de los problemas cotidianos, de lo que ocurre en nuestras clases.. es decir.. como en sentido inverso a lo que siempre se hace, y también nos gustaría ser escuchados.." **

El currículo es actualmente uno de los temas centrales dentro de la investigación pedagógica. Muchas aportaciones han enriquecido sus análisis desde diversos enfoques teóricos. Asimismo, hay importantes innovaciones en los aspectos estructural-metodológicos.

Trabajos como los de Stenhouse, Apple y Giroux, entre otros, evidencian también el largo camino que se abre en el estudio del currículo.

Hay en el ámbito nacional estudios importantes, y han continuado los intentos por establecer planes innovadores de los que se han obtenido diversos resultados, los cuales se glosan, se analizan, se evalúan.

* Investigadora de Centro de Investigaciones Educativas del I.I.H. Universidad Veracruzana.

** Relato de un profesor universitario. 1989.

Las licenciaturas en educación han incluido en sus planes de estudio cursos regulares o emergentes, ciclos de información, conferencias y otros eventos acerca del currículo.

El currículo constituye la expresión de lo que cada sociedad -de alguna manera- determina como contenidos importantes dentro de la enseñanza formal.

Sin embargo, de acuerdo con el *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior. Estrategia Nacional*, existe un desfase entre el cambio social y científico y los contenidos y estructuras curriculares, hay una insuficiencia de los mecanismos y criterios de evaluación institucional de los planes y programas académicos "...tanto en el interior de las instituciones como en la vinculación con los requerimientos sociales y laborales".¹

En el documento *Diagnóstico Académico de la Universidad Veracruzana* se informa que el 59% de los directores de las escuelas y facultades opinó que "...los planes de estudio y el ejercicio profesional sí tienen una relación satisfactoria"² (sic), aunque no se indica cómo llegaron a esa conclusión, ni se incluyen al respecto las opiniones de alumnos y maestros.

En muchas universidades de la república la mayoría de los docentes continúa ajena a la información sobre aspectos fundamentales del currículo y su relación con el trabajo profesoral.

Ante esta situación puede afirmarse que marchan paralelos el discurso teórico referido al currículo y el discurso docente (concebido como práctica discursiva) y con escasas oportunidades reales de vincularse.

¿Qué condiciones originan esto?

Por una parte, hay una serie de factores que anteceden a la inserción del docente en el trabajo, tales como la formación profesional, los criterios en la selección de profesores, las motivaciones personales para elegir esa ocupación, los procesos de inducción al puesto previstos o no institucionalmente.

Por otra parte, hay una amplísima gama de circunstancias en las que transcurre el trabajo docente que pesan en la definición del mismo más que las funciones emanadas de los propósitos institucionales explícitos.

A partir de la masificación de la enseñanza superior en la década de los setentas, también ocurre una masificación en el campo. Así, puede observarse la incorporación de grandes grupos de profesores recién egresados de la enseñanza superior, sin haber ejercido la profesión para la cual fueron formados.³

De esta manera, el docente no ha tenido tiempo de asumir su papel como tal, de reflexionar sobre su nueva condición. Parte de la "deformación profesional" se origina en el hecho de que el maestro haya pasado de la escuela a la escuela.

- 1 CONPES, Secretariado Conjunto ANUIES-SEP. *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior. Estrategia Nacional. Versión Preliminar*. México, ANUIES-SEP, 1986, p.44.
- 2 Consejo Universitario, Comisión de Diagnóstico. *Diagnóstico Académico*. Xalapa, Universidad Veracruzana, 1985, p.44.
- 3 Rollin Kent Serna. "¿Quiénes son los profesores Universtarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización": *Revista Crítica*. Núm. 38 Puebla, Universidad Autónoma de Puebla, 1986, p.276.

En cuanto a las formas de contratación, hay un predominio de docentes por horas, lo cual limita sus posibilidades de participación y de reflexión de los procesos académicos. En este grupo están también los profesores que dedican parte de su tiempo a otras ocupaciones no docentes.

En el caso de los profesores de carrera, algunos se dedican exclusivamente a la docencia, sin ejercer la profesión en la cual fueron formados. Esto les aleja del trabajo productivo en sus respectivos campos ocupacionales y les conduce hacia un saber abstracto, distanciado de los problemas reales, con diversas consecuencias en su quehacer pedagógico, tales como una escasa transmisión de impulsos creativos y una falta de interés por la solución de los problemas.⁴

En cuanto al proceso formativo, está compuesto por innumerables factores, de los cuales, una gran parte tiene un carácter subliminal. Según Carrizales es "...un proceso de alienación que se inició en el mismo momento (en) que (cada uno) conoció a su primer profesor"⁵...

Juegan un importante papel también: la excesiva carga académica que tienen frente a grupo los maestros de carrera, la reducida actividad de los cuerpos colegiados, el deterioro en las instalaciones de estudio, el déficit de materiales didácticos y bibliográficos, los limitados programas de formación docente, la inoperancia del calendario escolar, y en algunos casos, las grandes dimensiones de los grupos escolares.⁶

Ese es el ámbito en el cual el maestro desarrolla su trabajo. Ese es el espacio del discurso docente.

"Cuando estaba en el segundo semestre, a mi grupo le faltaban dos maestros. De los titulares, uno tenía año sabático y el otro falleció.

Al maestro en año sabático lo reemplazó un profesor con mayor experiencia y muy responsable. Según dicen mis compañeros, salimos ganando con el cambio.

En lugar del maestro que murió llegó un maestro muy joven, creo que venía del D.F. Fué el único concursante que se presentó.. y eso que ya era la segunda convocatoria. Las clases ya habían comenzado y eso influyó, supongo, para que 'ganara' el concurso.. Bueno..."⁷

Ser profesor por horas, sin muchas posibilidades de ampliar la carga académica o de obtener promoción no resulta atractivo para profesionistas con oportunidades de desarrollar otras actividades laborales. Entonces optan por la docencia quienes ven escasas posibilidades de desempeño profesional o tienen un gran interés (por un amplio repertorio de razones, dentro de las cuales, las recompensas psicológicas ocupan un lugar importante).

4 Rollin Kent Serna. *Ibidem*. p.27

5 César Carrizales Retamoza. *La experiencia docente*. México, Editorial Línea, 1986, p.27.

6 *Conclusiones del Foro sobre la Universidad Veracruzana*. Xalapa, Edición mimeografiada, 1988, p.4,

7 Relato de un estudiante universitario. 1989.

“..desde el primer día nos dijo que no conocía el plan de estudios, pero que no estaba de acuerdo ni con el programa, ni con la naturaleza del curso, ya que lo consideraba ‘teoricón’, no dijo por qué. Que iba a cambiar el enfoque. No dijo por cuál. Dijo que prefería que consultáramos a otros autores, aunque después vimos que vino siendo un solo autor. Como teníamos poca experiencia y el maestro parecía ‘buena onda’, nadie protestó, y cuando una compañera le preguntó si eso no nos afectaría en relación con otras materias dijo que sí ‘¡Por supuesto! Los hará más críticos.’

Lo que en verdad llegó a ser crítico es nuestro papel ahora que estamos en el sexto semestre y que los maestros nos dicen que tenemos muchas lagunas. Sabemos que la mayoría provienen de ese curso..”⁸

La percepción de las asignaturas como ínsulas, la falta de comunicación con otros docentes y con los cuerpos colegiados, la nula o escasa supervisión del trabajo académico, la aceptación por parte de los estudiantes de lo que el profesor establece ya no como reglas del juego, sino como el juego mismo (pero por otra parte, un juego que no habrá de perjudicar: “..el maestro parecía ‘buena onda’..”) persisten en el ámbito universitario.

“Llegué hace un año a impartir esta asignatura. El director me dió el programa del curso y lo leí detenidamente. Conseguí algunos de los libros y materiales que se recomiendan en el programa. Otros ya los tenía desde que era estudiante. Hablé con cada uno de los profesores que también imparten esa materia. Me dieron algunos ‘tips’. Ahí noté diferencias entre los dos en cuanto al tiempo que dedican a las unidades temáticas. Supongo que eso depende de su predilección por ciertos temas. Igual impresión tuve respecto a la bibliografía. Cada uno privilegia la consulta de diferentes autores. Eso sí, de los indicados en el programa. Yo traté de aprovechar las sugerencias que me dieron como creí mejor..”⁹

El proceso de inducción al puesto aparece aquí como una responsabilidad exclusivamente personal del docente, sujeta a las vicisitudes de su capacidad de relación o a su habilidad para trabajar solo.

En cuanto a los contenidos del curso, los docentes deciden lo que vale la pena saber y lo que no. Esto no ocurre al margen del proceso social, ocurre desde una condición histórica particular donde la subjetividad actúa como mediadora entre los fines institucionales y los estudiantes (que por supuesto, no es la única mediación en este proceso).

No es sin embargo, una elección tan amplia. Puede privilegiarse la consulta de ciertos autores, pero ‘..eso sí, de los indicados en el programa’.

8 Idem.

9 Relato de un profesor universitario. 1989.

"...nunca antes había dado esa asignatura, ni ejercido mi profesión como contador en espectos relacionados con ella. En esa facultad no se llevan a cabo reuniones colegiadas. Así que, fuera de esas dos conversaciones no he vuelto a tener un intercambio sobre los aspectos del curso que me preocupan.

Los profesores que mencioné son maestros por horas, como yo, y además en la facultad sólo imparto esa materia, así que después de haber trabajado el primer semestre del año pasado 'descansé' un semestre y ahora reaparezo.

Trabajé como se me iba ocurriendo. A veces recordando lo que algunos de mis maestros hacían en la misma facultad; otras, enmendándolos, y otras más, de plano, improvisando.. creo que tengo que cambiar algunas cosas. Espero mejorar".¹⁰

Además de la escasa comunicación, la falta de continuidad en el trabajo actúa como obstáculo para el compromiso del profesor con la institución. Un semestre de ausencia representa mucho tiempo en una actividad como la docente, particularmente si apenas se ha iniciado.

Para la resolución de los problemas cotidianos el maestro desarrolla una serie de estrategias que le permiten sortear, mejorar, y aun, hacer gratificante su trabajo.

"El concepto de estrategia refuerza la idea de que el maestro responde a las exigencias de su mundo como un sujeto que crea relaciones significativas".¹¹

Según Woods, son motivadas individualmente, orientadas culturalmente y adaptadas como producto de la interacción. Forman parte del currículo oculto y representan mediaciones entre las presiones y restricciones institucionales y el trabajo cotidiano.¹²

Su vinculación con el pasado y con el futuro puede observarse en el relato anterior ("..recordando lo que mis maestros hacían.." ..tengo que cambiar algunas cosas..").

"Yo he tratado de hacer algunas innovaciones en uno de los cursos a mi cargo. Se trata de un taller, pero otros maestros de materias relacionadas me dijeron que eso 'modificaba el sentido de la materia', aunque no recordaron las razones.

Busqué información en los fundamentos de plan de estudios; hablé con el director y con los maestros de mayor antigüedad. A todos les preocupaba que se rompiera el espíritu original del taller, pero no encontré una explicación.

De cualquier manera, introduje varios cambios. Primero, de orden operativo, y después conceptual. Nada raro ha pasado. Ahí vamos".¹³

10 Idem.

11 Andy Hargreaves "El significado de las estrategias docentes", en Elsie Rockwell, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, Ediciones El Caballito, 1985. p.141.

12 Peter Woods "Estrategias de la Enseñanza" en Elsie Rockwell, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, Ediciones El Caballito, 1985, p.122.

13 Relato de una maestra universitaria. 1989

En el pasado ha ocurrido con frecuencia que gran parte de los fundamentos para la existencia de una asignatura con todas sus particularidades no ha quedado consignada en el plan de estudios, y de esta forma, los datos han quedado a cargo de la memoria de los protagonistas, encontrando reiteración en la práctica cotidiana.

Además de la relatividad que esto implica, hay otros riesgos: esta reiteración se apoya en las estrategias docentes que, por una parte, se basan en una serie de supuestos aceptados tácitamente, y por otra, en la experiencia, lo cual propicia que su institucionalización fomente más la perpetuación de estructuras que su transformación.¹⁴

Mientras el currículo es una corporeización de poder, el discurso docente aparenta serlo, entre otras razones, porque aún prevalece el concepto de enseñanza como transmisión de conocimientos, en donde el alumno asiste a clase a escuchar al maestro y emplea gran parte de su esfuerzo en asimilar el lenguaje magisterial para demostrar su apropiación del conocimiento y para buscar la aceptación del profesor.

Este concepto presupone que el maestro debe saberlo todo. De ahí que se desarrolle una amplísima gama de estrategias en las cuales el maestro es quien impone de -diversas maneras- su lenguaje; establece quién debe participar y cuándo; en qué términos debe expresarse la comprensión de los contenidos; cómo desviar una pregunta o una discusión y cómo revestir la angustia que produce el reconocimiento de que se ignora algo.

En el ámbito universitario hay profesores que han intentado estimular la participación estudiantil sobre la base de que es una condición para el aprendizaje. Pero en muchos casos esta participación ocurre solamente en lo formal: aunque el alumno intervenga, la voz poseedora de la verdad es la del maestro.

Por otra parte, la asimilación que han hecho maestros y alumnos de la imagen -forjada socialmente- del profesor como modelo, reduce las posibilidades de apertura del discurso docente. Es así como éste se ha convertido en un "discurso solitario".

En estas condiciones ¿Qué posibilidades hay de un acercamiento entre el currículo y una práctica docente encerrada en sí misma?

No obstante las vicisitudes que se afrontan en el trabajo profesoral, la subjetividad de los maestros es permeable a la incorporación de saberes que modifiquen sus estrategias. Recordemos, siguiendo a Heller, que "...la duda cotidiana es el fundamento de la duda elevada a principio, a comportamiento, a método".¹⁵

Una posibilidad de generar un movimiento aproximativo de los docentes hacia el tema del currículo, radica en los cuerpos colegiados. El diálogo con los colegas y la colaboración en el trabajo académico representan una gran posibilidad de apertura que permite un replanteamiento de la enseñanza. Es necesario que el personal docente recupere los espacios académicos y los revitalice. En este contexto debe realizarse el análisis sobre el desarrollo de las tareas docentes en las diversas

14 Andy Hargreaves. *Op. cit.* p.140.

15 Agnes Heller. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península, 1987, p.350.

asignaturas y su inserción en el plan de estudios, así como la revisión y discusión del plan en su conjunto.

Una oportunidad excelente se presenta cuando hay una disposición institucional de revisar y en su caso modificar los planes de estudio y tiene mejores posibilidades de realización cuando el interés emana de la propia comunidad escolar.

Es crucial una amplia participación de los profesores (entre otros sectores de la institución) en el proceso de transformación. No debe descartarse la colaboración de expertos que trabajen junto con los cuerpos colegiados, así como el intercambio de experiencias entre docentes de facultades similares.

Desde un plano institucional más amplio puede resultar de utilidad desplegar acciones como las siguientes:

Procurar una mayor difusión, a través de la ampliación de la cobertura de eventos informativos (tales como conferencias, simposios, foros, etc.) para llegar, no solamente a "los estudiosos de la educación", sino también a los conglomerados docentes, desmistificando la temática curricular. Con este criterio, ampliar también la difusión de las publicaciones referidas al tema.

Abrir espacios para el análisis y la discusión de los problemas curriculares en el contexto en el que ocurren, es decir, en cada escuela o facultad.

Apoyar los programas de transformación curricular con medidas administrativas que permitan mayor dedicación de los profesores a esas tareas (por ejemplo, con descargas de trabajo, con facilidades para informarse).

Ampliar y mejorar los programas de formación de docentes en servicio, incluyendo el estudio del currículo.

Crear organismos de apoyo a la docencia próximos a las escuelas y facultades.

Y, por supuesto, mejorar las condiciones del trabajo docente.

BIBLIOGRAFIA.

- 1.- CARRIZALES RETAMOZA, César. *La Experiencia Docente*. México, Editorial Línea, 1986, 92 pp.
- 2.- *Conclusiones del Foro sobre la Universidad Veracruzana*. Xalapa, Edición Mimeografiada, 1988, 20 pp.
- 3.- CONPES Secretariado Conjunto ANUIES-SEP. *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior. Estrategia Nacional*. Versión preliminar. México, ANUIES-SEP. 1986.
- 4.- CONSEJO UNIVERSITARIO, COMISION DE DIAGNOSTICO. *Diagnóstico Académico*. Xalapa, Universidad Veracruzana, 1985, 173 pp.
- 5.- HARGREAVES, Andy. "El Significado de las Estrategias Docentes" en ROCKWELL, Elsie, *Ser Maestro, Estudios sobre el Trabajo Docente*. México, Ediciones El Caballito, 1985, 160 p.p.
- 6.- HELLER, Agnes. *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península, 1987, 418 pp.
- 7.- KENT Serna Rollin "¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización. *Revista Crítica* Núm. 38. Puebla Universitaria Autónoma de Puebla, 1986 p. 276.
- 8.- WOODS, Peter. "Estrategias de la Enseñanza" en ROCKWELL, Elsie, *Ser maestro, Estudios sobre el Trabajo Docente*, México, Ediciones El Caballito, 1985, 160 pp.
- 9.- Se incluyen dos relatos de profesores universitarios y uno de un estudiante, todos de la Universidad Veracruzana, los cuales se han recabado como parte de la información sobre la transformación curricular en esa institución durante 1989.

EL CURRICULUM COMO PROYECTO ACADÉMICO: SUS MITOS. PSICOLOGIA IZTACALA. *

Zardel Jacobo. **

En este trabajo se realizan algunas consideraciones en relación con la cuestión curricular de la Carrera de Psicología de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México (E.N.E.P.I.-U.N.A.M.)

Primeramente señalaré los límites de esta participación. ¿Qué tiene que ver en este encuentro una reflexión sobre la cuestión curricular de Psicología Iztacala? Señalaré que este curriculum inauguró la modalidad sui generis de un profesional de la psicología. El curriculum constataba como prioritaria la función educativa del psicólogo ya que las tareas fundamentales a desarrollar en las dos áreas problemáticas principales de la sociedad, la producción y la salud, recaían en actividades educativas. Veamos un párrafo del curriculum: "Independientemente de la aportación de técnicas muy diversas dirigidas a la solución de problemas humanos, el papel del psicólogo como profesional de apoyo en el campo de la salud y en el de la productividad se ubica, paradójicamente, en el área de la instrucción. Esto se explica porque tanto las funciones de desarrollo y rehabilitación como las de prevención, son tareas fundamentalmente educativas en el sentido amplio del término".¹

Así tenemos que la intencionalidad explícita del curriculum apuntó a formar psicólogos cuya función profesional recaía en el ámbito educativo. Ello obedecía a

* Ponencia presentada en el Seminario sobre las Perspectivas en la Formación de Profesionales de la Educación. Noviembre de 1988.

** Profesor Asociado B, tiempo completo en el Proyecto de Investigación Curricular de la E.N.E.P.I.-U.N.A.M.

1 Ribes, et al; *Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología*. Un Modelo Integral; Ed. Trillas, 1980, p.61.

que dicho currículum representaba un intento de una formación integral, unitaria, bajo una teoría psicológica única: el Análisis Experimental de la Conducta, que parecía tener todas las respuestas a toda problemática, de ahí que este primer señalamiento pueda ser un elemento importante a considerar en este seminario: los psicólogos como profesionales de la educación amparados con una psicología científica unitaria.

A catorce años de distancia, ¿qué ha pasado con dicho currículum? Pretendo reflexionar sobre dicho currículum con la siguiente idea: El currículum como proyecto académico de formación profesional: sus mitos.

Posiblemente en este caso particular puedan encontrarse puntos de coincidencia en ciertas problemáticas con la carrera de pedagogía u otras carreras y solamente me remitiré a exponer el caso de psicología Iztacala esperando pueda ser tomado como punto de comparación de ciertas preocupaciones actuales acerca del currículum.

El Mito

Roland Barthes en su libro MITOLOGÍAS, define el mito de la siguiente manera: "...el mito está constituido por la pérdida de la casualidad histórica de las cosas: las cosas pierden en él el recuerdo de su construcción. El mundo entra al lenguaje como una relación dialéctica de actividades, de actos humanos, sale del mito como un cuadro armonioso de esencias. Se ha operado una prestidigitación que trastoca lo real, lo vacía de historia y lo llena de naturaleza, despoja de su sentido humano a las cosas de modo tal que la hace significar que no tienen significado humano".²

Tomando esta reflexión quisiera apuntar que el currículum expresa siempre una esencia: un proyecto académico con una intencionalidad explícita; para el caso de la educación superior, la intencionalidad es la formación profesional en las distintas disciplinas. Así, cada currículum planteará la formación particular del profesional y la práctica o ejercicio curricular se sustenta discursivamente en lo mismo: la formación profesional.

Un primer mito del currículum es presentarse como proyecto académico de la formación profesional. El mito consiste en deslizar justamente una esencialidad, una razón de ser: el proyecto académico como lo que justifica y da sentido a la institución educativa. Tanto la formalización como el ejercicio curricular aparecen como los sostenedores del quehacer educativo; si no hay un proyecto educativo, ¿qué otra cosa justificaría a la educación en su expresión institucional? Se ha perdido u oscurecido la historicidad de la creación de la gran institución educativa; actualmente habría que preguntarse si la institución desaparecería a falta de proyectos académicos o si se mantendría por el resto de las estructuras oficiales y extraoficiales fuera de lo estrictamente académico.

El mito del currículum es presentarse como la razón de ser de la institución y que pase por lo estrictamente defendible y justificable de la institución. Y ¿qué de los otros sentidos, las otras prácticas, las otras estructuras que no son dimensionadas en

2 Barthes, R.: *Mitologías*, Siglo XXI, p.238.

el interjuego de las imbricaciones de la práctica educativa? Me refiero a que la dimensión de la formación profesional tendría que ser desmitificada e intentar armar los conectes y desconectes, interconexiones y exclusiones en el movimiento de la institución en sus múltiples rostros y actores.

Un Ejemplo. Psicología-Iztacala

a) Sus inicios.

La oportunidad se presentó para probar un nuevo currículum con las características anteriormente señaladas. El currículum formal fue considerado como el gran proyecto innovador de la formación de profesionales de psicología. La planta docente de aquél entonces la conformaban unos cuantos conductistas con previa experiencia en diversas instituciones educativas y el resto recién salidos de licenciatura dispuestos a ser aprendices de brujos. Hay quienes han caracterizado aquella época como "nos amábamos tanto", esa gran familia académica aglutinados alrededor del gran padre constituimos un gran mito, nos creímos las bondades científicas y sociales que pregonaba el proyecto. Se nos fue la historicidad, del porqué fue posible tal oportunidad, de los espacios políticos, de quiénes y dónde estaban ocupando qué espacios de poder para posibilitar u obstaculizar la nueva experiencia. Creímos que el contenido per se del proyecto abría las puertas como un "ábrete sésamo".

Así, se constituyó un equipo joven dispuesto a trabajar y mostrar las posibilidades innovadoras del currículum. Se concretan los esfuerzos en productos que trascienden la localidad iztaccalteca: presentaciones en foros, simposios y congresos, mostrando el equipo de Iztaharvard, como nos gustaba denominarnos, las propuestas en diferentes áreas como educativa, educación especial y rehabilitación, clínica y comunidad, hasta libros con una buena red de circulación.

b) Primeras tensiones.

El idilio no duró mucho, la realidad hizo estallar la intencionalidad formalizante del proyecto. El proyecto formal presenta las intenciones de su gestor o gestores, y por lo mismo, no puede prever la infinidad de intencionalidades conscientes e inconscientes y de todos los órdenes (académicos, políticos, laborales, administrativos, etc.), los entrecruzamientos y las contradicciones que el ejercicio educativo despliega a través de sus actores. Se da entonces una tensión de ida y vuelta entre la intencionalidad formalizante que quierase o no ejerce ciertas determinaciones, y la práctica que lo rebasa, contradice y crea un movimiento difícil de prever, controlar y planificar.

En nuestra carrera la tensión entre la intencionalidad formalizante y el ejercicio tomó concreción de los autores. La intencionalidad teórica, lógica, metodológica y la coherencia encontró sus contradicciones en las primeras experiencias de cuestionamiento teórico, acompañadas por las primeras pugnas por el poder y las confrontaciones de fuerzas académico-políticas y personales.

Me interesa introducir las consideraciones que realiza Foucault³ en torno a la ciencia y la verdad, que dicho sea de paso, todo proyecto académico implica dicha mancuerna. Foucault propone tres vías para trabajar la circulación del poder en relación a la ciencia y la verdad. El primero intenta ubicar el régimen político, institucional y económico que enmarca la producción de la verdad y establece formas hegemónicas del saber y de la verdad. El segundo trata de saber, no cuál es el poder que pesa desde el exterior sobre la ciencia, sino qué efectos de poder circulan en los enunciados científicos. Problema en suma del régimen de política del enunciado científico. Y finalmente, el tercer nivel que tiene que ver con la producción, pero también con la distribución y legitimación del discurso científico. En este nivel no habrá que olvidar que se encuentra atravesado por las pasiones, odios, luchas antagónicas personales, confrontaciones, discusiones dogmáticas y aspiraciones del triunfo teórico, reconocimiento o hegemonía a lo interno del gremio de los científicos o los distribuidores del discurso científico.

Diríamos que en Iztacala pareciera que la disputa atravesaba varios niveles sin ser excluyentes. El primer nivel externo, propiciador del auge del discurso empírico-pragmático hasta sus grados de mayor legitimación, este nivel, sin poder observarse directamente, ha sido minuciosamente trabajado por Horkheimer en su crítica a la racionalidad instrumental.⁴

El segundo nivel, los efectos de poder que circulan a lo interno de los diversos discursos científicos, en el caso que nos ocupa, se trataba de atacar y contra-atacar en función de quienes representaban u ostentaban el discurso más científico y con mayor grado de legitimidad. Se pudo observar cómo conductismo y marxismo se disputaban la hegemonía de sustentarse como el enunciado más científico y verdadero.

Esta polémica llevó a un efecto político contundente por parte del grupo hegemónico. Ante la amenaza de la rivalidad del discurso científico del marxismo y de posicionarse ante la psicología como ciencia social por parte de la disidencia, se soltaron las frases lapidarias revestidas de lo académico y que tenían una multiplicidad de efectos: se puso en circulación el estigma de la sociologización de la psicología, lo cual implicaba una amenaza de desaparecer el estatuto específico de la misma. El curriculum formal ya había definido el objeto de la psicología enmarcado y justificado desde la ciencia experimental, la que poseía el mayor criterio de cientificidad y objetividad y el fantasma de lo social como el materialismo histórico y dialéctico venía a amenazar lo tan difícilmente alcanzado.

El gremialismo fue un efecto directo de esta política del enunciado científico. La defensa de la psicología para los psicólogos, cerrar filas ante la amenaza externa del discurso propio de la psicología fueron consignas repetidas hasta el cansancio. La exclusión vía el silencio, la estigmatización o satanización, de todo lo extraño o

3 Foucault, M.; Nietzsche; "La genealogía, la historia". En *Microfísica del Poder*, Edit. Las Ediciones de la Piqueta. Madrid. 1979, p.178-188.

4 Horkheimer, M.; *Crítica de la Razón Instrumental*. Edit. Sur. Buenos Aires Argentina, 1973.

diferente al discurso científico hegemónico, fue y sigue siendo una defensa constante a la cual se recurre cada vez que se percibe una amenaza a lo establecido.

Finalmente, el tercer nivel, lo estrictamente personal, irracional, subjetivo, pasional en los promotores de los discursos científicos que rebasaban lo propiamente académico y que generaban una circulación de rumor de pasillos de la vida personal de los actores y sus vicisitudes.

Difícilmente estos tres niveles pueden ser recortados en su especificidad. Al mismo tiempo que se pasaba un rumor de un profesor se podía acompañar de una satanización académica, o al revés, el efecto es, de qué manera quedan abrochados los diferentes niveles que al atravesar uno de ellos, puede, a manera de carambola, impactar al resto.

c) Concreción de la inconformidad.

Las confrontaciones en nuestra carrera abanderaron por parte de la disidencia del proyecto original las demandas del cambio curricular con la petición expresa de pluralismo teórico. Se sucedieron una serie de acontecimientos alrededor de las confrontaciones. Dos coloquios internos sin mayor incidencia en la formalización del cambio. Se llegó a señalar que por la carencia de un proyecto alternativo por parte de la disidencia era inviable el cambio; sin embargo, aparte de este hecho real, también lo era que la disidencia no tenía la fuerza política de movilización y presión necesarias para incidir formalmente en el cambio. El Colegio de Profesores de Psicología constituía el frente disidente ante la Coordinación de la Carrera. Esta intentó, ante una sobrevaloración de su fuerza política, fusionar dos áreas ante lo cual cinco jefes de área renunciaron por la medida. El Colegio de Profesores, básicamente representaba la fuerza política de los jefes de área disidentes. En el Colegio se propuso abrir la discusión académica de la pluralidad teórica como eje prioritario del cambio curricular, y a la vez, los profesores en sus respectivas áreas ratificaron a sus jefes. El resultado del conflicto, con toda la mezcla de niveles previamente señalados, fue la renuncia de la coordinación y la renuncia de los jefes de área, líderes académico-políticos disidentes. A cambio de estas renunciaciones, las autoridades de la escuela aceptaron la necesidad de apoyar el cambio curricular. La siguiente Coordinación estuvo a cargo de un profesor de la Carrera no identificado con ninguna de las fuerzas en pugna. En lo que la Coordinación intentaba organizar el trabajo académico y limar las asperezas personales, la salida de los jefes de área de la escuela, el proceso de nombramiento de nuevos jefes; todo ello produjo una desmovilización que diluyó la efervescencia de la exigencia inmediata del cambio curricular.

d) Impasse de la Carrera.

La nueva Coordinación sometió a la comunidad a una propuesta de cambio curricular. Tal propuesta no generó consenso ni interés ni participación del profesorado o alumnado, lo cual es un ejemplo apabullante de cómo un proyecto académico per

se puede carecer de significación y pasar totalmente desapercibido. Esto constituye un momento de desmitificación del proyecto académico.

Una aparente calma académica volvió a instaurarse después de momentos de tempestad, los profesores de las áreas, sin sus líderes académicos tuvieron que reiniciar y digerir el proceso con la disputa por el poder intergrupal. Surgieron con mayor vigor las fracturas entre grupos de académicos con el resultado de la pérdida de una movilización académica política y el aniquilamiento del colegio de profesores por las pugnas internas. Esto también es muy importante de señalar. El colegio de profesores era la instancia que podía promover todo lo relacionado a lo académico y la única fuerza de presión legal. Entre los profesores de psicología, y creo que no nada más en nuestra escuela, circula la versión de que el enemigo siempre está ubicado de lado de las autoridades y funcionarios, y este radicalismo a veces no permite recuperar la propia historia y aprender de los errores en donde los profesores participamos de una manera contundente. La decapitación del colegio se produjo, no por las autoridades, sino por sus propios miembros.

Y en todo este lapso, coordinaciones van y vienen y en él intergeneraciones de psicólogos siguen saliendo cada año. ¿Y en todo esto por dónde atraviesa el proyecto académico de la formación profesional?

e) Mecanismos de convergencia y divergencia entre curriculum formal y ejercicio escolar.

Es evidente que el ejercicio escolar estalló al curriculum formal; se ejerció una violencia subrepticia, y a la vez lo formal determinó ciertas estructuras. Veamos algunos mecanismos que pueden marcar tensiones, encuentros y desencuentros entre lo curricular y el ejercicio educativo.

1) Dos Carreras de Psicología.

El curriculum formal determinaba en los primeros semestres materias teóricas, laboratorio y prácticas con el contenido de la psicología experimental, recayendo un mayor porcentaje en teoría y laboratorio, y en los últimos cuatro semestres el peso recae en las cuatro prácticas y sus respectivas teorías: educativa, educación especial y rehabilitación, clínica y comunidad o social aplicada. Curiosamente en los cuatro últimos semestres es donde se tiene un estallido de la pluralidad teórica. Los primeros cuatro semestres, con todo y sus divergencias, hay una hegemonía por la línea experimental; en tanto en los últimos cuatro semestres los alumnos tienen que ver con cinco áreas y que además es en estos espacios en donde se han intentado contenidos y prácticas divergentes de manera muy dispersa, casi se puede decir que cada profesor o pequeños grupos de profesores pueden intentar organizar cualquier tipo de programa que mejor les convenga y que generalmente tiene que ver con las formaciones académicas que han desarrollado por su cuenta y a título personal. Los alumnos expresan que viven dos carreras de psicología, la de los primeros cuatro semestres, y la de los últimos semestres.

Esto hace que a catorce años de distancia, alumno que entra a psicología Iztacala pasa necesariamente por el filtro formal estructurante de la psicología experimental. Este primer filtro pareciera ser lo suficientemente importante para que el alumno comience a digerir una versión de la psicología científica y estigmatizar todo lo que implica una psicología de la subjetividad y dinámica.

No obstante esta determinación estructural de contenidos experimentalistas bajo el tutelaje del área experimental, precisamente en esta área, pilar de la solidez teórica del proyecto original, justamente ahí, se conformó la disidencia en varias de sus expresiones. Un grupo disidente se conformó poco a poco y cuya consistencia no implicó necesariamente como único punto de encuentro lo académico. Entre otras cosas, habían sido excluidos del grupo hegemónico inicial, lo que conlleva a no haber participado en puestos de poder, no fueron considerados para trabajar en los proyectos de investigación y tampoco fueron los primeros considerados para las primeras plazas de asociados.

Este grupo generó un programa piloto cuya experiencia no fructificó y se sucedieron una serie de vicisitudes internas en esta área en donde se conjugaban pleitos y disputas por la jefatura, rencillas entre profesores, amores y odios hasta que finalmente pudieron consensar un programa académico en donde se repartieron equitativamente los contenidos de ambos grupos. A pesar de haber llegado a un acuerdo, esta área vive internamente varias fracturas. La división de los profesores en grupos parece obedecer más a defender o alcanzar espacios geográficos, políticos o sus intereses de horario o actividades. Así, los acuerdos se establecen explícita o implícitamente. A veces varios grupos se alían en función de una situación y a veces se fracturan por otra. Hay poca confianza en las alianzas. Verbigracia, si por alguna razón quedan libres unas horas, el hecho de decidir el reparto de las mismas se vuelve un problema, que a pesar de que se tienen criterios establecidos supuestamente académicos, el proceso puede desatar una guerra intestina, que puede llevar hasta tres reuniones y decidir por mayoría o bien resultar en algo totalmente imprevisible. Con otras modalidades, el resto de las áreas viven una situación muy similar. Se vive un clima intermitentemente azaroso de tensión y conflictos, y, sin embargo, la vida en las aulas aparentemente se ve que fluye. Bajo una multiplicidad de mecanismos estos conflictos se filtran hacia los alumnos y se constituyen equipos de alumnos a favor y en contra de los diversos equipos docentes con sus respectivas afiliaciones académico o políticas o ambas.

Con este ejemplo espero haber mostrado cómo por un lado, lo formal determina ciertas estructuras y cómo se ven tensadas y conflictuadas en lo cotidiano. Se vive un interjuego en donde lo "académicamente" relacionado con la formación profesional difícilmente puede ser vislumbrado, a veces pasa desapercibidamente, a veces sobrevive por la inercia de los años de una práctica reiterante y a veces encuentra un impulso desde los lugares y espacios más imprevisibles, por ejemplo, un cambio de funcionario.

2) ¿Y los alumnos?

Por el lado de los alumnos, azarosamente les puede tocar un profesor de x, y, o z grupo con x, y, o z afiliación política, académica o ambas; y los contenidos, los saberes, adquieren o se invisten de "status" y/o "estigmas" según la afiliación del profesor. Esto ha provocado que actualmente los alumnos antes de inscribirse, primero consulten qué profesores van a estar en qué horarios, lo cual ya está planteando que los alumnos pueden "relativamente" escoger dentro de las posibilidades, su formación. Todo esto a pesar de que los nombres de las materias, su seriación no han sufrido ninguna alteración, a pesar de ser ya totalmente un sin sentido la seriación.

Lo anterior también refleja que los alumnos tienen ciertos parámetros para realizar una evaluación de los contenidos que se ofrecen para su formación y siempre que pueden y los horarios no les son incompatibles, intentan inscribirse a ciertas materias con específicamente x, y, o z profesor o bien evitar a como dé lugar a otros.

Hay una evaluación muy particular que tiene que ver con lo curricular sin ser ni oficial, ni pareciera que afecta directamente contenidos ni métodos de enseñanza; sin embargo, es altamente representativa de lo que los estudiantes viven y expresan de su formación e incorporación de una identidad profesional. Esta es la fiesta de fin de cursos que organizan los estudiantes de octavo semestre, la generación que termina. Esta fiesta ya tradicional, año con año, plantea una diversidad de modalidades, pero cada una de ellas expresa un conflicto con lo que han vivido en su formación, aparte de que haya otras actividades como baile, concursos, etc., que no remiten directamente a su formación. Aquí es donde podemos señalar estas imbricaciones de lo académico sin ser estrictamente curricular el acontecimiento. Uno de los números más importantes en la fiesta lo constituye la quema del pichón y de la rata, expresión de sus prácticas de laboratorio de los primeros semestres; la quema de artículos y libros más repudiados, y por supuesto la quema de muñecos representativos de los profesores que mayor consenso tienen con respecto a sus propios parámetros de mal profesor. Igualmente pueden otorgar premios a los "buenos" y "malos" profesores. Durante la quema, los alumnos hacen una rueda y festejan la inmolación de los representantes de lo repudiado con todo el goce que ello implica, y al mismo tiempo lanzan porras a todo pulmón. Simultáneamente al estar quemando lo que repudian, incorporan con porras una identidad; no es una identificación únicamente del gremio psicológico, la identidad atraviesa la particularidad de Iztacala. Así, en un momento pudieron repudiar prácticas y contenidos de su formación y que en otros momentos echarán mano de lo repudiado al elaborar programas en sus futuros trabajos. Estos formatos o programas tienen el sello inconfundible de su formación iztacalteca. Una gran cantidad de egresados podrán decir mil cosas de su formación, pero se ufanan de estar muy bien preparados en lo que a metodología corresponde. Ciertamente esta metodología tiene todas las características de las ciencias empírico-positivista y que sin que nos quepa la menor duda representa una excelente carta de presentación en

ciertas instituciones, ya que devuelve una imagen de alta preparación y eficacia. Muchos otros estudiantes intentarán o intentaron simultáneamente durante su tránsito por la escuela otras posibilidades de formación que la carrera no les ofrece. Se puede leer en los pasillos anuncios de cursos con contenidos que fueron excluidos del proyecto inicial de la carrera. Otros muchos alumnos se inscriben a cursos particulares para consolidar cierta orientación que les fue presentada a manera de introducción, fragmentada, y dispersa. Aquí incluimos todo lo que corresponde a la psicología dinámica y al psicoanálisis.

f) La dimensión del proyecto académico de la formación profesional.

Llegamos al punto de estar vivenciando en la carrera una pluralidad de intenciones del quehacer psicológico que se interconecta con una complejidad de actividades que se encuentra y excluyen del quehacer académico y que, a reserva de un estudio más detallado se podría hipotetizar que la formación del profesional es un eslabón, a lo mejor pequeño y olvidado en lo cotidiano de la institución, y que a pesar de la vida en las aulas habría que preguntarse si el contenido, forma y sentido de la clase tiene la intencionalidad de la formación profesional. De ahí la necesidad de desmitificar el proyecto académico y ubicarlo en la urdimbre de relaciones de la institución.

Lo anterior no implica de ninguna manera que habrá que claudicar de los proyectos académicos, justamente habrá que ubicarlos en su justa dimensión.

En principio el reconocimiento de los proyectos académicos justifica la existencia de la institución, y de todos sus integrantes. Todos salimos beneficiados del usufructo del proyecto académico, o por lo menos del manejo de su discurso.

Autoridades, funcionarios, docentes y alumnos nos vestimos, revestimos e investimos del proyecto académico. El liderazgo siempre abanderará proyectos académicos surja de donde surja. Si bien es cierto que hay una gran cantidad de personas a quienes ni remotamente les interesan los proyectos académicos, que pueden estar en la institución como una forma de sobrevivencia, como algo extra, o algo que da para medio vivir; o bien en la coyuntura de aprovechar las correlaciones de fuerza para beneficiarse y avanzar en posiciones de poder, o bien de mantener la institución en el equilibrio de fuerzas evitando a toda costa los conflictos, sean los que sean, independientemente de su contenido, puesto que cualquier conflicto puede poner en riesgo el carácter y status de la autoridad; con todo esto circula un deber ser que apela tanto a las autoridades como a los académicos y alumnos a través de sus múltiples dirigencias, por abanderar y ponerse al frente de proyectos académicos, a pesar de no tener como mira un proyecto, se tendrá que apelar a un discurso promotor del mejoramiento o cambio académico.

Los personajes que ocupen los espacios, sean éstos reconocidos en la estructura organizativa, o sean espacios ganados sin reconocimiento oficial, pero sí político, el hecho es, que dicho espacio tendrá que ser revestido académicamente más allá de las intenciones genuinas de los sostenedores del discurso. ¿Qué tanto el proyecto tendrá posibilidades de incidencia? No es ciertamente el contenido y la bondad del

proyecto por sí mismo exclusivamente lo que incidirá. El proyecto tendrá que acompañar, contrarrestar, o mediar una fuerza avasalladora: lo ya instituido por todos, entre todos y contra todos. Tendrá que, a pesar de la inercia de lo cotidiano iniciar un juego de alianzas, desde constituir las, hasta aflojar las que existen, remover y estar en la eterna búsqueda del consenso, o propiciando conflictos en direcciones múltiples, todo ello acompañado de un sinnúmero de incidentes cotidianos que frenan, retardan, alteran, propician, facilitan o aceleran un juego contradictorio en donde mellar la práctica educativa no constituye una mera buena voluntad ni mucho menos un buen proyecto académico per se.

Esto no quiere decir que no se puedan valorar los buenos y malos proyectos académicos y su peso relativo en la práctica educativa. Lo que quiero enfatizar es que la intencionalidad de echar a andar un proyecto académico es rebasada y el resultado es a veces totalmente impredecible dada la multiplicidad de intencionalidades de todo tipo, hasta las académicas, al igual que el resultado, sea el que sea, tampoco puede imputárselo exclusivamente al proyecto, ni por su bondad, ni por su contrario.